UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

LÍGIA HELENA FERREIRA ZAMARO

**Mediação acessível:
por uma experiência
estética na deficiência**

**São Paulo
2019**

LÍGIA HELENA FERREIRA ZAMARO

**Mediação acessível:
por uma experiência
estética na deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi

São Paulo

2019

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Zamaro, Lígia Helena Ferreira

Mediação acessível: por uma experiência estética na deficiência / Lígia Helena Ferreira Zamaro ; orientadora, Maria Christina de Souza Lima Rizzi. -- São Paulo, 2019. 249 p.: il. + Inclui CD com versão acessível em PDF e áudio, para pessoas com deficiência .

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Arte 2. Deficiência 3. Mediação 4. Acessibilidade 5. Experiência estética I. de Souza Lima Rizzi, Maria Christina II. Título.

CDD 21.ed. - 700

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Nome: ZAMARO, Lúgia Helena Ferreira

Título: Mediação Acessível: Por uma experiência estética na deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte.

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Ao meu marido Eduardo Bettiol Prado,
pelo acalanto e pelo amor
traduzido em companheirismo,
ludicidade e sonhos partilhados;

À minha mãe, Ana Maria Ferreira da Silva Zamaro,
pela inspiração artístico-poética, pela lente estética sobre a arte e a
natureza, pela paixão educadora expressa em sua bela
trajetória na Educação Especial;

Ao meu pai, Ovidio Zamaro,
pelo incentivo à leitura e à escrita,
na construção de perspectivas críticas
e sensíveis sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi, pela sabedoria, generosidade e orientação atenta e ética;

À minha irmã Maria Eugênia, pelo apoio essencial no registro desta pesquisa e pelo afeto cotidiano, ao meu irmão Luiz Guilherme e minhas sobrinhas Laura e Sofia, pela alegria de compartilharmos a vida e as impressões sobre o mundo;

Aos meus avós e guias Mafalda, Maria, Fioravante e Zezinho (in memoriam), lamparinas eternas da minha vida. Ao meu Tio Luis Zamaro (in memoriam), que me apresentou o fascínio do caleidoscópio e dos brinquedos criados pela experiência empírica.

À minha sogra Zoravia Bettiol, pela inabalável crença na arte como lugar de transformação; ao meu sogro Vasco Prado (in memoriam), com o qual gostaria de ter trabalhado, na lida da escultura nascida da terra.

Às minhas amigas e amigos, de longe e de perto, cujas leituras de mundo enriquecem a minha experiência e fazem a caminhada mais leve.

Ao meu colega de trabalho, Octávio Weber Neto, pela parceria competente e amiga, durante minha dedicação a este trabalho.

Ao Serviço Social do Comércio – SESC São Paulo – e à Gerência de Educação para Sustentabilidade e Cidadania, pela possibilidade de realização da pesquisa, complementar ao desenvolvimento de meu trabalho.

À Banca de Qualificação formada pela Prof. Dra. Viviane Panelli Sarraf e pela Prof. Dra Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, pelas inspirações a este processo.

Aos entrevistados, com os quais pude aprender tanto ao longo da pesquisa, formando um novo e rico mosaico de impressões.

Ao meu cão Lego, que chegou a nossa vida junto ao período da escrita deste texto, me inspirando com sua vivacidade e energia.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire (2000, p.33)

RESUMO

ZAMARO, Lúcia Helena Ferreira. **Mediação Acessível: por uma experiência estética na deficiência.** 2019. 246 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Nessa dissertação, foram levantadas as percepções de pessoas com deficiência intelectual, física e visual em espaços culturais, buscando conhecer e delimitar os fatores mais significativos, na visita a exposições e na fruição estética de obras de arte presentes nestes locais e o papel da mediação neste intento. Este trabalho foi composto: pela pesquisa bibliográfica, pela análise de documentos normativos e legislação sobre direitos de pessoas com deficiência e pela coleta de dados *in loco*, com análise qualitativa, a partir de relatos, entrevistas e registros em imagem e áudio. Foram levantados aspectos gerais sobre a qualidade da mediação acessível, enfatizando a mediação humana, a mediação por recursos e a comunicação acessível para avaliar sua influência nas experiências estéticas dos entrevistados.

Palavras-chave: Arte. Deficiência. Fruição. Acessibilidade. Experiência estética.

ABSTRACT

ZAMARO, Lúcia Helena Ferreira. **Accessible Mediation: for an aesthetic experience in disability.** 2019. 246 p. Dissertation (Master in Visual Arts) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

In this dissertation, there have been collected the perceptions of people with intellectual, physical and visual disabilities in cultural facilities, seeking to know and delimit the more expressive factors, at the experience of visiting exhibitions and also about their aesthetic enjoyment of works of art in these places. The role of the mediation was also evaluated in the process. This work was composed for: bibliographic research, analysis of normative documents and legislation on the rights of people with disabilities and the data collect *in loco*, with qualitative analysis, based on reports, interviews and records in image and audio. General aspects were raised about the quality of accessible mediation, emphasizing human mediation, resource mediation and accessible communication to assess their influence on the aesthetic experiences of respondents.

Keyword: Art. Disability. Fruition. Accessibility. Aesthetic Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Detalhe da obra <i>Love</i> (2007), de Beatriz Milhazes.	91
Figura 2 – Imagem da obra <i>Sopro</i> , de Ernesto Neto.	92
Figura 3 - Detalhe de <i>Roda de Capoeira</i> (1835), de Johann Moritz Rugendas.	94
Figura 4 – Detalhe da obra “ <i>Hoch und strahlend steht der Mond</i> ” (1916), de Paul Klee.	95
Figura 5 - Parte da fachada no Museu de Arte Sacra.	96
Figura 6 - Os entrevistados A e B chegam ao Museu de Arte Sacra.	98
Figura 7 – O entrevistado B observa o pátio interno do museu.	99
Figura 8 - Os entrevistados nos corredores do museu.	100
Figura 9 - S/ título. Detalhe de esculturas em madeira.	101
Figura 10 – A entrevistada A na exposição permanente.	101
Figura 11 - Os participantes na exposição permanente de acervo.	102
Figura 12 - Imagem de A no museu.	102
Figura 13 - A e B contemplam os presépios napolitanos.	103
Figura 14 - Maquetes táteis dos presépios.	104
Figura 15 - Detalhe de réplicas de paredes em miniatura disponíveis para toque.	104
Figura 16 - Os participantes e eu.	106
Figura 17 - O entrevistado C na primeira obra da exposição.	107
Figura 18 - Obra <i>Junger Proletarier/Jovem proletário</i> , 1919, de Paul Klee.	108
Figura 19 - Detalhe da legenda da obra com QRCode ao lado do texto.	109
Figura 20 - Obra <i>Ohne Titel (Letztes Stilleben)</i> . S/ título (Última natureza-morta), 1940, de Paul Klee.	109
Figura 21 - <i>Replik der Handpuppet – Breitohrclown/ Réplica do fantoche – Palhaço orelhudo</i> .	110
Figura 22 - Teia tátil desenvolvida pelo setor educativo do CCB-SP.	112
Figura 23 – Teia tátil desenvolvida pelo setor educativo do CCB-SP.	112
Figura 24 – C em diálogo com a educadora.	113
Figura 25 - C experimentando o painel com formas geométricas.	114
Figura 26 - C em diálogo com a educadora, de frente ao painel.	115
Figura 27 - C toca formas e as encaixa no painel de madeira.	115
Figura 28 - O entrevistado C toca pranchas táteis e em braille com dados sobre o edifício.	116
Figura 29 - C, a educadora (Raquel Tanaka) e eu, durante a exposição.	118
Figura 30 – D ouvindo descrições de minha autoria, na exposição sobre o MAM-SP.	120
Figura 31 - D ouvindo descrições minha autoria, na exposição sobre o MAM-SP.	120
Figura 32 - D com fones vídeos na exposição sobre a história do MAM-SP.	120
Figura 33 - Obra <i>Nota Sobre uma Cena Acesa ou os Dez Mil Lápis Amarelos</i> (2000), de José Damasceno.	121
Figura 34 - Sequência de imagens de D em interação com o educador da exposição.	122
Figura 35 - O entrevistado D explora a obra <i>Inmensa</i> (1982), de Cildo Meireles.	123
Figura 36 - O entrevistado D explora a obra <i>Inmensa</i> (1982), de Cildo Meireles.	123
Figura 37 - D em diálogo com o educador, diante da obra <i>Sem título</i> (1997), de Nazareth Pacheco.	124
Figura 38 – D, diante da obra <i>Sem título</i> (1997), de Nazareth Pacheco.	125
Figura 39 – Obra <i>Lute</i> (1967-98), de Carlos Zílio.	126
Figura 40 – Sequência de D tocando a réplica da obra <i>Lute</i> (1967-98), de Carlos Zílio.	127
Figura 41 – A obra <i>50 horas Auto-retrato roubado</i> (1992/93), Rochelle Costi. 122 x 550cm.	128
Figura 42 - D diante da obra <i>50 horas Auto-retrato roubado</i> , 1992/93, de Rochelle Costi.	129
Figura 43 - Detalhe da obra <i>Sino</i> (1998), de Marcius Galan. Aço e Vidro 32x 28cm.	130
Figura 44 - Imagens de D abaixado, com o educador no museu, junto à obra <i>Troféu</i> (1984), de Tunga.	133
Figura 45 - Imagens de D abaixado, junto à obra <i>Troféu</i> (1984), de Tunga.	134
Figura 46 – Obra <i>Sem Título</i> (1997), de Rosana Paulino.	135
Figura 47 - Sequência de imagens de D tocando um bastidor com bordados.	136
Figura 48 – D tocando um bastidor com bordados.	136
Figura 49 - D tocando um bastidor com bordados.	137
Figura 50 - D tocando um bastidor com bordados.	137
Figura 51 - Imagens de D interagindo com a obra <i>Repressão outra vez'</i> (1968), de Antonio Manuel.	138

Figura 52 - D tocando uma réplica tátil da obra Paisagem sobreposta (2001), de Leda Catunda.....	138
Figura 53 - D e o educador em frente à obra S/ título (2004), de Valeska Soares.....	139
Figura 54 – Obra Nota Sobre uma Cena Acesa ou os Dez Mil Lápis Amarelos (2000), de José Damasceno.....	141
Figura 55 - Parede inicial da exposição.....	142
Figura 56 - Detalhes da obra 50 horas Auto-retrato roubado, (1992/93), Rochelle Costi.....	143
Figura 57 - Obra “Os cem” (1997), de Marcelo Zocchio.....	145
Figura 58 - F interagindo com a obra Repressão outra vez' (1968), de Antonio Manuel.....	146
Figura 59 - O entrevistado F lê um dos textos da exposição.....	147
Figura 60 - O entrevistado F junto à obra Transeunte (2001), de Pazé.....	148
Figura 61 – Sequência de imagens em que F está diante da obra “Tetra Pak” (2002), de Lucia Koch.....	149
Figura 62 – Detalhe da obra Dioneia - da série I: Carnívoras (2012), de Adriana Varejão.....	150
Figura 63 - Detalhe da obra Sem título (1997), de Rosana Paulino.....	151
Figura 64 - Detalhe da obra Sem título (1997), de Rosana Paulino.....	152
Figura 65 - Obra S/ Título (1987), de Florian Raiss.....	153
Figura 66 - Obra 10 chagas (1996), de Efrain Almeida.....	154
Figura 67 - Imagens de F sendo entrevistado por mim após a visita.....	154
Figura 68 - O entrevistado E diante do texto inicial da exposição.....	155
Figura 69 - O entrevistado E usa o aparelho celular para acessar a imagem na exposição.....	156
Figura 70 - O participante diante das obras.....	157
Figura 71 - O entrevistado E assiste a um vídeo complementar à exposição.....	158
Figura 72 - Outros visitantes circulando no local.....	159
Figura 73 – A obra Negro e negra da Bahia (c. 1835), de Rugendas.....	159
Figura 74 - Família de índios botocudos (c. 1835), de Rugendas.....	161
Figura 75 - Moçambiques (c. 1835), de Rugendas.....	161
Figura 76 - Entrevista com F.....	163
Figura 77 - A entrevistada G tocando uma das esculturas da exposição.....	164
Figura 78 - A entrevistada participa da obra com seu pai.....	165
Figura 79 - G deitada ao lado do pai, na obra Cura Bra Cura Té (2019).....	166
Figura 80 - G observa uma criança pequena brincando em um tambor.....	166
Figura 81 - G experimenta partes da obra, como tambores e crochês.....	167
Figura 82 - Lugar de criação e Semente criada (2002), Ernesto Neto.....	168
Figura 83 - G desenha sobre a obra.....	168
Figura 84 - G desenha, acompanhada de seus pais.....	169
Figura 85 – A entrevistada G observa e cheira partes da obra Sopro.....	169
Figura 86 - Visão inferior da obra Sopro.....	170
Figura 87 - Cavalete com pintura e estante de pigmentos da área de conservação do museu.....	171
Figura 88 – G e sua mãe conversam sobre a obra Fonte das Nanás (1974/1991), de Niki de Saint Phalle.....	172
Figura 89 - A entrevista G observa as maquetes, no pátio do museu.....	172
Figura 90 - Legenda próxima à obra Cura Bra Cura Té (2019).....	173
Figura 91 - Quadro de avaliação da percepção do público.....	174
Figura 92 - G sendo entrevistada por mim, junto aos pais.....	174
Figura 93 - Recursos para Acessibilidade em Ambientes Culturais.....	194
Figura 95 - Material voltado ao toque, Ateneum Museum (Helsinki, Finlândia).....	203
Figura 96 - Instruções para crianças no Ateneum Museum (Helsinki, Finlândia).....	203
Figura 97 - Bancos em sala expositiva e audioguias. Statens Museum for Kunst (Copenhague, Dinamarca).....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Convenções e Declarações de abrangência internacional.....	20
Tabela 2 - Legislação de abrangência nacional	22
Tabela 3 - Legislação de abrangência estadual	24
Tabela 4 - Legislação de abrangência municipal	25
Tabela 5 - Perfis dos entrevistados – A, B, C, D, E, F e G.....	89
Tabela 6 - Dimensões da acessibilidade.....	184

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CCBB-SP – Centro Cultural Banco do Brasil
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
MAM-SP – Museu de Arte Moderna de São Paulo
ONU – Organização das Nações Unidas
PROAC – Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo
PNC – Plano Nacional de Cultura
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
WHO/OMS – World Health Organization/Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	INSTRUMENTOS LEGAIS MENCIONADOS NO DOCUMENTO	20
3	METODOLOGIA.....	27
4	A DEFICIÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA	33
4.1	Da Antiguidade à Idade Moderna: estigmas e invisibilidade	33
4.3	Séculos XX e XXI: direitos e participação cidadã	41
4.4	Do Modelo Social ao Modelo Biopsicossocial de Deficiência	50
4.4.1	Um panorama brasileiro em transformação	53
4.4.2	Os direitos culturais das pessoas com deficiência	55
4.5	Sobre a pluralidade de públicos	64
5	EXPERIÊNCIA, CORPO E ESTÉTICA	69
5.2	Corpo.....	73
5.2.1	A percepção na deficiência.....	75
5.3	Estética.....	80
6	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	88
6.1	Perfis dos entrevistados	89
6.2	Perfis dos espaços culturais e exposições analisados	90
6.3	Coleta de dados	97
6.4	Discussão sobre os dados obtidos	98
6.4.1.	As experiências de A e B no Museu de Arte Sacra - Exposição de Acervo Permanente	98
6.4.2.	A experiência de C no Centro Cultural Banco do Brasil - Exposição Paul Klee: Equilíbrio Instável	107
6.4.3.	A experiência de D no Museu de Arte Moderna de São Paulo – Exposição Passado/Futuro/Presente.....	119
6.4.4.	A experiência de F no Museu de Arte Moderna de São Paulo – Exposição Passado/Futuro/Presente.....	141
6.4.5.	A experiência de E na Caixa Cultural São Paulo – Exposição Rugendas, um Cronista Viajante	155
6.4.6.	A experiência de G na Pinacoteca de São Paulo - Exposição Ernesto Neto: Sopros	164
6.5	Observações Gerais	176

7	FRUIÇÃO ESTÉTICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS EXPOSIÇÕES	179
7.1	Inacessibilidades institucionais e atitudinais	179
7.3	O papel da mediação humana	188
7.3.1	Barreiras atitudinais	191
7.4	O papel da mediação por recursos	193
7.4.1	Audiodescrição	196
7.4.2	Multissensorialidade.....	199
7.4.3	Comunicação acessível	204
7.4.4	O tempo e a pausa como recursos	205
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
	REFERÊNCIAS	215
	Anexos	226
A.	Glossário	227
B.	Questionário.....	231
C.	Compilação das entrevistas.....	233

APRESENTAÇÃO

*Cores, contrastes e espaços
na ponta da visão,
na perspectiva da pele,
na extremidade dos ouvidos.
Tocam os sentidos do mundo
os mapas da percepção.
Reflexos e reflexões
Costuram, colam e somam
os centros e as periferias da sensibilidade.
Lígia H. F. Zamaro*

Ao longo de minha trajetória profissional, sempre considerei que a subjetividade encontra na arte seu ambiente de manifestação por excelência.

Ao longo do tempo, tive o privilégio de circular por realidades distintas nas quais a sensibilidade ora aparecia, ora desaparecia: como professora de artes em sala de aula inclusiva no ensino público formal; em uma escola de modelo exclusivo, voltada a níveis diferentes de deficiência intelectual e múltipla; como mediadora de leitura a pessoas com deficiência visual em uma biblioteca pública estadual e hoje como gestora no campo da cultura e da acessibilidade de uma organização do terceiro setor, voltada ao esporte, à cultura, à educação, à sustentabilidade e ao lazer.

Sempre permaneci artista e arte-educadora em todos estes contextos.

E sempre em busca da sensibilidade como fio. É nesta urdidura, neste tear de experiências vividas e observadas que esta pesquisa nasceu. Que ela seja uma peça a mais na luta pelo direito de todos à arte e à criação como um exercício ético e estético de transformação do mundo.

Lígia Helena Ferreira Zamaro

1 INTRODUÇÃO

A experiência estética é algo que perpassa qualquer indivíduo. A experiência estética no campo da arte representa um direito, inalienável, à condição humana; um direito ao contato com a subjetividade e a sensibilidade, às produções simbólicas de povos e culturas, ao patrimônio criado pela humanidade como elemento identitário essencial.

A autonomia deste indivíduo para trabalhar, estudar, viver, sentir e se relacionar é a mesma que está presente em uma visita a uma exposição de arte, em um passeio de turismo, em um espetáculo cênico ou em uma caminhada por sua cidade.

Todas estas experiências estéticas se relacionam a sua participação e presença no mundo. E como respondemos a este desejo genuíno por autonomia atualmente, nas propostas educativas e estruturais em espaços culturais? As especificidades de apropriação das experiências, de temporalidades e de acessos diversos precisam, portanto, ser compreendidas, para que sejam previstas e planejadas adequadamente.

Neste sentido, ao escolhermos abordar a fruição estética de pessoas com deficiência em exposições de arte, ressaltando simplesmente uma correção histórica e ética fundamental: o acesso a direitos, também aos direitos à fruição cultural. Ao longo deste trabalho, nós nos debruçaremos no conhecimento sobre aspectos fundantes para chegar a este objetivo.

Primeiramente, apresentamos nosso partido metodológico, explicitando as formas de obtenção de dados deste estudo.

No capítulo quatro, *A deficiência em uma perspectiva sócio histórica*, traremos um panorama geral que compreende diferentes concepções sociais e morais sobre as pessoas com deficiência ao longo dos séculos (do Egito Antigo até o século XXI), com o interesse de contornarmos melhor a percepção social sobre elas em diferentes momentos históricos.

Ainda neste capítulo, prosseguiremos a uma análise de elementos legais e normativos no âmbito brasileiro, com ênfase aos direitos culturais, como reflexos de mudanças sociais demandadas pelo movimento social das pessoas com deficiência

no país e pelos diferentes modelos de deficiência que resultaram destas dinâmicas e de discussões internacionais. Há uma série de prerrogativas legais que admitem o acesso a bens culturais das pessoas com deficiência, incluindo o Plano Nacional de Cultura (PNC), de 2010, as instruções normativas presentes na Lei Rouanet e em nível estadual, o edital ProAC, (estes últimos sinalizam a acessibilidade como contrapartida de projetos desde 2013, por meio de instruções normativas específicas). Tais conquistas representaram enorme avanço no entendimento, mas estão pouco difundidos no cenário cultural como obrigаторiedades, assumindo muitas vezes papel secundário ou facultativo no oferecimento de bens e experiências culturais.

No capítulo cinco, *Experiência, corpo e estética*, retomamos o foco de nossa observação, dissertando sobre variados conceitos de experiência, de suas particularidades e relações do corpo como seu suporte máximo; também traremos algumas nuances sobre a percepção no corpo com deficiência e finalizamos, esboçando um complemento do campo da estética, visando aproximar estas três instâncias, tendo o corpo como veículo.

No capítulo seis, *Análise das entrevistas*, nos dedicaremos a avaliar a recepção, a fruição e interação dos entrevistados com deficiência em distintas exposições visitadas em centros culturais na cidade de São Paulo. O capítulo tem também como foco conhecer de que forma os recursos de acessibilidade e a ação educativa atuam no sentido de configurar uma experiência de mediação acessível. A análise destes relatos é acompanhada por imagens de suas visitas, configurando um registro extenso sobre a qualidade de suas experiências estéticas.

No sétimo capítulo, *Fruição de exposições de arte por pessoas com deficiência*, elencaremos os pontos mais pertinentes para propostas de acesso à arte, à luz destas observações de campo, dos conceitos e das referências presentes neste trabalho.

No oitavo e último capítulo, faremos as *Considerações finais*, acerca de nossos achados, diálogos, escutas e estudos ao longo do processo.

O trabalho conta com algumas tabelas de apoio, principalmente em relação à leitura de documentos normativos que balizaram a construção do texto e, ainda, com uma compilação integral das entrevistas e um glossário, ao final.

Em suma, o trabalho tem como ênfases:

- Identificar abordagens existentes de mediação no recorte de instituições culturais, com foco na cidade de São Paulo, tendo como objeto as exposições de arte.
- Elencar as estratégias em acessibilidade cultural utilizadas na mediação humana e por recursos nas instituições culturais.
- Levantar os elementos presentes nestas propostas - sejam eles mediação humana e mediação por recursos - que contribuíram (conjuntamente ou em separado) para experiência estética dos públicos pesquisados.
- CONHECER AS PERCEPÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – VISUAL, INTELECTUAL, FÍSICA – SOBRE A OFERTA DE MEDIAÇÃO ACESSÍVEL (humana e por recursos) NAS EXPOSIÇÕES DE ARTE.
- COMPREENDER se os fatores acima CONTRIBUEM OU INTERFEREM NA FRUIÇÃO ESTÉTICA DESTES INDIVÍDUOS EM SEU ENCONTRO COM A ARTE.

2 INSTRUMENTOS LEGAIS MENCIONADOS NO DOCUMENTO

Tabela 1 - Convenções e Declarações de abrangência internacional

Abrangência Internacional			
Órgão/Ano	Instrumento	Atribuição	Desdobramentos na realidade brasileira
ONU 1948	Declaração Universal sobre os Direitos Humanos	Reconhecimento e promoção de direitos e liberdades dos indivíduos, com medidas progressivas de caráter nacional e internacional	Criação de instituições e voltadas à representação e suporte aos direitos humanos e sociais, entre eles, algumas organizações de reabilitação e educação de pessoas com deficiência
ONU 1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Proposta de uma base comum de referência para a proteção dos direitos básicos desta população	Uma perspectiva de integração, na qual a pessoa com deficiência adapta-se ao seu meio, com grande influência do Modelo Médico de Deficiência
ONU 1994	Declaração de Salamanca	Afirmação de princípios, políticas e práticas em educação especial	O desenvolvimento de políticas e planejamento em Educação Especial e da Educação Inclusiva
UNESCO 2002	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	Afirmação do direito ao reconhecimento da diversidade cultural	Valorização de manifestações culturais populares, discussões iniciais sobre direito de acesso à cultura para a população brasileira

Órgão/Ano	Instrumento	Atribuição	Desdobramentos na realidade brasileira
UNESCO 2005	Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais	Reiteração da diversidade cultural como característica essencial da humanidade, contemplando produções simbólicas e estéticas variadas	Impactos nas políticas públicas nacionais; iniciativas descentralizadas de ação cultural, tais como os Pontos de Cultura, por exemplo
ONU 2006	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Proteção e garantia total e igual de acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade	Marca a efetivação de políticas públicas em acessibilidade aplicada a diversas instâncias da vida das pessoas com deficiência - saúde, trabalho, educação, mobilidade e cultura, entre outros.

Fonte: Elaborada pela autora; a partir dos seguintes documentos:

ONU. **Declaração Universal sobre os Direitos Humanos** (1948). Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> - Acesso em 28 jul. 2019

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** (1975). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf - Acesso em 28 jul. 2019

ONU. **Declaração de Salamanca** (1994). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - Acesso em: 28 jul 2019

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)**. Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf - Acesso em: 28 jul. 2019

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais** (2005). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224> - Acesso em 28 jul. 2019

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006).

Disponível em: [https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-](https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf)

[arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf](https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf) - Acesso em 28 jul. 2019

Tabela 2 - Legislação de abrangência nacional

Abrangência Nacional¹			
Órgão/Ano	Instrumento	Atribuição	Desdobramentos na realidade brasileira
Império Brasileiro 1854	Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854	Criação do Imperial Instituto dos meninos cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), localizado no Rio de Janeiro/RJ	Princípio da preocupação educacional em torno da educação das pessoas com deficiência; neste caso, com ênfase na educação de cegos
Congresso Nacional 1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Garantir, por meio de exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos	Pela primeira vez, uma constituição brasileira abrange direitos de pessoas com deficiência, em diversos aspectos da cidadania
Congresso Nacional 1991	Lei Federal de Incentivo à Cultura - Lei Rouanet - Lei Nº 8.313, de 23 de Dezembro de 1991	Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências	Orientações e critérios para disponibilizar recursos por meio de incentivo fiscal, para a realização de projetos artístico-culturais, inscritos por artistas, produtores e agentes culturais
Congresso Nacional 2006	Decreto Federal 5761, de 27 de abril de 2006	Regulamenta a Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras providências	O documento menciona acessibilidade a pessoas idosas e a "portadores" de deficiências, mas apenas se reporta ao acesso físico
Congresso Nacional 2008	Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008	Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007	Brasil torna-se signatário da Convenção

¹ Exceto o Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854, que delibera sobre a criação do Instituto Benjamin Constant, com ação localizada no município do Rio de Janeiro/RJ. Por se tratar de um marco educacional relevante para as pessoas com deficiência no contexto brasileiro, incluímos esta informação em nosso trabalho.

Órgão/Ano	Instrumento	Atribuição	Desdobramentos na realidade brasileira
Congresso Nacional 2009	Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007	O Brasil assume o compromisso oficial de desenvolver os termos do documento em forma de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência
Congresso Nacional 2010	Lei Federal nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010	Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências	Pela primeira vez, é criado um Plano Nacional de Cultura, o qual contempla também o acesso de públicos com deficiência a atividades culturais - bibliotecas, teatros, exposições, cinema etc
Congresso Nacional 2010 e 2011	Projetos de lei: 7671/2010 e PL 7671/2010 - este vinculado ao anterior	Dispõe sobre a Política Nacional de Acessibilidade Cultural aos Portadores de Deficiência Ocular e Auditiva – PNAC	Não há mudanças adicionais, pois está atualmente arquivado, conforme informação na fonte
Congresso Nacional 2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	A LBI passou por regulamentação em Abril/2019; o que poderá se refletir em desdobramentos nos pontos abordados pelo documento (saúde, trabalho, educação, cultura...)
Congresso Nacional 2017	Projeto de Lei N.º 6.860, de 2017	Dispõe sobre a acessibilidade a eventos realizados ao ar livre; altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Em tramitação

Fonte: Elaborada pela autora; a partir dos seguintes documentos:

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854.**

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em: 28 jul. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm – Acesso em 28 jul. 2019

BRASIL. **Lei Federal de Incentivo à Cultura - Lei Rouanet - Lei nº 8.313, de 23 de Dezembro de 1991.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm - Acesso em 28 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5761, de 27 de abril de 2006.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5761.htm - Acesso em 28 jul. 2019

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Disponível em: Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/2008, Página 1 (Publicação Original). Atualmente está vinculado ao texto da Lei Brasileira de Inclusão, LBI (2015), também presente neste documento.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/8/2009, Página 3 (Publicação Original):

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm - Acesso em: 27 jul. 2019

BRASIL. **Lei Federal nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/> - Acesso em 26 jul, 2019

BRASIL. **Projetos de lei: 7671/2010 e PL 7671/2010.**

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483858> - Acesso em 26 jul. 2019

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

- Acesso em: 28 jul. 2019

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 6.860, de 2017.** Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F9CDD9DDA7AE686D7ABC7F91A5D6EEF0.proposicoesWebExterno1?codteor=1527487&filename=Avulso+-PL+6860/2017

Acesso em: 28 jul. 2019

Tabela 3 - Legislação de abrangência estadual

Abrangência Estadual			
Órgão/Ano	Instrumento	Atribuição	Desdobramentos na realidade estadual
Governo do Estado de São Paulo 2015	Instrução Normativa CAP nº 02/2015	Substitui a Instrução Normativa CAP nº 1/2013 na definição de requisitos para apresentação de projetos culturais destinados à obtenção do incentivo fiscal previsto no inciso III, do art. 3º da Lei estadual 12.268, de 20-02-2006 (ProAC - ICMS), bem como critérios para sua análise e deliberação e dá outras providências.	Acessibilidade (como critério específico) em projetos culturais por meio de incentivo fiscal estadual - com ênfase para o ProAC (Programa de Ação Cultural)

Fonte: Elaborada pela autora; a partir do seguinte documento:

SÃO PAULO (Estado) **Instrução Normativa CAP nº 02/2015.** Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 21 de julho de 2015 - Poder Executivo – Seção I, páginas 35 e 36. Disponível em:

http://201.55.6.39/StaticFiles/SEC/proac/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%2002-2015_publicada%20no%20DOE%20em%2021-07-2015.pdf - Acesso em: 27 jul. 2019

Tabela 4 - Legislação de abrangência municipal

Abrangência Municipal			
Órgão/Ano	Instrumento	Atribuição	Desdobramentos na realidade municipal
Prefeitura de São Paulo 2018	Decreto Municipal nº 58.041, de 20 de dezembro de 2017	Regulamenta a Lei nº 15.948, de 26 de dezembro de 2013, que institui o Programa Municipal de Apoio a Projetos Culturais - Pro-Mac e dispõe sobre incentivo fiscal para realização de projetos culturais.	Acessibilidade (como critério genérico) em projetos culturais por meio de incentivo fiscal municipal

Fonte: Elaborada pela autora; a partir do seguinte documento: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Decreto Municipal nº 58.041, de 20 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2017/5804/58041/decreto-n-58041-2017-regulamenta-a-lei-n-15948-de-26-de-dezembro-de-2013-que-institui-o-programa-municipal-de-apoio-a-projetos-culturais-pro-mac-e-dispoe-sobre-incentivo-fiscal-para-realizacao-de-projetos-culturais> - Acesso em 27 jul. 2019.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi iniciada como um trabalho de campo, a partir de um levantamento de caráter etnográfico sobre a percepção de pessoas com deficiência em exposições de arte promovidas por instituições culturais.

Foi feita uma entrevista, baseada em um questionário semiestruturado no local, imediatamente após a experiência de visita nas exposições pelos participantes, com o objetivo de observação das nuances de interação destas pessoas nestes locais.

Para tanto, a amostragem de entrevistados contou com três pessoas com deficiência visual (com diferentes repertórios visuo-espaciais (com ou sem memória visual); duas pessoas com deficiência física (cadeirantes) e duas pessoas com deficiência intelectual.

Foi uma escolha, devido à limitação de tempo de pesquisa, concentrar a pesquisa nestes três grupos. Contudo, a meu ver, haveria necessidade de também conhecer as impressões de pessoas com deficiência auditiva e surdos, mesmo levando em consideração que há um crescente desenvolvimento de pesquisas acerca da presença dos surdos nos espaços culturais, alavancado inclusive pelo *protagonismo* de educadores surdos, atuantes e propositores nas áreas educativas de museus, principalmente no Estado de São Paulo – cito aqui o já consolidado trabalho desenvolvido pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) e o do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP), dentre outros, que contam com intérpretes de LIBRAS e educadores surdos contratados.

Muitas das pessoas com deficiência ainda são pouco visibilizadas na condição de públicos e isso também se reflete no espaço de oportunidades no organograma de instituições culturais. Esta pesquisa, portanto, busca problematizar a visibilidade destes públicos e de suas avaliações de iniciativas contemporâneas, na esperança de ampliar não apenas a participação de públicos com deficiência, quanto compreendê-los como agentes de mudança na transformação dos espaços culturais, através de sua presença, trabalho e aprimoramento destes espaços e seus serviços à população.

Voltando à organização das entrevistas, em um primeiro contato, foram combinados encontros nos locais das visitas, não sendo, naquele momento, divulgadas informações prévias sobre cada exposição, a fim de garantir maior controle das avaliações posteriormente coletadas.

Em um segundo momento, no ambiente da exposição em si, partimos para uma abordagem mais vinculada à etnografia. Os entrevistados foram convidados a circular por exposições de arte contemporânea, arte sacra, arte moderna, pintura histórica e documental.

No caso das pessoas com deficiência intelectual, foi essencial estipular com objetividade o período da visita junto aos entrevistados (quando começaria e quando terminaria sua colaboração), além de um cuidado específico com o tempo de abordagem e contato prévio anterior à visita à exposição.

Foram criadas perguntas objetivas, com foco em: vivência anterior em exposições, familiaridade com a fruição de arte e outros aspectos pessoais sobre seu hábito cultural e interesse pela experiência estética, os fatores que o fizeram aderir à exposição e os que o impediram ou prejudicaram, durante sua visita e fruição.

3.1 Escopo

O escopo de observação se deu em realidades institucionais diferentes, para uma coleta diversificada de percepções de experiência do público.

Cabe aqui ressaltar que a oferta de acessibilidade ainda aparece subalternizada na maior parte das instituições culturais – tanto públicas quanto privadas –, apesar do grande referencial legal e normativo existente no Brasil. Portanto, o objetivo desta análise repousa sobre um interesse de levantamento de soluções e estratégias de acesso presentes, para que não sejam exceção, mas referências de condições mínimas e concretas de acessibilidade aplicadas às exposições de arte, em quaisquer contextos.

Para elencar modos diversos de ação cultural institucional, optamos por delimitar os critérios para escolha de instituições que oferecem recursos de acessibilidade e/ou mediação humana e com base na natureza de seu tipo de financiamento e organização (pública – federal e estadual – ou privada). Vale ressaltar que boa parte destas instituições contam com captação de recursos híbrida, contando com aporte financeiro público e privado, em diferentes formatos. Em alguns destes locais, há a evidência da responsabilidade pública quanto à oferta de acessibilidade

em editais como a Lei Rouanet, por exemplo, impulsionando a aplicação de medidas de acessibilidade como uma premissa para fins de prestação de contas. Contudo, nem todos os espaços contam com projetos de financiamento semelhante, ficando a cargo das instituições delimitar e incentivar o desenvolvimento de projetos de acessibilidade e sua adequação com legislações, normas e demais instrumentos norteadores para este tipo de planejamento. Assim, selecionamos os seguintes espaços culturais, pensando nas diferenças e possíveis contribuições de cada experiência ao presente estudo, a saber:

- Um espaço cultural privado² – Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM - SP.
- Dois espaços culturais públicos, mantidos por instituição financeira/bancária de financiamento federal – Centro Cultural Banco do Brasil e Caixa Cultural.
- Dois espaços culturais com financiamento público estadual; Museu de Arte Sacra e Pinacoteca do Estado.

Neste recorte, para efeito de comparação mais aproximado entre o porte das instituições selecionadas, optamos por não focalizar espaços culturais municipais. Além disso, consideramos mesclar a escolha dos locais entre os que contam com pouca bibliografia e pesquisas a respeito e outros equipamentos culturais com as ações razoavelmente documentadas. O interesse em aproximar estes diferentes centros culturais também observa a diversidade de ofertas e perfis de acervo ali presentes, criando diferentes cenários de trabalho em acessibilidade, a partir da relação entre públicos e obras.

3.2 Instrumentos de pesquisa

Os dados obtidos estiveram concentrados na avaliação de aspectos por cada entrevistado, após as experiências vividas nas exposições selecionadas.

² Importante salientar que mesmo museus privados, como o MAM-SP, contam com apoio em leis de fomento público (Lei Rouanet, por exemplo).

A forma de obtenção dos dados se deu por meio de entrevistas, observação in loco e registros por meio de fotos, áudio e anotações durante os processos.

Etapas:

1. Contato: uso de redes sociais e contatos pessoais para divulgação da pesquisa;
2. Esclarecimento: sobre pesquisa, condições, local e duração da entrevista;
3. Visita: acompanhada e registrada por imagem (foto/vídeo);
4. Entrevista: gravada no local da exposição com questionário padrão (em anexo);
5. Transcrição: das entrevistas e tratamento das imagens;
6. Análise: relacionou e concentrou-se nos resultados obtidos.

A observação teve foco no público com deficiência em visita espontânea, sendo ou não mediada por educadores em exposições de arte. Foram registrados também os momentos de interação com a exposição e seus recursos de acessibilidade disponíveis, seja a partir de ativação espontânea do entrevistado, seja por meio da ação conjunta do educador na interface com os recursos.

A leitura dos resultados obtidos concentrou-se em uma análise qualitativa, após a coleta dos relatos.

Entre os possíveis fatores de limitação da pesquisa no período, foram identificadas dificuldades para participação, sobretudo, das pessoas com deficiência intelectual. O contato se deu com pessoas próximas a elas, a partir do esclarecimento da natureza do estudo, duração da participação e condições gerais. Houve resistência, principalmente de pessoas próximas em algumas abordagens (mensagens e e-mail). No caso da abordagem a pessoas com deficiência visual e física, observamos uma grande disposição em colaborar com o estudo, sendo que tivemos mais candidatos à entrevista do que necessitávamos inicialmente.

4 A DEFICIÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA

*“O mundo é cego, e tu vens exatamente dele.”
Dante Alighieri (1265-1321)*

A deficiência é uma característica humana, cuja concepção e entendimento vêm passando por transformações grandes, vinculadas às diferentes fases de pensamento e valores em nossa sociedade, ao longo dos séculos. Tal como outros marcadores sociais (gênero, etnia, faixa etária, dentre outros), sua compreensão como fenômeno parte de um referencial complexo, inerente às relações de poder dominante em cada época assim como a circunstâncias de cada cenário cultural. É importante considerar este contexto, que envolve aspectos religiosos, sociais, estéticos, educacionais, econômicos e culturais, para uma melhor compreensão sobre a perspectiva contemporânea de deficiência, sua terminologia atual e sua pertinência no campo das discussões sobre direitos e sociedade. É bastante interessante observar o quanto a visibilidade de direitos dos indivíduos com deficiência, aparece ora como uma questão posta, ora como algo praticamente inexistente ou pouquíssimo abordado.

4.1 Da Antiguidade à Idade Moderna: estigmas e invisibilidade

Historicamente, podemos identificar diferentes momentos e concepções que marcaram significativamente a existência das pessoas com deficiência.

Para Kirk e Gallagher (1987, p. 6 *apud* MARTINS, 2015, p. 10), pode-se perceber a existência de quatro momentos diferentes sobre a relação sobre estas pessoas, a saber:

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e integrá-las, tanto como possível.

Segundo Martins (2015, p. 13), “nas sociedades primitivas, tendo em vista as difíceis condições de vida, a necessidade de deslocamento constante e a dependência da natureza para a alimentação, abrigo e sobrevivência, era comum a eliminação dos membros fracos, velhos, doentes, feridos graves e com deficiências.”

Ainda segundo a autora, na Roma Antiga, “os patriarcas em decorrência do poder que lhes era atribuído enquanto *paterfamilias*³, com base na Lei das XII Táboas, eram autorizados a matar ou abandonar seus filhos recém-nascidos que apresentassem defeitos, havendo, porém, uma exigência a ser cumprida: a de apresenta-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar sua anormalidade.”

Há evidências de que também na sociedade romana, as crianças com deficiência eram vendidas para executar trabalhos penosos e árduos. Ainda sobre situações laborais objetificantes, segundo Krynski (1969, p. 5) *apud* Martins (2015, p. 15), as pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com deficiência intelectual, eram destinadas a divertimento dos nobres:

[...] há vários escritos sobre “bobos” célebres: Martial descreve Gabba, o famoso bobo de Augusto; Sêneca, em carta a Lucillus, lembra a figura de Hepasto. Encontramo-los também descritos em toda a literatura e pintados por todos os séculos (Rubens, Velasquez).

Tendo o contexto ocidental como referência, na Antiguidade Clássica, a deficiência era um componente de marginalização do ideal de corporeidade presente na civilização greco-romana. Com ênfase ao corpo como escultura e representação da perfeição formal, o corpo dissonante da pessoa com deficiência representava uma não conformidade com este padrão, tal como pontua Pessotti (1984, p. 3, *apud* SOMERA, 2019, p. 59):

[...] é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitima sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia.

³ Tinham, na perspectiva doméstica, poder semelhante ao de um imperador sobre os seus dependentes livres, servos e sobre os bens da família.

Esta atribuição física delimitou consistentemente, desde a Antiguidade, o lugar social destas pessoas. Na condução da história, esta marginalização também estava presente quanto a mulheres, idosos e demais pessoas a partir de uma ideia de constituição da sociedade pela distribuição de poder. As pessoas com deficiência eram, por consequência, alijadas de uma existência pública.

Para Martins (2015, p.17), nesta perspectiva, a pessoa com deficiência não correspondia ao padrão de *virtude* (areté) estabelecido, que envolvia aspectos físicos (força, rigor, saúde) e mentais (sutileza e acuidade de espírito). Por contrariar o ideal contido na educação grega, não era digna de aspirar a uma vida humana total e útil à *polis*.

Outras marcas culturais podem ser identificadas em demais sociedades. No Egito antigo, as penalidades atribuídas a diversos crimes resultavam em deficiências, pela amputação de membros, como estigma de uma punição pública, desta forma, além das pessoas que nasciam com uma deficiência, aquelas com condições adquiridas também eram socialmente estigmatizadas.

Na Idade Média europeia, o pensamento sobre os corpos com deficiência vinculava-se a uma ideia de desfiguração do divino e por consequência, assume uma representação identificada com uma ideia de possessão demoníaca, a ser domada e exorcizada. Por esta razão, neste momento histórico, a deficiência é atribuída ao indivíduo, como uma espécie de autoflagelo, passível de danação.

Na concepção medieval, a pessoa com deficiência tinha seu lugar na mendicância ou relegada ao ambiente nuclear das famílias, como bem sinaliza Pessotti (1984, p. 7 *apud* SOMERA, 2019, pp. 60-61), abaixo:

[...] a condição de cristãos, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência, justo castigo dos céus por pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão, e por isso merece o castigo divino e, no caso de condutas imorais é passível do castigo humano também. Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

Este pensamento punitivo sobre a deficiência, baseado em uma visão cristã de castigo, corroborou posteriormente uma forma de olhar caritativo e assistencial. A pessoa com deficiência era então um ser digno de piedade e demonstrações de caridade. É neste ponto da história que, sendo ele um ser que tem alma, não pode

simplesmente ser abandonado ou largado à própria sorte. Neste apelo cristão por caridade é que são criadas estruturas religiosas de acolhimento, onde são oferecidos apoio, alimentação e cuidado, ainda em um molde segregado e apartado de um convívio social pleno.

O Estado e a família, assim, não precisavam lidar frontalmente com o indivíduo com deficiência e suas necessidades, ficando a cargo das instituições esta missão, literalmente, a partir de uma ideia cristã de assistencialismo e salvação de almas pelo exercício da caridade. Esta característica da instituição total contribuiu, por longo período na história, para a manutenção de um certo modo de relação com as pessoas que eram consideradas fora do padrão na sociedade. Vale aqui mencionar o conceito trazido por GOFFMAN (1961, p. 16), que entende que:

As instituições totais de nossa sociedade podem ser, *grosso modo*, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escalas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros.

Esta visão nos auxilia a refletir sobre como, ao longo da história, a diferença era associada a uma ideia de encarceramento e controle. No caso das pessoas com deficiência, este modelo foi adotado por bastante tempo. No Renascimento, a expectativa de reconhecimento do homem como medida das relações sociais passava pela ideia de um corpo humano e suas funções em perfeita ordem. Assim como na Antiguidade Clássica, esta concepção – *corpo são e mente sã* – inscreve um olhar para os corpos a partir de uma métrica específica: o corpo masculino, suas proporções perfeitas, sua simetria e organização coerentes com um projeto de homem renascentista, um molde do antropocentrismo.

Caberia um corpo com deficiência neste gabarito renascentista? A presença de elementos estéticos enaltecendo a beleza, a unicidade formal e estrutura corpórea marginalizavam novamente a pessoa com deficiência.

O homem vitruviano de Leonardo da Vinci (1452-1519) exemplifica bem este desejo renascentista pelo corpo e racionalidade humanos a partir de uma pauta bem definida de homem. Nesta expectativa o lugar da desvantagem física, sensorial ou intelectual é o lugar da incompletude humana naquela sociedade.

Por outro lado, o Renascimento inaugurou de forma bem destacada o desenvolvimento da medicina ocidental, das diversas abordagens médicas visando a correção dos corpos e de suas enfermidades. Isso contribuiu significativamente para uma concepção de reabilitação das pessoas com deficiência, até então inexistente. Embora baseado ainda em uma ideia patologizante e corretiva do corpo com deficiência, este conceito significou uma diferença na maneira estritamente caritativa presente até este período na relação com as pessoas com deficiência.

Entre os séculos XVI a XVII, a sociedade experimenta uma grande ênfase no modo de produção mercantil, marcado por uma forte divisão de trabalho e incremento da produção econômica.

Contudo, a aptidão para o trabalho também não considerava ainda a presença das pessoas com deficiência nas rotinas laborais, ainda a partir de uma ideia de improdutividade e incapacidade. Os que não eram capazes de trabalhar logo eram descartados e marginalizados como força de trabalho.

4.2 Séculos XVIII e XIX: transformações sociais e educacionais

O século XVIII é marcado pela vigência de uma burguesia enriquecida, maior circulação de bens e desenvolvimento de estruturas nacionais de educação; algumas sociedades, sobretudo a europeia e a norte-americana, passam a compreender a educação como parte de seu crescimento.

Em 1749, Denis Diderot (1713-1784) escreveu a *“Carta sobre os cegos para o uso dos que veem”*, trazendo pontos importantes para os não-videntes e inclusive, reivindicando que se processasse a educação dos mesmos, fato que provocou impacto nos círculos intelectuais e políticos da sociedade de então. Segundo Belarmino (1997, p. 35 *apud* MARTINS, 2015, p. 40), o documento constitui-se num

“[...] tratado sobre a moral, o comportamento psicológico do indivíduo cego de nascença, tratando ainda do delicado problema da educação dos cegos e até das possibilidades de uma visão estética do mundo por parte destes indivíduos”.

Como destaca Martins (2015, p. 39), nesta época há uma grande experimentação de metodologias para ensino de cegos, ainda dentro de regimes institucionalizados:

Surgiram as primeiras tentativas para a criação de métodos que possibilitassem o acesso de pessoas cegas mais abastadas à leitura, através de: experiências de gravação de letras em metal e em madeira; fabricação de caracteres móveis em metal ou em papel; criação de código cifrado que era formado por uma série de nós dados em cordas e por pontos de diversas formas; alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas.

As primeiras escolas ditas especiais eram voltadas às pessoas surdas, criadas na França, um país que originou diversas iniciativas em prol da educação de pessoas com deficiência, como pontua Martins (2015, p. 34):

É relevante destacarmos o trabalho empreendido pelo Abade Michel de L'Epée que no ano de 1778, transformou sua casa, em Paris, na primeira escola para surdos, aberta a pobres e ricos. Rompeu, assim, com a tradição de atendimento educacional a grupos muito restritos, pois não se limitou a trabalhar com os surdos que eram pertencentes a famílias abastadas. L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, atentando para suas características linguísticas.

Além de Charles-Michel de L'Epée (1712-1789), ainda na França, podemos destacar também a ação do Abade François Deschamps (1745-1751), também partidário do ensino de abordagem gestualística. A educação de surdos também foi exercida, por outros educadores, com base no *Oralismo*, ou seja, pensamento que estabelece a aprendizagem da oralidade como pressuposto (MARTINS, 2015, p. 34).

A perspectiva iluminista vigente contribuiu ao campo da educação, com elementos muito fortes quanto à razão e sobre a aplicabilidade de aspectos de igualdade, fator essencial para o direito à educação, de forma geral.

O século XIX marca um capítulo essencial, fomentado pelas transformações econômicas intensas e a necessidade crescente de mão-de-obra em massa para o sistema de produção capitalista. A pessoa com deficiência, outrora considerada

inapta, deslocada de quaisquer funções sociais, agora apresenta-se como membro deste sistema em crescimento.

Este marco econômico fortalece, em certa medida, a criação de estratégias de reabilitação também educacional destas pessoas. É precisamente neste período que a Educação Especial passa a tomar forma na Europa, paralelamente aos esforços do Estado em criar sistemas nacionais de educação, focalizados em escolarização ampla da população.

O sistema de ensino apresentava-se de forma segregada, muitas vezes ainda incubado em instituições filantrópicas ou confessionais e a partir de uma matriz de pensamento fortemente arraigada na religião como norteador da instrução educacional. São desta época as iniciativas fundamentais para o aprimoramento de ensino-aprendizagem de cegos e pessoas com deficiência intelectual, como veremos a seguir.

Louis Braille (1809-1852) era um educador cego, que criou um sistema efetivo de comunicação e leitura tátil, intitulado Sistema Braille. Braille, baseado em uma escrita de códigos naval, chamada escrita noturna, desenvolveu um método eficiente e elegante que se baseava em uma célula de apenas três pontos de altura por dois de largura. Braille melhorou o seu próprio sistema, incluindo a notação numérica e musical. Em 1824, com apenas 15 anos, Louis Braille terminou o seu sistema de células com seis pontos. Ele mesmo começou a ensinar no *Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris* (Instituto Real de Jovens Cegos de Paris) e, em 1829, publicou o seu método exclusivo de comunicação, que hoje tem o seu nome. Exceto por alguns aprimoramentos, o sistema permanece basicamente o mesmo até hoje.

O desafio de aceitação das novas práticas educacionais foi algo comum às diferentes vertentes pedagógicas voltadas à educação da pessoa com deficiência. No caso do sistema Braille, as pessoas videntes não entendiam quão útil o sistema inventado por Braille podia ser, e um dos professores principais de sua escola chegou a proibir seu uso pelas crianças.

Nos Estados Unidos, Anne Sullivan (1866-1936) – educadora com deficiência visual, graduada pelo Instituto Perkins para Cegos – contribuiu para a criação de abordagens com os surdo-cegos, utilizando a língua de sinais tátil com a então adolescente Helen Keller (1880-1968).

No Brasil, o século XIX trouxe um aparato educacional de enorme referência e as primeiras escolas especiais. O imperador Dom Pedro II cria no município do Rio de

Janeiro (RJ) instituições que tiveram um papel fundamental na educação de cegos e de surdos em nosso país. São criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto número 1428 de 12 de setembro de 1854⁴ e, alguns anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob administração deste poder central.

O Imperial Instituto de Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC) (decreto n. 1320 de 24 de janeiro de 1891 *apud Diário Oficial* [D.O.] de 18 de dezembro de 1981), tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Alvares de Azevedo, que estudara no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, tal como Louis Braille. Azevedo regressara ao Brasil em 1851. [...] O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, entra em contato com Azevedo, que passa a alfabetizar Adèle. (JANNUZZI, 2012, p. 10).

Estas primeiras instituições apresentavam um modelo de internato, com foco no ensino de educação moral, religiosa, ofícios fabris e trabalhos manuais; reflexos das demandas sociais presentes naquele momento histórico, de formação de mão-de-obra crescente.

Por outro lado, o alcance deste tipo de educação era ainda restrito. No Brasil, era comum a prática das “rodas de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, procedimento que alicerçava a institucionalização precoce de crianças com deficiência, deixadas aos cuidados de religiosos e disponibilizadas para adoção.

Concomitantemente, na França, inicia-se a distinção entre deficiência mental e doença mental, graças ao pensamento do educador Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838). Em seu trabalho, teve grande influência de John Locke (1632-1704), representante do empirismo britânico, e de Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), expoente da teoria empirista do funcionamento da mente, o *sensualismo*⁵. Itard

⁴ Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854: “Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Hei por bem, em virtude da autorização concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto Nº 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrte hum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar.” Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 28 jul. 2019.

⁵ Designação que se dá a uma doutrina segundo a qual todos os conhecimentos e todas as faculdades do espírito decorrem da sensação, sendo todo o conteúdo do espírito humano produto da experiência; é pois, uma forma de empirismo. Também se diz por vezes *sensismo*, com o fito de evitar interpretações equívocas, baseadas na ideia do termo *sensual*, com a qual o termo *sensualismo* só apresenta, no entanto, analogia superficial da forma; mas *sensualismo*, embora de há muito criticado, vem prevalecendo. (SENSUALISMO, 2015, s.p)

principia suas abordagens com um garoto que fora encontrado sozinho na floresta, já com 12 anos, considerado não educável por seu mestre à época, o célebre psiquiatra francês Philippe Pinel (1745-1826). Itard considerava uma abordagem mais social da criança, a partir do estímulo à comunicação, à fala, à ampliação de bagagem intelectual e à melhoria da vida social. A educação na deficiência intelectual hoje deve muito ao seu pensamento de que, no ensino do educando com deficiência, a didática sempre partiria do concreto para gradativamente chegar a conteúdos mais abstratos. (MARTINS, 2015, p. 48, 49).

A ele, seguiram-se outros educadores, voltados ao aperfeiçoamento didático e relacional com a pessoa com deficiência intelectual, como Edouard Séguin (1812-1880), que ampliou os estudos de seu mestre Itard, detalhando o método e difundindo o papel de fatores não apenas orgânicos, como psicológicos, hereditários e ambientais na etiologia da deficiência. Nessa época, na Suíça, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) adepto da educação pública, defende a educação como direito absoluto de toda criança, inclusive daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. O alemão Friedrich Froebel (1782-1852), visitando a escola de Pestalozzi, aprofundou seus estudos e criou um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornariam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto.

Para Smith (2008, *apud* Martins, 2015, p. 52), “as atitudes começam a mudar. Os profissionais e as pessoas em geral – embora muito lentamente – passam a abandonar a crença de que estas pessoas deveriam ser evitadas, sendo incentivados a cuidá-las, educá-las e protegê-las.”

4.3 Séculos XX e XXI: direitos e participação cidadã

Da passagem do século XIX ao princípio do século XX se dão muitas reflexões e mudanças, concomitantes às grandes transformações culturais na sociedade. As tensões entre diferentes perspectivas socioeconômicas, os desmembramentos e unificações em nações europeias e as crescentes disparidades políticas traziam à tona tanto evoluções quanto pontos críticos.

Na educação, surge, na Europa e na América do Norte, um movimento denominado *Escola Nova* ou de *Renovação Pedagógica*, com foco na priorização da criança como centro das ações educativas. Esta visão de educação favoreceu muito a uma evolução do pensamento sobre a educação na deficiência.

Na Itália, Maria Montessori (1870-1952) desenvolve estratégias educacionais a partir da observação de interações com crianças com deficiência, logo após concluir sua formação em Medicina:

Em 1896, é a primeira mulher italiana a concluir medicina, com um estudo sobre neuropatologia. Em seguida, trabalha durante dois anos como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde é principalmente encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais. O tempo passado com essas crianças lhe permite constatar que suas necessidades e seu desejo de brincar permaneceram intactos, o que a leva a buscar meios para educá-los. É nesta época que descobre as obras dos médicos franceses Bourneville⁶, Itard, Séguin e a de Pereira⁷, espanhol que viveu em Paris e conheceu Rousseau e Diderot. Ela adquire um interesse particular pelos estudos de Itard – que tentou civilizar a criança selvagem encontrada nas florestas de Aveyron estimulando e desenvolvendo seus sentidos – e de Édouard Séguin, aluno de Itard. Em geral, permaneceu discreta sobre as fontes de sua inspiração, mas nos seus escritos descreve de maneira aprofundada seus esforços para conciliar suas teses com aquelas de Séguin, principalmente as que são expostas no seu livro *Idiocy and its treatment by the physiological method* [A idiotia e seu tratamento pelos métodos fisiológicos] publicado depois que ele emigrou para os Estados Unidos e no qual descreve seu método, pela segunda vez. Inspirada pela experiência que tinha adquirido na clínica em contato com as crianças, que tinha visto brincar no assoalho com pedaços de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por Séguin para refinar as funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos. (RÖHRS, 2010, p. 13)

⁶ Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909) neurologista francês.

⁷ Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780), conhecido na história como Perèire, foi o criador de um revolucionário método para ensinar linguagem a pessoas surdas. Seu método consistia em ensinar a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil, visual e/ou auditiva e, principalmente, com base na memória dos movimentos datilológicos (PESSOTTI, 1984). Infelizmente, Pereira não publicou seus estudos, sendo que seu método ficou conhecido devido ao testemunho de alguns de seus alunos e admiradores. (ROSA, 2017, p. 20)

Sua visão estabeleceu uma ponte sensível entre medicina e educação, sendo de grande relevância para a valorização da deficiência como uma forma diferente de percepção e compreensão.

Maria Montessori chegou à pedagogia pelo corpo. E pelo corpo mais sofrido... corpo deficiente. [...] Embora sendo médica, Maria Montessori compreendeu que o “deficiente mental” era responsabilidade da educação e não exclusivamente da medicina. Assim, assumiu a responsabilidade de “colocar em prática, na perspectiva pedagógica, o fruto das pesquisas, não só de Binet, mas dos outros nomes importantes da época” (Gaio *et al.* 2008, p. 210). [...] A Casa dei Bambini acolherá os corpos “deficientes” e dará a eles um tratamento que a exclusiva dimensão médico-clínica não seria capaz. A ação pedagógica será assumida como “cura pedagógica”. Das mãos dos médicos para as mãos do educador. A medicalização da educação será atenuada pelo cuidado pedagógico. (RÖHRS, 2010, p. 48)

É importante salientar o quanto seu contato com crianças com deficiência influenciou a criação dos fundamentos da pedagogia montessoriana, com foco na interação da criança a partir de suas referências, sentidos, sensações como medida para sua exploração de objetos e experiências do mundo:

Para cada um dos sentidos, havia um exercício cuja eficácia poderia ser ainda aumentada pela eliminação de outras funções sensoriais. Por exemplo, existia um exercício de identificação pelo toque de diferentes tipos de madeira, que era possível tornar ainda mais eficaz vendando os olhos das crianças. Esses exercícios eram praticados em grupo e seguidos de uma discussão, o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças. (*Ibid*, p. 22)

Montessori antecipa, de forma bastante inicial e com foco na aprendizagem, um pensamento que mais adiante estará presente neste trabalho: o oferecimento de um ambiente enriquecedor com estímulos sensoriais diversificados à criança para sua exploração, ou seja, a criação de uma atmosfera favorecedora para a multissensorialidade e a pluralidade.

O educador belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) também se baseou no conhecimento de abordagens junto a crianças com deficiência intelectual para desenvolver mecanismos educacionais para os demais alunos. Em 1901, funda em sua própria residência em Bruxelas o centro educativo *École d’Enseignement Spécial pour Enfants Irreguliers* e em 1907, cria em Ixelles a *École de l’Ermitage* (também

conhecida como “*École pour a vie par a vie*”); nesta teve a oportunidade de aplicar seus métodos também a crianças sem deficiência.

Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, cooperou neste campo, com foco no incremento de habilidades das pessoas com deficiência. Vygotsky volta-se ao aprimoramento de métodos voltados à escolarização de pessoas com deficiência intelectual por meio do papel da mediação e do oferecimento de recursos e interação social para evolução dos alunos (teoria sociocultural).

A teoria vygotskiana, nela implicada a ideia da linguagem e das experiências sociais como fontes de mediação do desenvolvimento por excelência, tem raízes na teoria marxista do materialismo dialético, implicada aí a concepção de que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem transformações na natureza humana. A importância da mediação social é fortemente sublinhada em Vygotski: “[...] para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 142-143). A maneira pela qual se dá essa aprendizagem essencialmente social se constrói em Vygotski através do conceito de zonas de desenvolvimento: a real, expressa pelas atividades já alcançadas pela criança, e a proximal, manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. (CAPELLINE *et al*, 2012, p. 61).

Esta perspectiva influencia até hoje a Educação Especial e ainda o surgimento da Educação Inclusiva, elemento muito importante para o pensamento sobre acessibilidade em espaços sociais e culturais.

Quanto à organização escolar no Brasil, esta também passaria por transformações, inspiradas pelo cenário europeu de mudanças na educação. Mesmo que ainda sem um compromisso oficial do Estado em torno de políticas públicas específicas, gradualmente modificações aparecem na sociedade:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (JANNUZZI, 2004, p.58).

O Estado brasileiro naquele momento ainda não assume como atribuição pública a educação de pessoas com deficiência, mas passa a contribuir com entidades filantrópicas, visando apoiar este tipo de atendimento. Em São Paulo, por exemplo, o Estado auxilia tecnicamente o Instituto Padre Chico para Cegos, em 1930 e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (hoje Fundação Dorina Nowill para Cegos), esta fundada por Dorina de Gouvea Nowill (1919-2010) e Adelaide Reis de Magalhães em 1946, decretada de utilidade pública em 1954. Ainda neste ano, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e aumenta o número de escolas especiais.

Os reflexos de mudanças sociais afetaram a educação e a cultura e gradualmente imprimiram ao século XX outras tantas modificações, que reverberam nos dias de hoje quanto à visão social das pessoas com deficiência.

De um lado, havia a evolução de conceitos e abordagens, indicando um novo paradigma; de outro, como por exemplo, durante o Nazismo na Europa, uma grande ameaça à existência desta população. Durante a Segunda Guerra Mundial entre os anos 30 e 40, o genocídio de pessoas com deficiência e com doenças mentais foi expressivo, sinalizando que a opressão à diferença ainda era um desafio a ser vencido mundialmente.

Ainda após a Segunda Guerra Mundial, o mundo se colocava diante das questões amplas dos Direitos Humanos, trazendo como produto destas reflexões a criação da Organização das Nações Unidas (1945) e anos, mais tarde, em 1948, a *Declaração Universal sobre os Direitos Humanos*, alicerçada pelo mesmo órgão. Mais adiante, este também seria um marco que balizaria a construção de direitos das pessoas com deficiência, tanto no Brasil, como em todo o mundo.

Outras dinâmicas impulsionaram o preparo das cidades, espaços, ambientes educativos e culturais a contemplarem as pessoas com deficiência. Após a Guerra do Vietnã (anos 70), nos Estados Unidos, na urgência de acolher seus heróis de guerra, ex-combatentes que voltavam com sequelas dos conflitos, outorgando o remodelamento dos ambientes, das relações sociais, de trabalho e previdenciárias e a adoção de políticas públicas com foco na cidadania dessas pessoas.

A mobilização por direitos, partindo das próprias pessoas com deficiência, passou a se somar a outras agendas sociais (mulheres, negros, por exemplo), tomando força nos Estados Unidos – *Nothing about us without us* (Nada sobre nós

sem nós), entre as décadas de 60 a 80. Enquanto isso, no Brasil, o movimento social das pessoas com deficiência se consolida, conforme comenta Izabel Maior:

Ao final dos anos 1970, cresceu a consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência. Evidenciou-se o contraste entre instituições tradicionais para atendimento e associações de pessoas com deficiência. (LANNA JÚNIOR, 2010). Esse cenário persiste nos dias atuais. A “fase heroica” do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando reunidas em Brasília em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos. O 1º Encontro fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público (SÃO PAULO, 2011). Segundo Figueira, “Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente” (FIGUEIRA, 2008). Em depoimento, Sassaki conta que “pela primeira vez surgiu a palavra pessoa para conferir dignidade e identidade ao conjunto das pessoas deficientes”. (LANNA JÚNIOR *apud* MAIOR, 2017, p. 31) .

Na segunda metade do século XX, as instituições voltadas às pessoas com deficiência passam por uma consolidação e se vinculam cada vez mais a um modelo de *integração social*. Nesta vertente, o objetivo é aproximar o máximo possível o atendimento as necessidades da população com deficiência ao que já é oferecido socialmente às pessoas sem esta condição. Na integração, quem se adapta ao meio é a pessoa com deficiência, sendo atribuído ao nível individual a adequação ao trabalho, estudos e às demais atividades humanas. Maior (2015, p. 1), reflete sobre a mecânica desta realidade no Brasil:

Na área pública no século XX, desenvolveram-se políticas assistencialistas, divorciadas da inserção social. Essas iniciativas correspondem também ao modelo biomédico ou de integração, calcado nos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atender os padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade, sem que se alterem seus sistemas e práticas.

Este pensamento perdurou em boa parte do século XX, pautando culturalmente muitas práticas. Caminhando nesta perspectiva, em 1975, a ONU organiza outro documento de referência, a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, desta vez reafirmando direitos específicos através do reforço em fundamentos de liberdade, dignidade, valor da pessoa humana e justiça social. A declaração pela primeira vez nomeia e define prioridades sugeridas às nações signatárias, referindo-se à contemplação de direitos à saúde, à reabilitação, à educação, ao trabalho e ao lazer.

Pela primeira vez, também a questão de acesso à cultura é trazida, mesmo que de forma ainda genérica: “As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas.” (ONU, 1975)

Conforme comenta Pereira (1980, *apud* Martins, 2015, p. 62):

A integração foi considerada um dos princípios básicos da Educação Especial, sendo percebida como a decorrência fundamental de outro princípio, o da normalização, que foi um conceito surgido nos países escandinavos. Por interferência de Bank Mikkelsen, diretor do Serviço para Deficientes Mentais da Dinamarca, inseriu-se no Ato Legal promulgado naquele país, em 1959, que o deficiente mental tivesse um tipo de vida tão normal quanto possível, no seu cotidiano.

Este paradigma, ainda conforme a autora, “trazia implícito o oferecimento aos educandos com deficiência das mesmas oportunidades educacionais disponíveis para todos, desde que se adaptassem à escola” (MARTINS, 2015, p. 63). Contudo, mesmo na Europa, que adotou fortemente a integração e, apesar da evolução de possibilidades de inserção das pessoas com deficiência física ou sensorial na sociedade, persistia ainda um grande estigma com relação às pessoas com déficits cognitivos, estas ainda frequentemente institucionalizadas ou isoladas em seus núcleos familiares, à margem de oportunidades reais de cidadania e participação social.

No Brasil, assim como em outros países – o modo de relação com as pessoas no espaço escolar na chave da integração dos indivíduos – teve maior ênfase entre os anos 70 aos anos 90. A maior parte das escolas regulares tinha alunos com deficiência ali matriculados, porém socialmente apartados das demais crianças e jovens; dentro da própria escola, mas ainda de forma segregada; a criança precisava se adaptar, mas o sistema escolar pouco era demandado quanto a mudanças sistêmicas para contemplar a diversidade deste alunado diverso.

Em 1981, outro marco significativo se soma às discussões por efetivação de direitos da população com deficiência no mundo: o *Ano Internacional da Pessoa Deficiente*.

A partir de então, passa-se a valorizar fatores como a *participação plena* e a *igualdade de direitos*. O movimento social das pessoas com deficiência se amplia,

visibilizando uma vasta agenda de reivindicações, que fez surgir novos modos de organizações sociais representativas (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 13):

Na história do Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil essa tensão esteve presente nos primeiros debates nacionais organizados no início da década de 1980, quando se agregaram grupos diversos formados por cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos. Esses grupos, reunidos, elegeram como estratégia política privilegiada a criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O impasse na efetivação dessa organização única surgiu do reconhecimento de que havia demandas específicas para cada tipo de deficiência, as quais a Coalizão se mostrou incapaz de reunir consentaneamente em uma única plataforma de reivindicações. O amadurecimento do debate, bem como a necessidade de fortalecer cada grupo em suas especificidades, fez com que o movimento optasse por um novo arranjo político, no qual se privilegiou a criação de federações nacionais por tipo de deficiência. Tal rearranjo, longe de provocar a cisão ou o enfraquecimento do movimento, possibilitou que os debates avançassem em seus aspectos conceituais, balizando novas atitudes em relação às pessoas com deficiência. Não se tratava apenas de demandar, por exemplo, a rampa, a guia rebaixada ou o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma língua oficial, mas, principalmente, de elaborar os conceitos que embasariam o discurso sobre esses direitos. Essa elaboração conceitual e os paradigmas que dela surgiram mantiveram e mantêm o movimento unido na luta por direitos.

Este panorama de mudanças significativas fortaleceu também a discussão sobre o acesso arquitetônico, resultando na conceituação do *Desenho Universal*, um tipo de planejamento de espaços e serviços que atende diferentes pessoas, tendo elas diversas alturas, dimensões e funcionalidades; em suma, um *design* que contemplaria a diversidade de todos os usuários. Segundo CAMBIAGHI (2012, p. 73):

A expressão *desenho universal* ou *universal design* foi usada pela primeira vez, nos Estados Unidos, por Ron Mace, arquiteto que articulou e influenciou uma mudança de paradigmas dos projetos de arquitetura e design. Segundo ele, o desenho universal é responsável pela criação de ambientes ou produtos que podem ser usados pelo maior número de pessoas possível. (MACE *et al*, *apud* CAMBIAGHI, 2012, p. 73).

O desenho universal, fornecia, pela primeira vez, um formato de planejamento pautado na diversidade corporal, aplicado à arquitetura. Como sinalizam Romanini e Martins (2014, p. 5):

Ron Mace (1941-1998), era cadeirante e respirava com uso de aparelho. Mace acreditava que não se tratava do nascimento de uma nova ciência ou estilo, mas sim de uma percepção de aprimorar as coisas que se projeta,

tornando-as utilizáveis para todos. (...) Hoje estes conceitos são utilizados mundialmente, adotados para qualquer programa de acessibilidade plena. De acordo com Mace (1987) são eles:

- *Equitativo/Igualitário*: ambientes, objetos e produtos que podem ser usados por pessoas com diferentes capacidades, tornando todos os espaços iguais;
- *Uso flexível/Adaptável*: planejar produtos que atendam pessoas com habilidades distintas, sendo adaptáveis a diferentes formas de uso;
- *Uso simples e intuitivo*: de simples entendimento, compreensível para qualquer pessoa independente de sua idade, conhecimento, habilidade de linguagem ou nível de concentração;
- *Informação de fácil percepção*: quando a informação necessária é comunicada de modo que atenda as necessidades do receptor;
- *Tolerância ao erro/Seguro*: previsto para minimizar riscos e possíveis consequências de ações eventuais ou não proposítas;
- *Esforço físico mínimo*: para ter seu uso eficaz, com comodidade e o mínimo de fadiga;
- *Dimensionamento de espaços para acesso e uso abrangente*: que determina dimensões e espaços adequados para o acesso, alcance, manipulação e uso, independente das dimensões de um corpo, da postura ou mobilidade do usuário. A compreensão destes princípios é definitiva para a mudança de paradigma na arquitetura e no urbanismo, pois leva experiências e metodologias voltadas à democratização dos ambientes públicos e privados para todos os usuários.

Concomitante a esta perspectiva, o campo da educação também passaria novamente por transformações com intensidade a partir dos anos 90 em diante. Incentiva-se, em nível mundial, a busca de novos modos de educação que valorizem as diferenças, sem desconsiderá-las em prol de uma normalização de padrões. Neste contexto, nasce a *Declaração de Salamanca* (1994) que fortalece o direito à educação para todos, com ênfase na *participação* de todas as crianças e jovens no espaço da comunidade escolar.

É neste cenário que a corrente da inclusão escolar passa a ganhar espaço e ressonância. Uma metáfora interessante para este novo formato de relações educativas é bem ilustrada por Forest e Lusthaus (1987, *apud* Martins, 2015, p. 67):

O caleidoscópio⁸ é um instrumento cilíndrico, composto por muitos pedaços de vidro diferentes, coloridos e móveis, que – refletidos em espelhos nele existentes, criam inúmeras figuras, de cores e formas variadas. [...] O caleidoscópio necessita de todas as partes que o compõem, se retiradas partes do desenho este se torna menos complexo, menos rico.

⁸ A palavra "caleidoscópio" deriva das palavras gregas *καλός* (*kalos*), "belo, bonito", *εἶδος* (*eidos*), "imagem, figura", e *σκοπέω* (*skopeō*), "olhar (para), observar"

Fonte: CALEIDOSCÓPIO. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caleidosc%C3%B3pio&oldid=49395292>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Na compreensão destes autores, as crianças se desenvolvem e aprendem quando convivem em um ambiente rico e variado. As crianças se realizam, evoluem e aprendem quando cada uma delas sente que está trazendo uma contribuição que é única e apreciada e que sem ela, a família, a classe, a escola, o bairro, não seriam mais os mesmos. (MARTINS, 2015, p. 67). Assim, a metáfora do caleidoscópio, exemplifica um paradigma relacional – a inclusão – e sua potência ampliada a partir das contribuições peculiaridades de cada indivíduo, quando somadas, ao ambiente.

Na inclusão, à pessoa com uma diferença (sensorial, física, intelectual, afetiva), não cabe se adaptar a uma estrutura maior, ao ambiente. Também o ambiente tem papel crucial em seu desenvolvimento, visando sua participação plena. Eis um sistema de *interação mútua*, não mais baseado em uma ideia de segregação, mas baseado no compartilhamento e vivência social, como pilares para o desenvolvimento social, o ensino e a aprendizagem.

4.4 Do Modelo Social ao Modelo Biopsicossocial de Deficiência

As transformações sociais impulsionam e aperfeiçoam novos elementos em direção à efetivação de direitos das pessoas com deficiência. Especialmente nos anos 2000, isso se torna patente.

O documento *International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF ou CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, em português), elaborado pela Organização Mundial da Saúde, preconiza que: a “deficiência é o desfecho ou o resultado de uma complexa relação entre o estado de saúde do indivíduo e fatores pessoais e fatores externos que representam as circunstâncias em que o indivíduo vive” (WHO, 2001, p.17).

Anos depois, segundo a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006), as pessoas com deficiência se definem por serem as “que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Trata-se de uma visão que ressalta a pessoa com deficiência em sua plenitude, adotando uma abordagem *biopsicossocial* – na qual se reconhece que um indivíduo é formado por características corporais e orgânicas, de elementos psicológicos e emocionais em diálogo com tantos outros, de ordem sociocultural, que se convergem de forma sistêmica e em constante diálogo e interações.

As experiências de qualquer pessoa extrapolam, portanto, sua fisiologia e corporeidade, e devem ser compreendidas em sua totalidade e complexidade, sua subjetividade e personalidade, dentro de um contexto socialmente construído e dinâmico.

Essa visão abrange o acesso, com autonomia e equidade às pessoas com deficiência em sua relação com a comunidade; defendendo seus direitos a aprender e conviver coletivamente, tendo sua diferença respeitada e contribuindo para a sociedade em que vivem.

Pessoas com deficiência são, antes de tudo, *pessoas*. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (ONU, 2006)

Para abarcar a diversidade humana e suas características plurais, portanto, a sociedade deve a partir do entendimento de que ela é que precisa mudar para atender às necessidades de seus membros.

Em 2006, data da criação da Convenção, cerca de 10% da população mundial - aproximadamente 650 milhões de pessoas – apresentavam uma deficiência. Cerca de 80% dessas pessoas viviam em países em desenvolvimento. Entre as pessoas mais pobres do mundo, 20% tinham algum tipo de deficiência. Mulheres e meninas com deficiência eram particularmente vulneráveis a abusos. Pessoas com deficiência eram mais propensas a serem vítimas de violência ou estupro, e com menor probabilidade de obter ajuda da polícia, proteção jurídica ou cuidados preventivos. Cerca de 30% dos meninos ou meninas de rua tinham algum tipo de deficiência e, nos países em desenvolvimento, 90% das crianças com deficiência não frequentavam a escola (ONU, 2006).

Ou seja, o inter cruzamento de fatores sociais associados – questões econômicas, culturais, educacionais, dentre vários outros – são decisivos para a criação de um quadro de desigualdade na deficiência, reiterando a necessidade de um entendimento mais contextual deste fenômeno.

Conhecer a evolução da terminologia também nos auxilia a compreender melhor as circunstâncias sociais da luta política das pessoas com deficiência por cidadania, (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 14):

Para os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor. Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía. O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então. Posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. A expressão foi adotada na Constituição Federal de 1988 e nas estaduais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. [...] “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana.

Hoje, há em alguns países (sobretudo na Espanha) o aparecimento da terminologia *pessoas com diversidade funcional*, contudo apresenta-se como um termo em evolução e em apropriação ainda tímida pela população com deficiência; nesta perspectiva, a deficiência é lida como uma característica identitária. Segundo Harlos e Denari (2013, pp. 208-209):

Novos modelos de compreensão da deficiência como o modelo da diversidade funcional, que posiciona deficiência como uma das manifestações da diversidade humana. Palacios e Romañach (2006, 2008), os criadores deste modelo, também pontuam que é imprescindível que se acabem com os paradoxos terminológicos presentes em expressões como eficiência, deficiência, e que sejam criados termos que denotem uma identidade não negativa para o coletivo em questão, tais como: pessoas com diversidade funcional, diversidade funcional auditiva, diversidade funcional

intelectual, diversidade funcional intelectual, mulheres e homens com diversidade funcional. Estes modelos são, por si só, novas vozes que podem instrumentalizar propostas que vão de políticas públicas a práticas educacionais voltadas para o coletivo em questão, fundamentando ações mais adequadas para que os direitos humanos das pessoas em situação de deficiência sejam respeitados.

4.4.1 Um panorama brasileiro em transformação

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU foi incorporada à legislação brasileira em 2009. O Brasil decidiu ratificá-la com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição Federal (1988). É a única convenção internacional que possui status de emenda constitucional no país.

Em 2015, após vários anos de tramitação no Congresso, a *Lei Brasileira da Inclusão (LBI)*, instrumento que confirma como política pública em nível federal a contemplação dos direitos desta população. Dentre as implicações desta lei, estão o acesso à educação, cultura, esportes, saúde, transporte e mais vários outros aspectos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, com extensão a ambientes privados, que devem prever a inclusão de pessoas com deficiência em sua estrutura física e humana.

O Brasil apresenta uma das mais avançadas legislações relacionadas à acessibilidade e deficiência do mundo. Destaca-se o campo da educação, que hoje é o ambiente da inclusão escolar e da contemplação da diversidade de crianças e jovens com deficiência, o que propicia um desafio de curto prazo; em poucas gerações, esses cidadãos estarão usufruindo de cidades, serviços, experiências socioculturais que deverão, portanto, contemplar a acessibilidade na sua formulação e oferecimento.

Os dados do Censo 2010⁹ foram revistos recentemente¹⁰, utilizando os parâmetros do *Washington Group on Disability Statistics*¹¹, o que fez os 23,9% de pessoas com deficiência anteriores serem reconsiderados, para um valor menor. Os

⁹ CENSO, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

¹⁰ IBGE. Nota técnica 01/2018. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf Acesso em: 20 fev. 2019.

¹¹ Grupo pertencente à ONU, unindo diversos representantes de institutos Nacionais de Estatística e membros de organizações governamentais e não governamentais, cuja função é promover e a cooperação internacional na área de estatísticas de saúde com foco em mensurações sobre as populações com deficiência.

novos números revelam que a deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla) é uma característica em cerca de 6,7% da população brasileira:

Utilizando a mesma base de dados do Censo 2010, o IBGE aponta que a proporção das pessoas com deficiência na população é de 6,7%, bem inferior aos 23,9% anteriores. [...] A partir de sugestões do Grupo de Washington (GW) de Estatísticas sobre Deficiência (vinculado à Comissão de Estatística da ONU), dentro do Censo é medido o “grau de dificuldade em domínios funcionais centrais para participação na vida em sociedade”. Na resposta às questões, o entrevistado é convidado a avaliar a dificuldade que tem em relação a enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas, a partir de uma escala que contém os seguintes itens: “nenhuma dificuldade”, “alguma dificuldade”, “muita dificuldade” e “não consegue de modo algum”. Considerando os mesmos dados coletados em 2010, o IBGE mudou a forma de interpretá-los, criando um novo indicador. Na margem de corte anterior, foram contadas as pessoas que responderam ter alguma dificuldade em pelo menos um dos quesitos. A proposta atual é que sejam agrupadas apenas as pessoas que têm “muita dificuldade” ou “não conseguem de modo algum”. Além disso, foi feita uma adaptação do questionário proposto pelo GW: uma parte da pergunta principal foi transformada em orientação auxiliar, sendo lida de forma opcional pelo agente censitário. No formato original, a pergunta proposta pelo Grupo é “Você tem dificuldade de enxergar, mesmo usando óculos?” (tradução nossa). Já a adotada no Censo ficou: “Tem dificuldade permanente de enxergar? (se utiliza óculos ou lente de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)”. Com essa mudança, há a possibilidade de a dificuldade ser alta mesmo na inexistência de deficiência, como no caso de pessoas que utilizam lentes corretivas com grau elevado. (MICAS *et al*, 2018)

Gradualmente, uma discussão que partia do campo da inclusão na escola, amplia-se para outros âmbitos. Este modelo passa a se ampliar para além do espaço da escola e contagia ao longo do tempo – com ênfase no início deste século – outros aspectos da vida sociocultural dos indivíduos com deficiência.

É bastante essencial, portanto, refletir sobre como as dinâmicas educacionais nos auxiliam a pensar a pessoa com deficiência na cultura e no exercício crescente de seus direitos culturais. O fortalecimento do direito à educação passa a estimular e a pressionar a acessibilidade a outros campos de atividades humanas, conforme detalharemos a seguir, no contexto das políticas públicas brasileiras relacionadas ao acesso à educação e à cultura.

Esta articulação é relevante, para contribuirmos a um pensamento sobre ação cultural acessível hoje, conscientes das implicações deste campo de estudo como contributo a um *continuum* de cidadania das pessoas com deficiência na cultura.

A chegada das pessoas com deficiência ao universo da escola - como espaço social e em uma perspectiva inclusiva - não subentende um atendimento

uniformizador, destituído de uma leitura da heterogeneidade e especificidades dos alunos; pelo contrário, apoia-se na ótica de uma abordagem sistemática e sistêmica da diversidade como matéria-prima da educação. No caso da Educação Especial e da Educação Inclusiva, esta referência é importante e crucial para a efetivação de uma universalização que respeite e contemple as características dos alunos no cotidiano escolar.

Este panorama na educação formal nos dá pistas sobre a construção de um modelo mais inclusivo no acesso a direitos culturais. Muito embora residam diferenças metodológicas e epistemológicas entre a educação e a cultura, é para nós substancial compreender os pontos tangenciais entre a primeira e a segunda, com relação ao fenômeno da acessibilidade. No próximo tópico, nos debruçaremos sobre, como, no campo da cultura, os direitos culturais da pessoa com deficiência passam por transformações semelhantes.

4.4.2 Os direitos culturais das pessoas com deficiência

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

(Artigo 1º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU, 2006)

Como vimos anteriormente, a educação como direito só se estabelece no ambiente que acolhe este direito como uma prioridade humana essencial. Uma atmosfera formada por práticas, crenças, modos de fazer e criar, formas de alicerçamento, pertencimento e identidade corrobora para a manifestação da cultura e entrelaçamento destes valores.

Sendo assim, voltados à efetivação de direitos culturais, é relevante recordarmos que a cultura não nasce sozinha, mas da ação de pessoas, subjetividades, coletivos humanos, comunidades, grupos, na forma de meios de vida que perpassam gerações, regiões, paisagens e feitos diversos.

É neste terreno e neste contexto que estamos interessados ao refletir sobre as bases da cidadania cultural da pessoa com deficiência, que se organiza de modo

complexo, em uma relação que conecta suas características ao seu contexto sociocultural (barreiras sociais, físicas e comunicacionais dos ambientes).

Compreender a forma como a cultura entende a deficiência é essencial, na medida em que pode ajudar a esclarecer por que o oferecimento de experiências culturais acessíveis muitas vezes ainda ocorre de forma restrita, facultativa ou com abrangência parcial, mesmo diante dos avanços do conceito de acesso e de sua crescente implementação como política pública, como contrapartida para projetos com financiamento público via leis de fomento.

Nesta perspectiva, o direito à educação é fraterno ao direito à cultura: ambos cooperam para um entendimento profundo da condição de ser no mundo, de existência real e intrínseca ao tempo e à realidade vivida.

Vamos aqui apresentar alguns documentos de referência, que resgatam a importância e atualidade da acessibilidade na cultura, dentre eles, o *Plano Nacional de Cultura (2017-2020)*, as instruções normativas específicas presentes na *Lei Rouanet (Lei Federal de Fomento à Cultura)* e no *ProAC (Lei Estadual de Fomento à Cultura do Estado de São Paulo)*, ambas em vigor desde 2013.

Estes marcos são posteriores à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), sendo influenciados em grande parte, pelo fato de o Brasil ser a ela signatário, desde 2009, condição que responsabiliza o Estado sobre a efetivação de suas orientações.

Antes, consideramos importante recuperar o que diz outro documento, a *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (UNESCO, 2005), realçando os pressupostos da diversidade cultural como base para uma problematização do direito à produção e fruição desta:

Diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.

Especialmente, no que diz respeito ao acesso, um dos objetivos do documento (item 7) é categórico, colocando como base o princípio de acesso equitativo:

O acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo.

Este documento, sendo de 2005, é anterior à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Embora seu foco prioritário seja a manutenção das expressões culturais em sua diversidade, já traz elementos que se relacionam aos documentos vinculados ao acesso na cultura.

O acesso de pessoas com deficiência à cultura não vem de longa data nos documentos normativos brasileiros. Uma das pautas a respeito aparece nas metas do Plano Nacional de Cultura, de forma mais evidente. Este, posterior à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já é mais taxativo quanto ao acesso, à fruição e participação de pessoas com deficiência na cultura.

Para compreender melhor a anatomia da normativa, recorreremos ao texto da *Lei Federal 12.343, de 2 de dezembro de 2010*, que ratifica a criação do Plano Nacional de Cultura. Posteriormente, para efeitos de complementação da análise, também trataremos as metas específicas, construídas em 2011 e cuja vigência encerra-se em 2020¹²:

O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias, ações e metas que orientam o poder público na formulação de políticas culturais. Previsto no artigo 215 da Constituição Federal, o Plano foi criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil. (BRASIL, 2010)

O texto da Lei Federal estipula três dimensões de cultura que se complementam: *a cultura como expressão simbólica; a cultura como direito de cidadania e a cultura como potencial para o desenvolvimento econômico*. Além dessas dimensões, o Plano reforça a necessidade social da cultura, dividido nos seguintes

¹² Conforme informação pública divulgada pelo portal do Ministério da Cidadania/Secretaria Especial de Cultura, o Plano Nacional de Cultura (PNC) foi elaborado após a realização de fóruns, seminários e consultas públicas com a sociedade civil e, a partir de 2005, sob a supervisão do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC). Um marco importante nesse processo foi a 1ª Conferência Nacional de Cultura, realizada em 2005, após as conferências municipais e estaduais. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/entenda-o-plano/> Acesso em 22 jul. 2019

capítulos: (I) *Do Estado*, (II) *Da Diversidade*, (III) *Do Acesso*, (IV) *Do Desenvolvimento Sustentável*, e (V) *Da Participação Social*.

No que diz respeito à diversidade, o documento traz, no capítulo II, uma abordagem sobre o tema, que mais adiante se concretiza nos demais capítulos como estratégias vinculadas à diversidade de públicos (como ocorre no capítulo III, por exemplo).

Capítulo II – DA DIVERSIDADE – Reconhecer e valorizar a diversidade, proteger e promover as artes e expressões culturais

2.1 Realizar programas de reconhecimento, preservação, fomento e difusão do patrimônio e da expressão cultural dos e para os grupos que compõem a sociedade brasileira, especialmente aqueles sujeitos à discriminação e marginalização: os indígenas, os afro-brasileiros, os quilombolas, outros povos e comunidades tradicionais e moradores de zonas rurais e áreas urbanas periféricas ou degradadas; aqueles que se encontram ameaçados devido a processos migratórios, modificações do ecossistema, transformações na dinâmica social, territorial, econômica, comunicacional e tecnológica; e aqueles discriminados por questões étnicas, etárias, religiosas, de gênero, orientação sexual, *deficiência física ou intelectual* e pessoas em sofrimento mental. (BRASIL, 2010)

Acima, a deficiência é representada parcialmente, indicando curiosamente apenas as pessoas com deficiência física ou intelectual como públicos da diversidade, no escopo do documento. No que diz respeito à terminologia relacionada à deficiência e pessoas com deficiência, na redação do texto, percebemos ainda uma mescla de conceitos em transição. Por exemplo, no item 3.1.9:

Garantir que os equipamentos culturais ofereçam infraestrutura, arquitetura, design, equipamentos, programação, acervos e atividades culturais qualificados e adequados às expectativas de acesso, de contato e de fruição do público, garantindo a especificidade de *pessoas com necessidades especiais*. (Ibid, 2010)

No capítulo III, relacionado ao tema do acesso, percebemos uma coerência entre estratégias e ações pautadas em uma dimensão ampliada de cultura e de sua universalização:

Capítulo III – DO ACESSO

Compreendendo a cultura a partir da ótica dos direitos e liberdades do cidadão, sendo o Estado um instrumento para efetivação desses direitos e garantia de igualdade de condições, promovendo a universalização do acesso aos meios de produção e fruição cultural, fazendo equilibrar a oferta e a demanda cultural, apoiando a implantação dos equipamentos culturais e

financiando a programação regular destes. (...) Universalizar o acesso dos brasileiros à arte e à cultura qualificar ambientes e equipamentos culturais para a formação e fruição do público permitir aos criadores o acesso às condições e meios de produção cultural; O acesso à arte e à cultura, à memória e ao conhecimento é um direito constitucional e condição fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a formação da subjetividade e dos valores sociais. É necessário, para tanto, ultrapassar o estado de carência e falta de contato com os bens simbólicos e conteúdos culturais que as acentuadas desigualdades socioeconômicas produziram nas cidades brasileiras, nos meios rurais e nos demais territórios em que vivem as populações. (BRASIL, 2010)

Um ponto interessante nesta lei é a diferenciação entre acesso e acesso à fruição cultural. No trecho abaixo, revela-se que não basta o acesso físico a um espaço cultural, como também é essencial também haver o oferecimento de uma série de componentes estruturais, educativos e materiais para o direito à fruição, à experiência estética prevista no princípio do Plano Nacional, como se evidencia no item 3.1.5:

Ampliar o acesso à fruição cultural, por meio de programas voltados a crianças, jovens, idosos e pessoas com deficiência, articulando iniciativas como a oferta de transporte, descontos e ingressos gratuitos, ações educativas e visitas a equipamentos culturais. (*Ibid*, 2010)

E desta premissa também parte outra dimensão relevante, a participação da pessoa com deficiência como criadora de cultura, por exemplo no item: 3.4.5: “Promover o uso de tecnologias que facilitem a produção e a fruição artística e cultural das pessoas com deficiência.”

A perspectiva de contemplar a pessoa com deficiência como público e também criador é um salto significativo na adesão aos direitos, representando um horizonte futuro expressivo para a qualificação tanto das ferramentas de acesso à cultura quanto de sua aplicação na aquisição de saberes, práticas e desenvolvimento e formação na área cultural.

O PNC é composto por 36 estratégias, 274 ações e 53 metas, estas últimas veiculadas por meio da Portaria nº 123, de 13 de dezembro de 2011. No Plano, a ocorrência da palavra *acesso* aparece 83 vezes, referindo-se a acesso de populações à cultura, acesso financeiro e acesso cultural. Ao longo do texto, é perceptível uma

melhor definição do termo deficiência, muito mais próximo de um entendimento social da deficiência, semelhante a documentos como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Além disso, o Plano, ao contrário do texto da lei, acata o termo pessoa com deficiência, de forma geral, ao invés de realçar apenas as pessoas com deficiência física ou intelectual, como anteriormente mencionado.

Dentre as metas, aquelas que diretamente dizem respeito aos temas da acessibilidade, do direito à cultura e do acesso a bens culturais por pessoas com deficiência, ressaltamos a meta 29, cujo objetivo é “garantir que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos espaços culturais, seus acervos e atividades” e que orienta à implementação de:

100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 86)

Nesta meta, inicialmente o aspecto da acessibilidade física é citado, mas entendido como parte de um conjunto de ações com vistas à participação e não uma mera eliminação de barreiras arquitetônicas:

A acessibilidade é uma das questões centrais para a qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência. As instituições culturais no país precisam obedecer às leis existentes a esse respeito. Ou seja, têm de eliminar as barreiras ao acesso físico das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O acesso dessas pessoas aos espaços culturais, seus acervos e atividades deve ser viabilizado de duas maneiras: adaptar o espaço físico para essas pessoas; e oferecer bens e atividades culturais em formatos acessíveis. (...) É preciso estimular os espaços culturais para que desenvolvam ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência, tais como oferecer equipamentos e serviços que facilitem o acesso aos conteúdos culturais. Exemplo disso é o uso do Braille, de LIBRAS e da audiodescrição. (BRASIL, 2011, p. 86)

Constata-se no documento que a única menção aos recursos de acessibilidade – LIBRAS, Braille e audiodescrição ocorre neste excerto, não trazendo outros elementos que explicitem de que forma poderá ocorrer a aplicação dos recursos em ações culturais, também não é fornecido neste conteúdo um glossário que indique com mais especificidade a amplitude de recursos a linguagens artístico-culturais, por exemplo.

No texto, há ainda uma seção dedicada às dimensões que comporiam um cenário ideal para a cultura no Brasil em 2020, data final da vigência do presente PNC. Dentre as dimensões salientadas, estão a dimensão simbólica, econômica, gestão das políticas culturais e participação social e por último, com ênfase no tema deste artigo, a dimensão cidadã. Nesta, o texto explicita o papel de construção de cidadania cultural. Nesta projeção, àquele período, o documento sinaliza: “Tais espaços estarão mais bem equipados, com gestores mais capacitados e qualificados, com acessibilidade garantida a pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2011, p. 19)

Há uma evolução relacionada a uma perspectiva social de deficiência. A acessibilidade aparece como fator que ora é relacionado meramente a acesso físico, ora adquire dimensão ampliada, com ênfase na oferta de recursos culturais que garantam acesso não somente espacial aos locais (escolas, museus, centros culturais), como acesso a conteúdos, conhecimentos e experiências.

Apesar disso, observa-se que nosso país carece de documentos específicos orientadores e mesmo reguladores, seja este uma Política Nacional de Acessibilidade na Cultura ou instrumento semelhante, estabelecendo assim premissas ao acesso cultural de pessoas com deficiência na realidade brasileira.

Durante a pesquisa bibliográfica, nos deparamos com um *projeto de lei (PL 7671/2010 Acessibilidade Cultural)*¹³, com foco na acessibilidade para pessoas “portadoras de deficiência ocular e auditiva”, sem notícias de desdobramentos posteriores. Contudo, não há notícias sobre sua tramitação.

Outros documentos somam-se aos já citados, na função de orientar sobre o uso de recursos de acessibilidade. Dentre os mais relevantes, ressaltamos dois em especial: a Lei Rouanet (Lei Federal de Incentivo à Cultura)¹⁴ e o PROAC¹⁵ (Lei Estadual de Fomento à Cultura do Estado de São Paulo).

¹³ BRASIL. **PL 7671/2010 Acessibilidade Cultural**. Dispõe sobre a Política Nacional de Acessibilidade Cultural aos Portadores de Deficiência Ocular e Auditiva – PNAC. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/789893.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018

¹⁴ BRASIL. Ministério da Cultura (1991) **Lei Rouanet**.

Disponível em: <<http://rouanet.cultura.gov.br/legislacao/>> Acesso em 12 jan. 2018

¹⁵ Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual da Cultura. **Incentivo à Cultura do Estado de São Paulo/PROAC**. Disponível em: <<http://www.proac.sp.gov.br/>> Acesso em 11 jan. 2018.

Observamos, na análise da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet), que há referências de evolução no entendimento entre momentos distintos. Abaixo, identificamos isso no regulamento de 2006, que determina:

Art. 27. Dos programas, projetos e ações realizados com recursos incentivados, total ou parcialmente, deverá constar formas para a democratização do acesso aos bens e serviços resultantes, com vistas a:

I - tornar os preços de comercialização de obras ou de ingressos mais acessíveis à população em geral;

II - proporcionar condições de acessibilidade a pessoas idosas, nos termos do art. 23 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, e portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 46 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999;¹⁶

Posteriormente, na redação do edital atualizado, em 2015, há uma atualização terminológica, sem contudo, demonstrar quais recursos podem ser elencados para uso nas atividades culturais: “Parágrafo 3º - Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.”¹⁷

É possível encontrar no portal do ProAC¹⁸ os critérios relacionados ao oferecimento de acessibilidade como contrapartida obrigatória em projetos de cultura contemplados pelo edital:

Desde 2013, a adoção de medidas de acessibilidade comunicacional passou a ser obrigatória. São consideradas como tal medidas que visem priorizar ou facilitar o acesso de idosos e pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida ao conteúdo do bem cultural gerado pelo projeto. Braille, LIBRAS, audiodescrição e videodescrição são algumas das alternativas existentes.

¹⁶ BRASIL. **Decreto Federal 5761, de 27 de abril de 2006**. Regulamenta a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5761.htm> Acesso em 14. Jul 2019.

¹⁷ BRASIL. **LEI Nº 8.313, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm – Acesso em 14 jul. 2019.

¹⁸ Disponível em: http://www.PROAC.sp.gov.br/faq_icms/a-acessibilidade-comunicacional-e-uma-contrapartida-obrigatoria/. Acesso em 13. Jul 2019.

O texto da Instrução Normativa CAP nº 02/2015¹⁹, que substitui a Instrução Normativa anterior (2012), reitera esta obrigatoriedade:

IV - Recomenda-se aos proponentes de projetos culturais que busquem contemplar ações que garantam a acessibilidade comunicacional dos projetos, em complemento à Resolução SC nº 48, de 03 de agosto de 2012. Entende-se que os produtos resultantes dos projetos culturais incentivados pelo ProAC-ICMS devem estar ao alcance de todos os indivíduos, permitindo o conforto, segurança e autonomia dos usuários por meio de recursos de mediação acessíveis, tais como peças para toque, audiodescrição, videoguia em LIBRAS, roteiro com adequação de linguagem, visitas inclusivas, entre outros;

Entretanto, para além do Estado de São Paulo, há ainda iniciativas públicas esparsas, constatando-se ainda uma ausência de devida fiscalização em nível nacional com foco regulatório, o que pode vir a prejudicar a aplicação dos aspectos de inclusão na cultura. Pela abrangência e força de lei, realçamos que o capítulo IX – Do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer - da Lei Brasileira de Inclusão (2015), favorece, neste sentido, um desenvolvimento para ações e estratégias com o objetivo de disseminar a acessibilidade na cultura, na falta de um documento específico até o momento:

CAPÍTULO IX - DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso: I - a bens culturais em formato acessível; II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos. (BRASIL, 2015)

Enfim, a busca de um modelo de política pública que estabeleça bases para a previsão de acesso à população com deficiência tem tudo para se beneficiar da legislação recente.

¹⁹ Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 21 de julho de 2015 - Poder Executivo – Seção I, páginas 35 e 36 Substitui a Instrução Normativa CAP nº 1/2013 na definição de requisitos para apresentação de projetos culturais destinados à obtenção do incentivo fiscal previsto no inciso III, do art. 3º da Lei estadual 12.268, de 20-02-2006 (PROAC - ICMS), bem como critérios para sua análise e deliberação e dá outras providências. Disponível em: http://201.55.6.39/StaticFiles/SEC/PROAC/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%2002-2015_publicada%20no%20DOE%20em%2021-07-2015.pdf. Acesso em 14. Jul 2019.

A cultura deve desenvolver, assim, uma variação de abordagens, estratégias e meios para a fruição, participação, acesso e criação de pessoas com deficiência. O foco dos documentos, calcado na universalização de acesso, pressupõe a democratização e reforça a urgência de superação das barreiras ao acesso ao patrimônio cultural. O desenvolvimento do acesso físico, comunicacional e relacional às propostas culturais previstas no Plano Nacional de Cultura e nos demais instrumentos norteadores reitera esta urgência; a acessibilidade demonstra ser uma grande ferramenta à implementação dos direitos culturais de toda a população, com e sem deficiências.

4.5 Sobre a pluralidade de públicos

O conhecimento dos públicos é fundamental para a organização de um trabalho de acessibilidade. A concepção tão somente biológica ou orgânica da deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e múltipla) por muito tempo foi preponderante para determinar, por meio de um pensamento médico, uma abordagem estritamente patologizante do fenômeno da deficiência.

Nessa perspectiva, uma pessoa com deficiência sempre tinha algo em déficit, ou seja, sua constituição física e sensorial era sempre algo a ser completado pelos campos da reabilitação, terapias, e demais interferências com o objetivo de torná-la ‘normal’. Esta referência vigorou por tanto tempo que ajudou a consolidar uma visão atomizada da pessoa com deficiência, separando-a em partes fisiológicas, muitas vezes sem contemplar outros aspectos de sua construção como sujeito biopsicossocial.

A relevância do planejamento em acessibilidade visa corrigir o déficit – não da pessoa – mas das práticas culturais excludentes. E isso não impulsiona apenas as pessoas com deficiência a usufruir dos espaços culturais. Como realça Sarraf (2015, p. 78), em muitos países que já aplicam a acessibilidade de forma abrangente:

Esses recursos e essas formas de comunicação são visivelmente utilizados e apreciados pelos públicos diversos, pela presença significativa de visitantes

familiares e indivíduos idosos com deficiência, além das numerosas famílias com crianças, jovens e bebês, que se beneficiam das facilidades oferecidas pela acessibilidade física e comunicacional e conseguem promover atividades inclusivas por meio dos recursos sensoriais. A garantia de oferta de acessibilidade física e comunicacional e o acesso à informação alternativa e aos recursos sensoriais vêm ao encontro da necessidade de manutenção das frequências de público e da sustentação financeira dos espaços culturais.

Ou seja, a junção de elementos de *mediação, acesso, uso de espaços e recursos* objetiva à eliminação de barreiras a um contingente maior, inicialmente tendo como foco as pessoas com *deficiência visual, auditiva, intelectual, física, múltipla, surdocegueira* e pessoas com nanismo.

Além dessas, o impacto da presença da acessibilidade extravasa, atendendo a populações que também requerem elementos facilitadores a sua participação em sociedade de forma plena.

Podemos aqui citar as pessoas com autismo - transtorno do espectro autista (TEA), pessoas com transtornos psicossociais, com déficit de atenção, disléxicos, pessoas com gagueira, pessoas albinas (que frequentemente têm baixa visão), pessoas com algum grau de analfabetismo funcional ou plenamente analfabetas. Esses indivíduos encontram-se frequentemente não considerados como cidadãos, muitas vezes por desinformação ou desconhecimento da comunidade quanto à compreensão de sua *neurodiversidade*²⁰, ou seja, suas características específicas de aprendizagem e interação social. Estas não podem ser obstáculos à sua inclusão sociocultural.

Há ainda uma quantidade crescente de pessoas que têm condições autoimunes e nem sempre visíveis, tais como lúpus, fibromialgia, esclerose múltipla, epilepsia, dentre outras, que são beneficiadas por aspectos de acessibilidade, direta ou indiretamente, melhorando sua mobilidade e bem-estar geral.

A crescente população idosa no Brasil também traz a necessidade de prepararmos espaços e serviços para sua continuidade de participação. As condições acima não caracterizam deficiências específicas, contudo, as medidas de acessibilidade favorecem a experiência de todos.

Este panorama vai ao encontro dos critérios expandidos utilizados pela CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), critério utilizado pela Organização Mundial da Saúde a partir de 2004, segundo Martins (2014, p. 55):

²⁰ Termo cunhado pela comunidade de pessoas com autismo, partindo do inglês *neurodiversity*.

A CIF trilha uma via que indo contra à perspectiva medicalizada da deficiência/incapacidade, procurou, conferir um papel hegemônico aos fatores contextuais - pessoais e ambientais – na limitação da funcionalidade /incapacidade. Esta via, que se resume à perspectiva biopsicossocial, estrutura-se a partir de determinados conceitos que importa apresentar:

“Funcionalidade: indica os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com determinada condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais);

Incapacidade: indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo e os seus fatores contextuais;

Funções do corpo: são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas;

Estruturas do corpo: são as partes estruturais ou anatômicas do corpo, como os órgãos, membros e seus componentes;

Deficiência: é uma perda de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo as mentais);

Atividade: representa a dimensão individual da funcionalidade na execução de uma tarefa ou ação;

Participação: é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real, representando, a perspectiva social da funcionalidade;

Facilitadores: são fatores ambientais que, quer através da sua ausência ou presença, podem facilitar a funcionalidade ou reduzir a incapacidade, já que o desempenho real de uma ação é melhorado. Estes fatores podem incluir aspectos relacionados com o ambiente físico acessível, com a disponibilidade de assistência apropriada, as atitudes positivas das pessoas, serviços, sistemas e políticas em relação à incapacidade;

Barreiras: são fatores ambientais que, quer através da sua ausência ou presença, contribuem para a limitação da funcionalidade e para a criação de incapacidades. Estes fatores incluem aspectos relacionados com um ambiente físico inacessível, a falta de tecnologia de assistência apropriada, as atitudes negativas das pessoas, serviços, sistemas e políticas em relação à incapacidade” (OMS, 2004, p.19).

Neste contexto, conforme o atendimento à eliminação de barreiras fortalece a população com deficiência, em uma correção da história de discriminação e exclusão, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência acaba por impulsionar uma pauta de direitos abrangentes, pois problematiza o acesso a direitos de todos, como por exemplo: a mobilidade urbana, o trabalho, a educação, a política e a cultura. Algo que demonstra isso é a evolução de normas de acessibilidade no Brasil. Segundo Sarraf (2015, p. 63): “Desde a revisão da Norma Brasileira de Acessibilidade (NBR 9050) de 2004, as pessoas com mobilidade reduzida, representadas principalmente pelos idosos, pelas gestantes, pelos obesos e pelas pessoas com limitações temporárias, são incluídas no conceito de acessibilidade.”

No próximo capítulo, passaremos a um outro movimento, olhando agora para o fenômeno da experiência estética e de como esta se articula a este cenário de participação ampliada da pessoa com deficiência.

LIGIA 19
ZAMARO

5 EXPERIÊNCIA, CORPO E ESTÉTICA

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.
Lev Vygotsky (1989, p.75)

Entre a experiência e a estética existe o corpo.

Para basear aqui nosso pensamento sobre a apropriação de experiências estéticas por pessoas com deficiência, é significativo levantar quais elementos estão envolvidos neste processo. A seguir, vamos procurar conhecer alguns destes conceitos, que servirão de base a esta reflexão, no encontro entre a experiência, o corpo e a estética.

5.1 Experiência

O que de específico e fundamental há na *experiência* e que pode contribuir para entendermos e melhorarmos as condições de fruição de múltiplos públicos (incluídas as pessoas com deficiência) no ambiente de uma exposição de arte?

Na investigação pelo significado da experiência, retomamos a etimologia em diferentes troncos culturais e as origens desta palavra, para delimitarmos mais profundamente o que ela denota e inspira.

Na perspectiva do filósofo Martin Jay, em seu livro *Cantos de experiencia* (apud Pagni, 2014, p. 24), o conceito de experiência se sustenta a partir de diferentes matrizes culturais e semânticas:

Jay destaca a palavra *experientia* como aquela que denota “[...] juízo, prova ou experimento” e está na base da expressão francesa *experience*, da italiana *esperienza* e da inglesa *experience*, podendo tanto significar experimento (científico) quando se incorporar ao seu sentido de saída do risco, na medida em que, ao se deparar com o perigo (*periculum* – um dos radicais da palavra *experiri*, em latim, ou “prova”, na nossa língua), quem passa por ela sobrevive e obtém um aprendizado desse encontro. Nessa primeira designação, a experiência opõe o seu caráter de incerteza, de risco e de indeterminação ao seu significado de concretude, de caminho seguro e determinado, assumido pelo que se conhece como experimento científico, indicando uma restrição daquele significado a este último, que acompanhou o seu desenvolvimento semântico na modernidade. Em uma segunda aproximação, o experimento (científico) também pode encontrar suas raízes na expressão *empeiria*.

Contudo, em uma das origens semânticas, esta palavra grega também guarda certo vínculo, de um lado, com a “[...] sensação crua, não reflexiva, e a observação não mediada (em oposição à razão, à teoria e à especulação)”, aludindo a sua singularidade e sua incomunicabilidade (que se contrapõe a sua universalidade e sua intercambialidade buscadas pelo experimento científico). De outro, ainda que sem um claro relevo etimológico, a experiência se vincula com o *pathos*, que “[...] significa ‘algo que sucede’ no sentido de algo que alguém sofre ou suporta”, acrescentando à função ativa de “experimento” uma dimensão passiva e indeterminável, já que a “[...] experiência pode nos sobrevir sem que a busquemos ou desejemos” (JAY, 2009, p. 27).

Jay também comenta sobre a perspectiva de experiência na língua alemã, que identifica outro viés: a palavra *Erlebnis*, “que provém da palavra *Leben*, a qual pode ser traduzida, literalmente, por ‘vida’ ou ‘totalidade de vida’, podendo significar tanto experiência vivida, que emerge do senso comum, revelando seu caráter imediato, “pré-reflexivo e pessoal”, quanto a vivência de uma unidade primitiva, que é prévia a qualquer diferenciação ou objetivação (ainda que *erleben*, como verbo intransitivo, signifique experiência de algo), implicando “[...] uma intensa e vital ruptura com a trama cotidiana” (2009, p. 26). Uma outra leitura para a experiência, ainda vinculada à cultura germânica, é *Erfahrung* – experiência em alemão (JAY apud PAGNI, 2014, p. 25), a qual::

[...] se associa às vezes com as impressões sensoriais produzidas pelo mundo exterior, ou com os juízos cognitivos acerca delas (especialmente na tradição associada a Immanuel Kant). Contudo, também chegou a significar uma noção de experiência temporalmente mais ampla, baseada em um processo de aprendizagem, na integração de momentos discretos na experiência a um todo narrativo ou numa aventura. Tal visão, a que se denomina em algumas ocasiões noção dialética de experiência, conota um movimento progressivo, nem sempre sem percalços ao longo do tempo, indicando pelo *Fahr* (viagem) incerto em *Erfahrung*, e por conexão, à palavra “perigo” (*Gefahr*). Enquanto tal, ativa o vínculo entre a memória e a experiência, um vínculo que pressupõe a crença de que a experiência acumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança ao final da viagem.

Nestas diferentes designações, a experiência se condensa em dois conceitos: *erlebnis* (totalidade de vida) e *erfahrung* (viagem/perigo). Interessante como ambas podem se complementar em ideias sobre a qualidade da experiência, representando tanto uma dimensão daquilo que se vive, quanto aquilo que se pode viver, atrelado a uma ideia de deslocamento (viagem) e a um certo risco (perigo).

Esta expressão tão usual no nosso tempo nem sempre esteve tão disponível, quando o assunto era educação, arte, cultura. Por muito tempo, a aproximação com um nível mais empírico de conhecimento dos fenômenos era considerada algo não necessário ou desmerecido, na aquisição de saberes.

Neste aspecto, é enriquecedor conhecer a proposta de experiência para Johann Wolfgang von Goethe (1749 - 1832), que vai ao encontro de um pensamento que confere à experiência um papel prioritário na articulação de múltiplos saberes sobre o mundo. Para Goethe, em seu livro *Metamorfose das Plantas* (2019, p. 92):

Se, de um lado, deve-se ver cada experiência singular, cada experimento singular, como isolado, por outro, a força do espírito humano busca unificar com uma violência gigantesca tudo que está fora dela e que recai sob seu conhecimento, daí é possível mirar facilmente adentro do perigo no qual se incorre quando se quer ligar a uma ideia apreendida uma experiência singular, ou quando se quer demonstrar por experimentos singulares qualquer relação que não seja inteiramente sensível, mas que já tenha sido enunciada pela força formadora do espírito.

Goethe é estimulado por um desejo de compreensão holística de fenômenos que se relacionam, muito com base na observação da natureza e nos elementos sensíveis, (*Ibid*, p. 93):

Na natureza vivente não ocorre nada que não esteja numa ligação com o todo, e quando as experiências nos aparecem apenas isoladas, quando temos que ver os experimentos apenas como fatos isolados, por meio disto não está dito que sejam isolados, trata-se apenas da questão: como encontramos a ligação destes fenômenos, dessa ocorrência?

A natureza é, para Goethe e para outros pensadores românticos a ele contemporâneos, o ambiente primordial das experiências a partir de uma obstinada observação e dos conhecimentos advindos da investigação empírica. É esta característica em Goethe que o alinha a um pensamento *fenomenológico*, que daria ênfase aos sentidos fruição dos fenômenos que circundam o sujeito.

A fenomenologia reatribui ao indivíduo um novo olhar sobre sua conexão com os dados concretos de sua presença no mundo, retomando uma ideia sistêmica de corpo, sensorialmente ligado ao espaço e ao tempo em que vive.

[...] não cabe dúvida de que a natureza também oferece um enorme horizonte de experiências estéticas. Assim o viram os artistas românticos, e qualquer um de nós pode igualmente reconhecê-lo. Quem não se lembra daquele momento de intensidade estética na montanha, contemplando o mar ou um jardim? (ARROYABE, 2018, p. 35)

Se a condição *sine qua non* para a existência de experiências passa por aspectos orgânicos entre sujeito (indivíduo) e objeto (mundo, ambiente, natureza...), o corpo adquire uma preponderância nesta relação, fornecendo e sendo ponte para um conhecimento sensível (por meio dos sentidos) acerca dos fenômenos a sua volta.

Para Larrosa (2011, p. 25) a experiência assumiria uma propriedade muito concreta, tal como uma necessidade vital:

A experiência soa à finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato e à pele, à voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, à carícia e à ferida, à mortalidade. E soa, sobretudo, à vida, a uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita, corporal de carne e osso. Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.

Se a experiência é um lugar de aprendizado e internalização de sentidos sobre as coisas, o que seria a vida sem ela? Benjamin (1933, pp. 114-119) discorre sobre o empobrecimento desta dimensão e de seu impacto no ser humano:

[...] nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

A perda da experiência afetaria então as atividades humanas, configurando um déficit de apropriação de sentido, por meio da exploração individual. Um dos pilares da experiência é o corpo, matéria primordial que converte os dados sensíveis do meio em narrativas estéticas e cognitivas. É nesta relação que nos apoiaremos no próximo tópico.

5.2 Corpo

*“Eu fui cego:
 Tal é minha alegria
 Diante das múltiplas
 Presenças da vida.
 [...]
 Cego, cego... e agora,
 Com profunda cobiça,
 Quero beber cores
 E formas e perfis
 Sem perder um matiz
 Por mais sutil que seja.”
 (J. Moreno Villa)²¹*

Qualquer corpo sensível, que vive e reage, é dotado da capacidade de orientar-se a partir dos sentidos fisiológicos que o constroem. A partir desta ideia de complexidade sensível, nos ocuparemos aqui sobre a percepção, entendendo o corpo como uma ferramenta sofisticada de conhecimento, por meio da aquisição de experiências.

O pensamento sobre percepção passa pelo entendimento do organismo como protagonista desta atividade. A percepção exerceria um papel de comunicação permanente entre o sujeito e o seu meio. Segundo Damasio (2005, p. 126):

As imagens que reconstituímos por evocação ocorrem lado a lado com aquelas formadas segundo a estimulação vinda do exterior. As imagens reconstituídas a partir do interior do cérebro são menos vívidas do que as induzidas pelo exterior. Elas são “desmaiadas”, como David Hume apontou, em comparação com as imagens “cheias de vida” geradas por estímulos exteriores ao cérebro. Mas continuam a ser imagens, para todos os efeitos.

A criação de atividade cerebral estaria então conectada aos estímulos externos, gerando respostas no organismo afetado por eles. Os sentidos (olfato, tato, visão,

²¹ VILLA, J. M. **Poesias Completas**. Madrid: El Colegio de México; Residencia de Estudiantes, 1998, p. 239 (*apud* ARRAYOBE, 2018, p. 132).

audição, tato, propriocepção) colaboram de forma tanto individual quanto colaborativa (na associação entre dois ou mais sentidos conjuntamente) para um conhecimento concreto do meio, bem como das funções, usos e formas de operação de objetos ali presentes.

Os sentidos isolados fornecem índices para uma aproximação sensorial com objetos e situações; e, em conjunto, combinam mecanismos que intercalam sensações gerando maior compreensão sistêmica dos fenômenos. Quanto mais sentidos forem abarcados numa cadeia de experiências, mais pode-se convocar novas e antigas memórias, repertórios e formas de relação.

Rudolf Steiner (1861-1925) defende, em seu *Os doze sentidos e os sete processos vitais*, a existência de mais variações de sentidos, propriamente relacionados com a atividade sensível humana diante da vida. Ele elenca, além dos cinco já mencionados, outros a eles complementares, a saber: os sentidos do *calor*, da *palavra*, do *pensar*, do *eu*, do *movimento*, do *equilíbrio* e da *vida*. Sobre este último, Steiner (1997, p.10) propõe que:

O sentido da vida, percebe, de certa forma, a situação global do nosso organismo, como um bem-estar ou também como um mal-estar. Ter um sentido do movimento significa perceber que os membros do nosso organismo se movimentam em conjunto.

Seja a partir desta perspectiva ampliada ou a partir de um olhar mais cartesiano sobre os órgãos sensoriais, ao alargarmos o escopo de inventários sensoriais, reconhecemos sua versatilidade de entrelaçamentos entre o corpo dos sujeitos e o corpo dos objetos, dos espaços, nas mais diversas situações, proporcionando enriquecimento da experiência e novos desdobramentos poéticos e cognitivos.

A capacidade de estabelecer conhecimento a partir do encontro dos sentidos fisiológicos com os fenômenos concretos da realidade imprime às experiências uma grande atribuição, como anuncia Damasio (2005, p. 18):

O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo

como instrumento de aferição. Por mais surpreendente que pareça, a mente existe dentro de um organismo integrado e para ele; as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. A mente teve primeiro de se ocupar do corpo, ou nunca teria existido. De acordo com a referência de base que o corpo constantemente lhe fornece, a mente pode então ocupar-se de muitas outras coisas, reais e imaginárias.

O reconhecimento das funções orgânicas na experiência possibilita uma referência importante no entendimento do corpo como matéria sensível, já que o princípio para ocorrência de uma experiência – seja ela estética ou não – passa por uma dada corporeidade, uma reverberação material, realçada pelas características físico-químicas dos objetos ou situações que vivenciam.

Outro aspecto a considerar, no qual nos debruçaremos no próximo tópico, são os usos do corpo com deficiência e de suas percepções, entrosadas e em sinergia, com foco na aquisição de experiências.

5.2.1 A percepção na deficiência

*“Tenho pra mim que a beleza é uma sensação física,
algo que sentimos com o corpo inteiro”
Jorge Luis Borges
(1993, p.165, apud ARRAYOBE, 2018, p.33)*

Existe corpo apto para a experiência? Ou não?

Partindo do pressuposto que apresentamos anteriormente, em que todo corpo apresenta-se como meio para a experiência, não existem limites que condicionem a experiência estética de uma pessoa com deficiência; desde que, o oferecimento de códigos não seja vinculado a uma única natureza sensorial (por exemplo, a visão).

Para entender de que forma a experiência estética acontece para uma pessoa cega de nascença, por exemplo, precisamos primeiramente nos despojar de uma ideia de déficit ou desvantagem. Assim como qualquer bebê ou criança pequena em desenvolvimento, a aprendizagem sensorial de uma pessoa cega na infância passará pelo desejo de uma completude de sentido dos objetos e de si, como ocorre com todos os indivíduos.

O senso de conhecimento da criança cega se estabelecerá a partir de uma pesquisa empírica usando os recursos que tem à disposição: seu olfato, sua audição, sua capacidade háptica²² e tátil etc.

Em nossa civilização, a primazia do aparato visual para reconhecimento dos objetos coloca outros órgãos sensoriais em segundo plano. Há uma supervalorização do olho na apreensão de experiências que, em sua amplitude, poderiam ser usufruídas e melhor vividas a partir dos demais referenciais sensoriais. Para a neurociência, segundo Damasio (2005, p. 242):

É apropriado descrever a nossa percepção visual como uma “sensação do corpo ao vermos”, e, sem dúvida, “sentimos” que estamos vendo com nossos olhos e não com nossa testa. (Também sabemos que vemos com os olhos porque, se os fecharmos, lá se vão as imagens visuais. Mas essa inferência não equivale à sensação natural de ver com os olhos.) É verdade que a atenção destinada ao processamento visual tende a fazer-nos, em parte, ignorar o corpo. (...) Com efeito, estamos muito mais conscientes do estado geral do corpo do que habitualmente admitimos, mas é notório que, com a evolução da visão, da audição e do tato, a atenção habitualmente reservada à percepção do exterior aumentou também; desse modo, a percepção do corpo propriamente dito ficou exatamente onde melhor desempenhava, e desempenha, a sua função: no plano do fundo. Essa ideia é consistente com o fato de que, em organismos simples, além do antepassado de um sentido do corpo, o qual provém do limite corporal do organismo, ou “pele”, há também antepassados dos sentidos específicos (visão, audição, tato), a avaliar pela maneira como todo o limite corporal pode reagir à luz, à vibração e aos contatos mecânicos, respectivamente. Até mesmo num organismo não dotado de sistema visual é possível encontrar-se um antepassado da visão sob a forma de fotossensibilidade corporal integral: o que é intrigante é que, quando a fotossensibilidade é dominada por uma parte especializada do corpo (os olhos), essa mesma parte tem um lugar específico no esquema geral do corpo.

Sendo possível acessar por diferentes “poros” uma experiência, é de se considerar que o atendimento à complexidade sensório-corpórea humana não se encerre no olho. Duarte Junior (2000, p. 29), defende que uma educação do sensível aí se realizaria. A experiência estética seria um exercício que se daria nas mais variadas instâncias da vida e por meio dos múltiplos canais sensoriais que estão à disposição de nossa percepção:

Entendamo-nos: a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário –, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores,

²² Háptica: ver *Glossário (Anexos)*.

formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, o seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmera maneiras, incluindo aí o contato com obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim, disso tudo que a vida moderna nos vem afastando.

O desejo de explorar o mundo permanece como intuitivo e natural e a criança usa para isso uma infinidade de itens que inundam seus sentidos tão jovens: a temperatura dos objetos, a aproximação da pele, o deslocamento de ar, os aromas e suas especificidades, os sons e suas diferentes vibrações e timbres etc. Levando em consideração a complexidade que constrói a percepção humana, precisamos crescentemente nos atentar a estas peculiaridades.

E o mundo constitui a grande matéria-prima para isso, através de seus bilhões de temperaturas, texturas, aromas, cores, velocidades e sons. Para Duarte Junior (2000, p. 145):

A educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, cantos de pássaros, árvores, frutas, etc. O objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se num degrau um pouco acima de toda essa estimulação estética que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento.

Quando nos damos conta de que a experiência estética e a expressão estética não se resumem aos olhos, estamos reconhecendo a relevâncias dos demais sentidos e sua importância no campo da educação estética. Entretanto, cada sentido tem um certo grau de alcance estético. Neste sentido, o espectro perceptivo se modifica, como sublinha Kastrup (2012, p. 30):

É certo que, no caso da visão, a presença constante do campo perceptivo facilita em muito a síntese das fixações e a percepção da totalidade. Mas a síntese em nível perceptivo é característica de todas as modalidades perceptivas. A visão também não processa todos os seus componentes num único ato. Por sua vez, a exploração tátil com as duas mãos funciona como uma espécie de orquestra de estímulos táteis, produzindo uma simultaneidade sem equivalente na visão. Uma pessoa cega pode apreender a frente e as costas de um objeto, ou o côncavo e o convexo, os movimentos graduais ou súbitos de uma

forma e forças de expansão e constrição numa única apreensão, integrados num único percepto.

Um aspecto importante é também recordar de que a deficiência não é uma condição homogênea e, que neste sentido, pessoas com deficiência percebem o que lhes sucede de diferentes maneiras (GONZÁLEZ *apud* MORAIS, 2009, p. 7):

Os sujeitos com deficiências visuais são heterogêneos, se levarmos em conta duas características importantes: por um lado, o resíduo visual que possuem, e por outro, o momento de aquisição de sua deficiência, pois um sujeito cego de nascimento não é igual àquele que adquire essa condição ao longo da vida. Em função desse momento, seus condicionantes pessoais e suas aprendizagens serão totalmente diferentes.

Além disso, outra função associada ao conhecimento sensorial é a produção de memória, seja ela visual, seja ela mista, composta por elementos sensoriais diversos, como pontua Morais (2009, p.7-8):

(...) a memória humana é capaz de realizar uma grande variedade de operações, entre estas, a identificação e classificação de sons, sinais, cheiros, gostos e sensações. Portanto, entende-se que a formação da imagem mental, não depende somente do sentido da visão, mas também, de todas as outras experiências sensoriais provenientes dos estímulos que recebemos. No caso da ausência de um dos sentidos, a imagem mental é criada por meio dos outros sentidos de percepção.

Para Damasio, (2005, p. 240), esta qualidade visceral da percepção está enraizada a uma série de funções corporais das quais não estamos plenamente cientes:

A primeira ideia que ocorre quando pensamos na pele é a de uma extensa camada sensorial, voltada para o exterior, pronta a ajudar-nos a construir a forma, a superfície, a textura e a temperatura de objetos externos pelo sentido do tato. Mas a pele é muito mais do que isso. Em primeiro lugar, é uma peça-chave na regulação homeostática: é controlada por sinais neurais autônomos do cérebro e por informações químicas de diversas proveniências. Quando coramos ou empalidecemos, o rubor ou a lividez têm lugar na pele “visceral” e não propriamente na pele que conhecemos como sensor do tato. Em sua função visceral — a pele é na verdade a maior víscera de todo o corpo —, a pele ajuda a regular a temperatura do corpo, ao estabelecer o calibre dos vasos sanguíneos que abriga na sua espessura, e ajuda a regular o metabolismo, ao mediar as alterações dos íons (como por exemplo quando transpiramos). A razão por que as pessoas morrem de queimaduras não tem a ver com a perda de uma parte da sensação do tato. Morrem porque a pele é uma víscera indispensável.

Na deficiência intelectual, esta apropriação de elementos sensoriais é ainda mais evidente, uma vez que a apropriação de qualquer conhecimento, dentre eles, o

estético, está atrelada a uma percepção dos dados concretos disponíveis à exploração *multissensorial*. As propostas de mediação estética que contenham o mais variado repertório de pistas sensoriais (músicas, aromas, sons, texturas e sabores) acabam por criar ambiente para uma diversificada forma de contato com aspectos não óbvios do objeto poético presente. Ou seja, uma pintura, por exemplo, pode contar com diferentes camadas de elementos que se referem a ela, realçando sua materialidade, seu tema, seu estilo pictórico e a época em que foi concebida.

Destacamos o contraste entre este pensamento ampliado sobre a qualidade de experiências estéticas das pessoas com deficiência intelectual e a visão historicamente marcada por um cerceamento de sua expressão artística, como ressalta Reily (2010, p. 89):

Ensinados a serem dóceis e passivos, adultos com deficiência intelectual não reivindicavam seu direito ou desejo de fazer arte, como às vezes se viu com pessoas diagnosticadas com transtornos mentais. Quando há oportunidade de pintar, geralmente subestima-se a criatividade e os adultos com deficiência são convidados pelos responsáveis pelo programa a colorir contornos previamente determinados, com ênfase nos trabalhos manuais dirigidos. É preciso acreditar na capacidade do outro, para que ele faça a sua marca de forma a expressar aquilo que lhe é significativo; lamentavelmente, isso raramente acontece com pessoas com deficiência intelectual.

Portanto, a reivindicação de um lugar de experiência e de expressão estética é também uma transformação política, no sentido da quebra de estigmas, proporcionando um novo desdobramento, destituído de barreiras e que reconheça na deficiência uma corporeidade própria, vivaz, disposta à experimentação e à criação a partir de seus próprios parâmetros e particularidades.

Visibilizar o corpo com deficiência, um corpo político e estigmatizado pelos padrões estéticos da sociedade é também papel do espaço cultural, tornando-o parte da vida do que ali ocorre, tornando-o imprescindível em sua vida cotidiana. BARBOSA (2014, p. 82) reflete sobre isto, com vistas a uma quebra de paradigmas de representação que não mais objetifique ou desqualifique o corpo da pessoa com deficiência:

Como estimular a superação da inscrição do modelo social de corpo por um corpo individual em constante experimentação em direção à reinvenção?

Como dialogar com o corpo social relativizando o impacto da diferença que a sociedade não quer ver?

5.3 Estética

*“Produção de arte é alegria. Quase todo mundo gosta de manipular material artístico.
Crítica de arte é um procedimento semelhante a montar um quebra-cabeças.
História da arte é complexo. Ela se relaciona com a história de todos os seres humanos.
Estética é um estranho novo mistério. Como professores, sempre temos lidado com ela, mas não sabíamos seu nome.”*
(RAGANS, 1988, p. 6)

Refletir sobre o campo da *estética* aplicado ao tema de nosso estudo é parte de um tripé importante, para fundamentar a relevância da experiência estética junto a pessoas com deficiência. Os sentidos atuam como pontes ou lastros sensoriais para sua vinculação ao mundo. Remontando à origem da palavra *estética*, conforme comenta Duarte Junior (2000, p. 15):

[...] um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aesthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Como anota Michel Maffesoli²³, “segundo Hans R. Jaus, ‘a *aesthesis* restitui ao conhecimento intuitivo... os seus direitos, contra o privilégio tradicionalmente concedido ao conhecimento conceitual’. Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente.” Portanto, voltar à *aesthesis* — ou à *estesia*, em português — talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta “às coisas mesmas”: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

Logo, a vida em sua totalidade ocorre no contato direto com experiências de cunho estético, quase que permanentemente. Opera aqui a habilidade humana, inata em catalogar e aprender com base nos subsídios sensoriais que permeiam as impressões espaciais, físicas, visuais, gustativas, olfativas e táteis, bases de nossa sobrevivência e desenvolvimento cognitivo. Esta reunião de elementos configura um *modo estético* de apropriação de si e dos fenômenos que acontecem em volta.

²³ MAFFESOLI, 1998, p.137 (*apud* DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15)

Vamos partir do seguinte pressuposto: todas as pessoas têm experiências estéticas. Uma criança se deleita com as cores, com os sons, com o brilho. Ela não foi educada esteticamente. Mas é uma resposta inata diante da realidade. Isso significa que nas diferentes idades temos diferentes vivências e, na medida em que nos habituamos mais no encontro com as artes, incrementamos as possibilidades de experiências prazerosas. (ARROYABE, 2018, p. 21)

Na tradição ocidental, a forma de organizar a atividade de pensamento estético incorpora não apenas os sentidos, mas também a atividade do intelecto na construção de sentido a partir do contato com uma expressão poética qualquer – música, artes visuais, artes cênicas, literatura etc. Para Immanuel Kant (1724-1804), a conciliação entre o campo sensível e intelectual confluía em uma esfera própria de conhecimento, em que estas duas dimensões se encontravam (1989, p. 89):

Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceito são cegas. Pelo que é tão necessário tornar sensíveis os conceitos (...) como tornar compreensíveis as intuições (...) O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada podem pensar. Só pela sua reunião se obtém conhecimento.

A estética como disciplina do saber originou-se a partir de um componente fortemente empírico, considerando a experiência como local ideal para sua manifestação:

É importante lembrar que o pensamento estético considerou a experiência como núcleo fundamental de seu saber. Quando nasceu como disciplina, no século XVIII, reconheceu o papel da experiência: a estética é experiência e conhecimento sensitivo. Não esqueçamos que a nova disciplina teve função na educação da sensibilidade, no Iluminismo e no Romantismo. Nessa linha, Schiller escreveu, em 1795, *A educação do homem numa série de cartas*²⁴. No final do século XVIII o autor denuncia que a sociedade moderna tende a considerar o homem apenas em seu aspecto profissional e, portanto, a limitá-lo e a fazer dele um ser fragmentário e especializado. Schiller reivindica a necessidade de restabelecer a harmonia do ser humano integral, capacitado de dignidade e liberdade. (ARROYABE, 2018, p. 40)

²⁴ Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid: 1961 [trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki]. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002]; Idem. **Escritos sobre estética (antologia)**. Madrid: Tecnos, 1990.

Portanto, a criação de uma forma estética de relação com as coisas passa pelo corpo, que age como *mediador estético*, ou seja, como um caminho entre os fenômenos e a subjetividade dos indivíduos.

Um exemplo claro disso é o desenvolvimento do bebê pequeno, que explora toda uma gama de informações sensoriais, para formar a construção de uma percepção sobre as coisas que o rodeiam. Esta não é uma atitude racional da criança, ou seja, ela não premedita quais sentidos usará para conhecer melhor um objeto, ela simplesmente se coloca na experiência real de encontro, investigando e colocando em teste seus sentidos todos, isolados e combinados, para uma compreensão geral sobre aquele objeto inicialmente desconhecido. Para Maria Montessori esta é a base da chamada *educação sensorial*, a qual estaria relacionada à educação estética e também à educação moral (MONTESSORI, 1969, p. 98, *apud* RÖHRS, 2010, p. 79):

A educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade. A beleza reside na harmonia, não nos contrastes; e a harmonia é afinidade; e, para percebê-la, é necessária certa finura sensorial. As harmonias estéticas da natureza e da arte não são percebidas pelos homens de sentidos grosseiros. O mundo tornasse-lhes estreito e áspero. No ambiente em que vivemos existem fontes inexauríveis de fruição estética ante as quais os homens passam como insensatos ou como irracionais, procurando prazer nas sensações fortes porque só estas lhes são acessíveis. [...] Os sentidos são órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo. Mas, sentidos e mãos podem afinar-se além das exigências normais de suas funções, tornando-se, cada vez mais, dignos servidores do grande princípio Interior de ação que os mantém a seu serviço. A educação destinada a elevar a inteligência, deverá elevar, sempre mais, esses dois meios de atividade, capazes de se aperfeiçoar indefinidamente.

Portanto, a estética se confunde com a experiência, pois uma se mimetiza à outra, uma vez que a habilidade de organização de informações recebidas por meio da mediação dos sentidos torna as experiências mais qualificadas e autênticas, enriquecendo a experiência estética por consequência.

Uma pessoa com repertórios estéticos diversos terá melhor condições de identificar o que a rodeia, conhecer, explorar e desenvolver discernimento sobre os objetos, suas diferenças e semelhanças, sobre si e sobre sua relação com sua sociedade, seu meio e seu tempo.

E caminhamos a refletir sobre a experiência estética no campo da arte. John Dewey (1859-1952) traz aqui um pensamento sobre a capacidade empírica do corpo, como participante de operações poéticas e expressivas (DEWEY, 2010, p. 130):

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha grava para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a esta ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Como ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo.

Para Pagni (2014, p. 66), haveria também em Dewey uma sensação de *integralidade* criada a partir do uso dos sentidos a serviço da experiência, inclusive na percepção e fruição da experiência estética/artística:

Tal experiência adquire para o indivíduo um sentido semelhante à criação artística e à recepção da obra de arte: não se reconhecendo no objeto dado e apresentado aos seus sentidos e sim, os recebendo, ativa e criativamente, transformando-os, a fim de provar uma sensação de integralidade. Desta forma, a qualidade estética da experiência teria, no pensamento deweyano, esse poder de unificar as suas diversas dimensões, produzindo o equilíbrio entre elas, não apenas para o indivíduo singular, como também para sua condução inteligente no mundo.

Portanto, se Dewey entende que a experiência age no sentido de proporcionar campo de integração entre diferentes dimensões, refletimos que os processos de aprendizagem se beneficiam mais quanto mais houver experiências estéticas diversificadas, consolidando um horizonte de conhecimento estético enriquecido e potente.

De certo modo, ao percebermos uma obra de arte, tornamos a experimentar certos gestos que fizeram parte de sua concepção. Por alguns pontos de contato, refazemos alguns caminhos, tomando carona na diversidade material, sensorial e formal das obras de arte.

O corpo assim é uma soberana ferramenta de *estesis*. Independentemente das configurações corporais ou sensoriais, todos temos um corpo, seja ele adulto, infantil, jovem, idoso, com deficiências físicas ou cognitivas etc. O corpo como instrumento de

ação poética resvala na matéria multissensorial da mediação acessível, onde qualquer natureza de corpo serve às experiências artísticas. O educador Rubem Alves recorda e seu escrito “*O olhar*”²⁵, o quando a imagem visual está vinculada a uma imagem poética, que extrapola o órgão do olho:

Georgia O’Keeffe foi uma pintora norte-americana. Seus quadros são assombrosos! Porque seus olhos são assombrosos! “Ninguém vê uma flor, realmente”, ela observou certa vez. “A flor é tão pequena... Não temos tempo e o ato de ver exige tempo, da mesma forma como ter um amigo exige tempo.” O ver, como fenômeno físico, acontece instantaneamente. Basta abrir os olhos... A luz toca a retina e a imagem se forma nalgum lugar do cérebro. Igual ao que acontece com a máquina fotográfica. Mas há um outro ver que não é coisa dos olhos. Como quando se contempla uma criança adormecida. A visão de uma criança adormecida nos acalma. Faz-nos meditar. O olhar se detém. Acaricia vagarosamente. O olhar se torna, então, uma experiência poética de felicidade. Sentimos que a criança que vemos dormindo no berço dorme também na nossa alma. E a alma fica tranquila, como a criança. É por isso que, mesmo depois de apagada a luz, ida a imagem física, vai conosco a imagem poética como uma experiência de ternura.

Tão diversos os materiais, os suportes, as manifestações de arte... tão diversos os corpos, os tempos, as respostas e os arranjos possíveis entre a diversidade da produção estética e a diversidade dos sujeitos que as leem e as percebem!

Neste sentido, para uma inicial tentativa de compreensão do fenômeno poético-estético na deficiência, é muito importante retomar este conceito de corpo que já existe e que, tal como é, cria e potencializa jeitos de ser no mundo. Para Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), a dialética entre as partes e o todo deflagram um caminho que pertence a qualquer pessoa em sua apropriação da realidade:

É essa presença global da situação que dá um sentido aos estímulos parciais e que nos faz contar, valer ou existir para o organismo. O reflexo não resulta de estímulos objetivos, ele se volta para eles, investe-os de um sentido que eles não receberam um a um, e como agentes físicos que eles têm apenas enquanto situação (...) O reflexo, enquanto se abre ao sentido de uma situação, e a percepção, enquanto não põe primeiramente um objeto de conhecimento e enquanto é uma intenção de nosso ser total, são modalidades de uma visão pré-objetiva que é aquilo que chamamos de ser no mundo. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 118)

Na construção de uma ideia sobre a experiência estética na deficiência, precisamos refletir a respeito das características da experiência como fenômeno e nos

²⁵ ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérola*. Editora Planeta do Brasil: São Paulo, 2008.

orientar a partir de paradigmas que considerem outras formas de acesso às experiências.

No que se relaciona à maneira como as pessoas com deficiência interagem e respondem aos elementos da arte, Viktor Lowenfeld (1903-1860) traz grandes contribuições. Relata as experiências no ensino de artes visuais com alunos cegos, por meio da escultura, desbravando horizontes de expressão até então pouco conhecidos. Ele comenta a primeira experiência com eles:

Precisava muita energia para ir ao professor Burkle e dizer a ele minha teoria acerca dos cegos, embora eu nunca tivesse tido contato com uma pessoa cega. Eu tinha visto muitos poucos cegos, talvez só os pedintes da rua. (...) Eu tinha aprendido no Movimento da Juventude que nós devemos tentar e experimentar. Eu não queria esperar, passar por todo processo de estudar Psicologia na universidade para então voltar ao Dr. Burkle. Eu não achei antiético ir ao Instituto dos Cegos e pedir às crianças cegas e outras pessoas cegas para fazerem alguma coisa em arte usando as mesmas motivações que eu usava com as crianças na escola elementar. (...) Então eu pensei que eu poderia ir nos domingos visitar as crianças. Eu fui lá primeiro de mãos vazias olhar ao redor e dizer alô a alguns deles, procurar conhecê-los. Você sabe como são suspeitosos quando encontram pessoas sem terem sido apresentados antes. Eu disse que era um artista e queria conhecê-los e aí comprei algumas bolas com as últimas moedas que me restaram. Eu comecei uma relação amigável com três das pessoas cegas, Michael, Poldi e uma menina. (...) Eu disse a eles que fazia pintura e escultura. Eu disse a eles o que pode ser feito em escultura. Você pode expressar seus sentimentos. Era a época do expressionismo, da arte expressionista alemã. Eu era naquela época aluno de Kokoschka e o expressionismo estava em toda a parte. Eu disse que eles podem se expressar e que seus mais íntimos sentimentos podiam vir à tona e isto ser uma parte muito importante de suas vidas. Eu consegui que eles finalmente dissessem: Eu gostaria de fazer alguma coisa de escultura, você pensa que nós podemos fazer alguma coisa? Eu disse: Por que não? (LOWENFELD *apud* BARBOSA, 2015, pp. 436-437)

Por conta de uma cultura visual hegemônica, outros aspectos sensíveis acabam por não se manifestarem apropriadamente na compreensão poética e artística. E aqui, concatena-se um pensamento de Diderot sobre o poder existente nos sentidos para a criação de conhecimento:

O olfato voluptuoso não terá podido deter-se nas flores; o ouvido delicado ser atingido pelos sons; a vista pronta e rápida passear sobre diferentes objetos; o gosto inconstante e caprichoso trocar de sabores; o tato pesado e material apoiar-se em sólidos, sem que reste a cada um desses observadores a memória ou a consciência de uma, duas, três, quatro etc., percepções diferentes; ou a da mesma percepção, uma, duas, três, quatro vezes reiterada, e por consequência a noção de números um, dois, três, quatro, etc.

As experiências frequentes, que nos constatarem a existência dos seres ou de suas qualidades sensíveis, nos conduzem ao mesmo tempo à noção abstrata dos números; e quando o tato, por exemplo, disser: “Eu apreendi dois globos, um cilindro”, das duas coisas uma: ou ele não se entende; ou, com a noção de globo e de cilindro, haverá a dos números um e dois que ele poderá separar por abstração dos corpos aos quais ele os aplicou, e formar para si um objeto de meditação e de cálculo. (DIDEROT, 2000, p. 97 *apud* ADELL, 2010. p. 53)

A partir desta reflexão, nos recordamos que, também a apreensão cognitiva ocorre de forma sistêmica, tal como a percepção. Ou seja, muitas vezes, nos esquecemos da orquestra de nossa capacidade perceptiva, aproveitando instrumentos, por assim dizer, para formar novas melodias, ou seja, novas qualidades de fruição estética.

Concatenando os três tópicos que fizeram parte deste capítulo – a experiência, o corpo e a estética – refletimos que quanto mais procuramos diferenciar um conceito do outro, mais aproximamos estes três elementos. Isso porque a materialidade exercida pelo corpo fornece subsídios para a realização tanto da estética, por meio de sua percepção, quanto da experiência estética em si, por meio do corpo como agente primordial de operações poéticas, expressivas e artísticas.

No próximo capítulo, vamos observar os fatores que baseiam a experiência estética de pessoas com deficiência nas exposições de arte, na prática, considerando aspectos levantados nos tópicos anteriores.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

*“Não existe meio mais seguro para fugir do mundo do que a arte
e não há forma mais segura de se unir a ele do que a arte.”
Johann Goethe*

Como complemento aos últimos capítulos, partimos agora para as experiências dentro dos ambientes das exposições analisadas. O objetivo crucial das entrevistas era conhecer e levantar, na fala dos entrevistados, a avaliação situacional de suas experiências estéticas e pessoais em exposições de arte, a partir de sua interação com as variadas ofertas de recursos de acessibilidade nos espaços visitados.

As percepções destes entrevistados foram captadas após as visitas; alguns deles sentiram-se à vontade em trazer relatos durante o processo de visita, que foram registrados e incorporados ao escopo dos resultados e desta análise.

A pesquisa foi iniciada como um trabalho de campo, a partir de um levantamento de caráter etnográfico sobre a percepção de pessoas com deficiência em exposições de arte promovidas por instituições culturais.

Foi feita uma entrevista, baseada em um questionário semiestruturado no local, imediatamente após a experiência de visita nas exposições pelos participantes, com o objetivo de observação das nuances de interação destas pessoas nestes locais.

Foram criadas perguntas objetivas, com foco em: vivência anterior em exposições, familiaridade com a fruição de arte e outros aspectos pessoais sobre seu hábito cultural e interesse pela experiência estética, os fatores que o fizeram aderir à exposição e os que o impediram ou prejudicaram, durante sua visita e fruição.

Os fatores observados foram de diversas ordens: a natureza das exposições, a qualidade de mediação humana e mediação por recursos, a predisposição espacial e atitudinal do espaço cultural, dentre outros aspectos.

As indagações presentes na análise pretendem, portanto, delinear de que forma e com qual qualidade os recursos vinculados às exposições satisfazem ou não as necessidades dos participantes quanto ao acesso a conteúdos e a relação com as experiências propostas nestes locais.

6.1 Perfis dos entrevistados

Alguns elementos do universo pessoal dos entrevistados corroboram um interesse panorâmico nesta pesquisa, tais como a diversidade de deficiências presentes, a variedade de faixas etárias e de repertórios culturais, as diferentes formações acadêmicas de cada participante, bem como seus distintos níveis de familiaridade com equipamentos culturais e seus usos. A seleção de entrevistados ocorreu de forma a coletar com mais ênfase as impressões interseccionais, ou seja, a trazer uma perspectiva mais complexa da experiência destes indivíduos conjuntamente. Este olhar mais ampliado vai ao encontro da abordagem biopsicossocial, preconizada pela Organização Mundial da Saúde, ou seja, leva em consideração a observação de aspectos contextuais na avaliação de situações de acessibilidade ou inacessibilidade. As necessidades individuais de cada entrevistado dizem respeito, obviamente, às expectativas deste quanto ao atendimento de suas características particulares. Contudo, é fundamental que estas particularidades sejam contempladas de forma a abranger diferentes outras características nestes locais. A seguir, os perfis dos entrevistados e das respectivas experiências:

Tabela 5 - Perfis dos entrevistados – A, B, C, D, E, F e G.

	gênero e idade	formação	atuação profissional	localidade	deficiência	museu	exposição
A	Feminino, 53 anos	ensino superior	administração pública	Mogi das Cruzes/SP	física - cadeirante	Museu de Arte Sacra	Exposição Permanente de Acervo
B	Masculino, 58 anos	ensino médio	aposentado	Mogi das Cruzes/SP	física - cadeirante e muletante	Museu de Arte Sacra	Exposição Permanente de Acervo
C	Masculino, 34 anos	ensino superior	massoterapeuta	Santo André/SP	cego - usuário de bengala	Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP)	Paul Klee: Equilíbrio Instável

D	Masculino, 34 anos	ensino superior	ator e consultor de audiodescrição	Mogi das Cruzes/SP	baixa visão - usuário de bengala	Museu de Arte Moderna de São Paulo	Passado/Futuro/Presente: Arte contemporânea a brasileira no acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo
E	Masculino, 37 anos	ensino superior	ator/educador *	Barueri e São Paulo/SP	baixa visão - não usuário de bengala	Caixa Cultural	Rugendas - Um cronista viajante
F	Masculino, 51 anos	ensino superior incompleto	auxiliar operacional	São Paulo/SP	intelectual	Museu de Arte Moderna de São Paulo	Passado/Futuro/Presente: Arte contemporânea a brasileira no acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo
G	Feminino, 12 anos	6º ano do ensino fundamental II (cursando)	**	Diadema/SP	intelectual	Pinacoteca do Estado de São Paulo	Ernesto Neto: Sopro

*aguardando processo de aposentadoria pelo INSS, no momento da entrevista/ ** não se aplica

6.2 Perfis dos espaços culturais e exposições analisados

A escolha de espaços culturais e das respectivas exposições obedeceu a critérios de diversidade de enfoques temáticos, inicialmente pautados na maior possibilidade de situações de interação aos entrevistados. Seguem abaixo os textos das respectivas exposições, tendo como fontes a divulgação de cada museu:

Exposição Passado/Futuro/Presente: Arte contemporânea brasileira no acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo

Período: 22 de janeiro a 28 de julho de 2019

Local: Museu de Arte Moderna de São Paulo²⁶**Figura 1** - Detalhe da obra *Love* (2007), de Beatriz Milhazes²⁷.

Fonte: MAM-SP (2019). Disponível em: <https://mam.org.br/exposicao/passado-futuro-presente-arte-contemporanea-brasileira-no-museu-de-arte-moderna-de-sao-paulo/> Acesso em 4. Jul 2019.

O título *Passado/Futuro/Presente* refere-se a relações entre o passado e o futuro, feitas por trabalhos de arte enraizados num presente caracterizado pela diversidade sem precedentes e pelo constante intercâmbio de ideias em escala internacional.

Incluindo pintura, escultura, instalação, fotografia, vídeo e performance, esta exposição apresenta um olhar sobre a prática de artistas reconhecidos como pioneiros da sua geração. A mostra traz trabalhos de artistas seminais, bem como várias âncoras históricas da década de 1970 que ilustram continuidades e rupturas conceituais entre passado e presente. Cinco núcleos estruturam a exposição com limites porosos, permitindo aos visitantes traçar seus próprios caminhos. Fruto de uma colaboração entre o Phoenix Art Museum (Arizona, EUA) e o Museu de Arte Moderna de São Paulo, uma outra versão desta exposição foi exibida em Phoenix, em 2017. Foi a primeira exposição panorâmica de arte contemporânea brasileira no sudoeste americano, assim como a primeira mostra do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo nos Estados Unidos. Por apresentar uma das mais importantes coleções de arte brasileira do mundo, esta exposição pretende contribuir para a continuidade do debate sobre o que é e pode ser a arte brasileira, a partir do acervo do MAM.

²⁶ Informações disponíveis em <https://mam.org.br/exposicao/passado-futuro-presente-arte-contemporanea-brasileira-no-museu-de-arte-moderna-de-sao-paulo/> Acesso em 4. Jul 2019.

²⁷ Acrílica sobre linho. Dimensões: 196 x 248 x 3.5 cm.

Exposição Ernesto Neto: Sopro**Período: 30 de março a 15 de julho de 2019****Local: Pinacoteca de São Paulo²⁸****Figura 2** – Imagem da obra Sopro, de Ernesto Neto.

Fonte: Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em:

<http://pinacoteca.org.br/programacao/ernesto-neto-sopro/> - acesso em 4.jul 2019.

Com curadoria de Jochen Volz e Valéria Piccoli, diretor e curadora-chefe do museu, respectivamente, a retrospectiva reúne 60 obras de um dos nomes mais proeminentes da escultura contemporânea. Desde o início de sua carreira nos anos 1980, o artista vem produzindo obras que colocam em diálogo o espaço expositivo e as diversas dimensões do espectador. A partir de uma compreensão singular da herança neoconcreta, Ernesto Neto (Rio de Janeiro, 1964), desdobra suas esculturas iniciais – elaboradas com materiais como meias de poliamida, esferas de isopor e especiarias – em grandes instalações imersivas, que propõem ao espectador um espaço de convívio, pausa e tomada de consciência. Sua prática escultórica engendra-se a partir da tensão de materiais têxteis e de técnicas como o crochê. Essas grandes estruturas lúdicas acolhem ações e rituais que revelam as preocupações atuais do artista: a afirmação do corpo como elemento indissociável da mente e da espiritualidade.

Desde 2013, o artista vem colaborando com os povos da floresta, principalmente a comunidade indígena Huni Kuin, também conhecida como Kaxinawá.

²⁸ Informações disponíveis em <http://pinacoteca.org.br/programacao/ernesto-neto-sopro/> - acesso em 4.jul 2019.

Para a mostra na Pinacoteca, o artista concebe um trabalho inédito: a instalação *Cura Bra Cura Té* para o espaço do Octógono, que acolhe quatro ações/rituais participativos abertos ao público ao longo do período expositivo. Outras obras icônicas dele integram a seleção, como aquelas que contêm especiarias (cravo, açafrão, urucum), as *Naves* (arquiteturas de tecido em que o visitante é convidado a entrar) e mesmo as mais recentes estruturas habitáveis confeccionadas em crochê. As obras do Neto convocam a participação do visitante e ativam outros sentidos além do olhar”, comenta Piccoli. A exposição propõe demonstrar como a fisicalidade, o indivíduo e o coletivo sempre estiveram presentes, desde o início, na prática do artista, moldando sua poética.

Esta é também a primeira exposição que propõe traçar seus primeiros experimentos nesse campo através da investigação e da apropriação do espaço expositivo até atingir seu atual engajamento social. Num momento marcado pelo descompasso entre humano e natureza, Neto propõe que a arte seja uma ponte para a reconexão humana com esferas mais sutis. “O artista é uma espécie de pajé. Ele lida com o subjetivo, com o inexplicável, com aquilo que acontece entre o céu e a terra, com o invisível. Desse lugar, consegue trazer coisas”, finaliza Neto.

Exposição Rugendas, um Cronista Viajante**Período: 12 de janeiro a 31 de março de 2019****Local: Caixa Cultural São Paulo²⁹****Figura 3** - Detalhe de Roda de Capoeira (1835), de Johann Moritz Rugendas.

Fonte: CAIXA CULTURAL SÃO PAULO. **Rugendas: Cronista Viajante**. (Catálogo). 2019. Disponível em: https://issuu.com/andersonleoterio/docs/catalogo_rugendas - Acesso em 26 jul. 2019.

Entre pinturas, aquarelas, desenhos e litografias, a exposição *Rugendas, um cronista viajante* reúne cerca de 50 obras do artista alemão Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858). Rugendas foi um dos mais conhecidos artistas viajantes e, ao lado de Debret, foi responsável pela divulgação das primeiras imagens do Brasil no exterior. Em sua trajetória, retratou o país durante os anos 1820 com toda a exuberância da natureza e os costumes da população. Era como se Rugendas fosse, dois séculos atrás, um fotógrafo antes da invenção da fotografia. Com curadoria de Angela Ancora da Luz, a mostra é dividida em três núcleos: Olhar a terra, com paisagens do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas; Olhar o homem, na qual apresenta cenas da vida cotidiana da população brasileira; e Plantas da terra, que traz estudos da fauna e flora brasileira. Entre as obras reunidas estão presentes 36 originais do famoso álbum *Viagem pitoresca através do Brasil* (*Voyage Pittoresque dans le Brésil*), considerado um dos mais importantes documentos iconográficos sobre o Brasil do século XIX.

²⁹ Informações disponíveis em <<http://www.caixacultural.com.br>> Acesso em: 4. Jul 2019.

Exposição Paul Klee: Equilíbrio Instável

Período: 13 de fevereiro a 29 de abril de 2019

Local: Centro Cultural Banco do Brasil³⁰

Figura 4 – Detalhe da obra “Hoch und strahlend steht der Mond” (1916), de Paul Klee.

Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. **Paul Klee: Equilíbrio Instável** (Catálogo). 2019.

Disponível em:

http://culturabancodobrasil.com.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/PK_Book_Final_Digital.pdf

Acesso em 21 jun. 2019

“Paul Klee – Equilíbrio Instável” reúne pela primeira vez na América Latina mais de 100 obras do suíço Paul Klee (1879-1940). Preparada especialmente para o público brasileiro, a exposição conta com 16 pinturas, 39 papéis, 5 gravuras, 5 fantoches e 58 desenhos, além de objetos pessoais do artista. Klee transitou por diversos estilos, como o Cubismo, o Expressionismo, o Construtivismo e o Surrealismo, mas não cabe atribuir ao seu legado artístico nenhum em particular, tendo alcançado uma notável expressão pictórica própria, que reforçou seu papel central na história moderna da arte. A curadoria é de Fabienne Eggelhöfer, do Zentrum Paul Klee, de Berna, na Suíça. A exposição é beneficiada pela Lei Federal de Incentivo à Cultura e conta com o apoio da Cateno e com patrocínio do Banco do Brasil e da BrasilSeg, uma empresa da BB Seguros.

³⁰ Informações disponíveis em <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/paul-klee-equilibrio-instavel/> - acesso em 4.jul 2019.

Exposição de Acervo Permanente – incluindo visitação ao Presépio Napolitano
Museu de Arte Sacra do Estado de São Paulo³¹

Figura 5 - Parte da fachada no Museu de Arte Sacra.

Fonte: Jose Cordeiro/SPTuris, disponível em: <http://cidadedesapaulo.com/v2/roteirosape/973/> - acesso em 9 Jul. 2019.

O Museu de Arte Sacra de São Paulo (fig. 5), é fruto de um convênio celebrado entre o Governo do Estado e a Mitra Arquidiocesana de São Paulo, em 28 de outubro de 1969 e sua instalação data de 29 de junho de 1970. A partir desta data, o Museu de Arte Sacra de São Paulo passou a ocupar a ala esquerda térrea do Mosteiro de Nossa Senhora da Imaculada Conceição da Luz e a antiga Casa do Capelão, antes administração, e onde, desde 1999, está exposto o acervo de presépios do museu. A parte mais antiga do complexo foi construída sob orientação de Frei Antônio de Santana Galvão para abrigar o recolhimento das irmãs concepcionistas, função esta que também se mantém até hoje. O acervo do museu começou a ser formado por Dom Duarte Leopoldo e Silva, primeiro arcebispo de São Paulo, que a partir de 1907 começou a recolher imagens sacras de igrejas e pequenas capelas de fazendas que sistematicamente eram demolidas após a proclamação da República. Na década de 1970, foi possível ampliar significativamente esse acervo.

³¹ Informações disponíveis em <https://www.museuartesacra.org.br> - acesso em 4.jul 2019.

Atualmente, as principais atribuições do Museu de Arte Sacra de São Paulo são: recolher, classificar, catalogar e expor convenientemente objetos religiosos cujo valor estético ou histórico recomende a sua preservação; expor permanente, pública e didaticamente seu acervo; promover o treinamento, a capacitação profissional e a especialização técnica e científica de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de suas atividades; incentivar e apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre arte sacra e história da arte; promover cursos regulares, periódicos ou esporádicos de difusão, extensão e de treinamento sobre temas ligados a seu campo de atuação.

6.3 Coleta de dados

A escuta dos entrevistados teve a função de coletar impressões para conhecermos minimamente o que de fato é relevante para um conjunto de medidas e precauções para uma espécie de *desenho universal* em exposições de arte. Ou seja, o que é fulcral para a experiência estética acessível em uma exposição.

As indagações presentes na análise pretendem, portanto, delinear de que forma e com qual qualidade os recursos vinculados às exposições satisfazem ou não as necessidades dos participantes quanto ao acesso a conteúdos e a relação com as experiências propostas nestes locais.

Os entrevistados foram convidados, individualmente, a visitarem espontaneamente a exposição pelo período que julgassem mais confortável e necessário para entrar em contato com a proposta de cada exposição. Ficaram também informados sobre a possibilidade de solicitar apoio educativo no local a qualquer momento, caso necessário. As visitas foram acompanhadas pela pesquisadora e por um(a) assistente³², realizando o registro fotográfico das interações dos entrevistados com a exposição, com outros visitantes e com educadores, quando presentes. Após as visitas, questões³³ relacionadas aos tópicos gerais abaixo foram abordadas na entrevista com cada participante, com registro integral em áudio:

- Acessibilidade atitudinal e serviço educativo
- Recursos de acessibilidade

³² Assistentes: Maria Eugênia Ferreira Zamaro e Eduardo Bettiol Prado.

³³ As questões estão disponíveis nos Anexos deste documento.

- Acessibilidade física
- Fruição da exposição e das obras presentes
- Outros aspectos

6.4 Discussão sobre os dados obtidos

6.4.1. As experiências de A e B no Museu de Arte Sacra - Exposição de Acervo Permanente³⁴

“A espantosa realidade das coisas é a minha descoberta de todos os dias. Cada coisa é o que é. E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra, e quanto isso me basta. Basta existir para se ser completo.”

Fernando Pessoa

As duas pessoas com deficiência física (A e B) encontraram, no Museu de Arte Sacra, boas condições de acesso ao acervo permanente, identificando com facilidade os locais de primeiro atendimento e conseguindo fazer boa parte da visita com bastante autonomia.

Figura 6 - Os entrevistados A e B chegam ao Museu de Arte Sacra

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

³⁴ **A** é mulher, 53 anos, ensino superior completo, trabalha na administração pública, moradora de Mogi das Cruzes/SP e tem deficiência física (cadeirante); **B** é homem, 58 anos, ensino médio completo, aposentado, morador de Mogi das Cruzes/SP e tem deficiência física (cadeirante e muletante).

Algumas barreiras existentes nos níveis entre as salas expositivas do museu foram facilmente transpostas graças à disponibilidade de alguns seguranças, que prontamente auxiliaram a condução das cadeiras em dois ou três locais em que existiam lombadas de metal que travavam, algumas vezes, o movimento das cadeiras de rodas dos entrevistados. Isto reforça a necessidade de previsão de formações constantes para outros profissionais que não os educadores de espaços culturais, que também fazem a diferença no atendimento ao público; muitas vezes, são eles, os trabalhadores da segurança, limpeza e zeladoria dos espaços – frequentemente terceirizados ou temporários – que primeiro entram em contato com a diversidade dos públicos, sendo igualmente importantes na promoção de acesso aos visitantes.

A e B relataram não sentir falta de recursos aplicados a suas características no local. Contudo, identificaram que seria favorável a presença de recursos de acessibilidade a pessoas com outros tipos de deficiências: A: *“Única coisa que eu achei que faltou foi nas legendas, né, que tem explicando sobre cada estátua, cada coisa, é a tradução em braille. Faltou uma plaquinha lá em braille pro ‘deficiente’ visual também poder vir visitar e poder pelo menos, já que não pode tocar nas imagens, pelo menos no braille ali, ele saber o que que está vendo, o que está posto na frente dele. É isso que eu achei falta.”*

Figura 7 – O entrevistado B observa o pátio interno do museu

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

O entrevistado B completa esta observação sobre os recursos: *“Então, pra mim, que sou cadeirante, acho que eu não tive nenhum problema. Mas aí eu penso que esse museu também poderia ter algum tipo de obra que a pessoa com deficiência*

visual tivesse condição de vir, colocar a mão, tatear, né. Porque o pessoal acha que as pessoas com deficiência visual talvez não tenham interesse em vir em museu, em saber da sua história. Mas eu acho que deveria ter alguma parte da exposição onde tivesse algumas obras para que a pessoa com deficiência visual tivesse condição de tatear. Deveria também ter um totem na entrada do museu, que tivesse audiodescrição do que tem na exposição pra pessoa com deficiência visual ter essa condição de estar por dentro dessa riqueza nossa, do nosso país. Está suficiente. Eu mudaria isso, colocaria algumas peças pra que essas pessoas tivessem condição de estarem participando, porque a inclusão não é isso? Dar direito pra todos em condição de igualdade de estar participando.”

A fruição das obras foi algo inédito para os entrevistados, pois, conforme relataram, era a primeira vez que visitavam uma exposição, no dia da entrevista. Quando questionados sobre a experiência, após a visita, relataram o quanto foi significativa: A: *“Foi. Muito. Pelo conhecimento de coisas antigas, do passado. Muito bom.”*; B: *“Muito. Acho que teve a oportunidade de ir na raiz da nossa cultura, aprender um pouco sobre o passado, né. Muito legal. Acho que só sabendo quem a gente foi a gente tem ciência de quem a gente é.”*

Figura 8 - Os entrevistados nos corredores do museu

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 9 - S/ título. Detalhe de esculturas em madeira

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

O entrevistado B realçou os aspectos afetivos da exposição, indicando a presença da memória na atribuição de sentido de sua visita: *“Acho que foi a riqueza de detalhes nas obras, sabe... Aquelas coisas muito minuciosas, remetendo a gente ao passado. Naqueles tempos da nossa bisavó, da nossa tataravó. E a beleza, né, das obras expostas.”*

Uma constatação interessante acerca da entrevista de A e B foi o impacto da oportunidade de visitar um museu pela primeira vez. Ao ser perguntada sobre isso, A responde: *“A: Então, hoje eu olhei e me arrependi de quanto falta esse lado cultural na minha vida. Talvez por medo de chegar e não ter acessibilidade, porque a gente tem que ter toda uma logística, né. Mas aí eu percebi hoje o quanto que eu estou perdendo por medo de ir. De enfiar a cara e ir, nem que eu não consiga entrar.”*

Figura 10 – A entrevistada A na exposição permanente

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Esta percepção – de estar perdendo algo que lhe diz respeito – foi realçada pela entrevistada. Percebe-se ainda, em sua resposta, o desejo de fazer isso mais vezes, mesmo com um risco de não encontrar a acessibilidade a ela necessária.

Figura 11 - Os participantes na exposição permanente de acervo

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 12 - Imagem de A no museu

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Além do espaço de exposição permanente, os entrevistados circularam também pela exposição de presépios napolitanos, existente no anexo do museu, desde 1999. O acesso a esta área foi mais complicado, uma vez que o piso de concreto que circunda os edifícios apresenta grande rugosidade, dificultando a movimentação. Quanto ao conforto de circulação pelo espaço, A compartilha que: *“Inclusive até eu pensei, quando nós estávamos vindo pra cá, “ah, não vou levar minha cadeira”, porque eu ando sem a cadeira, né. Ando com uma bengala, e tal. Mas como eu não sei o espaço que tem, se é grande se é pequeno... Foi muito interessante e*

boa, porque deu pra dar acesso tranquilo dentro da exposição, por vários setores, vários corredores, um bom acesso. Rampas acessíveis, fácil, bom pra passar as cadeiras. Não tem nenhuma dificuldade, apertado ou não...”

Figura 13 - A e B contemplam os presépios napolitanos

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Ao ser perguntada se restaram dúvidas sobre as obras que viu na exposição, A comenta que: *“Então, eu não vou falar pra você que eu sou entendida em arte, não. Mas aquilo que eu vi da técnica, principalmente do presépio, eu achei muito lindo. Achei a técnica perfeita, que parece que você está vendo... te remete ao passado, parece que você está naquela cidade, achei muito interessante.”*

A rampa disponível ao anexo dos presépios apresenta grande inclinação, tornando bastante difícil a circulação autônoma. Tanto na ida quanto na volta, os entrevistados receberam apoio na subida (meu e de minha assistente) e na descida, após a visita (com o apoio de um rapaz que visitava o local e que se ofereceu voluntariamente). Esta dificuldade apareceu na entrevista, sinalizada por B, quando questionado – se fosse criador desta exposição – o que desejaria mudar:

“O acesso a todos os espaços desta exposição. Inclusive o que eu falei, tinha que ter braille e também uma pessoa que faça a leitura labial, LIBRAS, pra que possa explicar também pro deficiente auditivo, visual. Ter esse espaço. Nesse espaço eu queria uma equipe preparada pra fazer esse trabalho, porque o deficiente, ele tem que ter alguém do lado dele pra ajudar. Não o cadeirante. Dependendo do caso, o

cadeirante pode andar tranquilo. A gente pensa em outros tipos de deficiência. Acesso ao banheiro, rampas não muito inclinadas... Tem que ter o nível certo pra poder... Porque tem cadeirante que não aceita ser empurrado. Dependendo da rampa, ele não vai pedir ajuda. Ele gosta de manter sua autonomia.”

É bem interessante como B comenta sobre a necessidade de acessibilidade em vários níveis – atitudinal, físico e educativo – nesta colocação, não somente beneficiando a sua condição, como demais pessoas com deficiência.

Dentro do anexo dos presépios, era possível visualizar o conjunto de presépios a partir de uma boa altura, embora a estrutura de guarda-corpo ali presente dificultasse uma aproximação maior para A e B. Relevante mencionar que a sala ainda contava com um balcão com recursos táteis, reproduzindo o modo de construção do presépio. Havia moldes em silicone, pequenas amostras feitas em gesso disponíveis para o toque de quaisquer visitantes, sem restrição, como nas imagens abaixo. Estes elementos contavam com texto em braille e alto-contraste para uso por pessoas com deficiência visual ou baixa visão.

Figura 14 - Maquetes táteis dos presépios.

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 15 - Detalhe de réplicas de paredes em miniatura disponíveis para toque.

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

No local havia um educador, que não foi solicitado pelos entrevistados. Durante a visita haviam também alguns outros educadores trabalhando, um deles atendendo a um grupo e outro no espaço da exposição.

Entretanto, quando pergunto, ao final, se perceberam a existência de educadores no trajeto expositivo, respondem. A: *“Infelizmente não tinha, né. Nenhuma pessoa que possa explicar sobre as exposições que tinham ali. Eu achei falta disso, também. Por que às vezes é uma pessoa muito leiga, ou não consegue... que não tem estudo nenhum. Que tem interesse de vir visitar a exposição e no escrito ali não sabe ler, o que pode acontecer, aí deveria ter um educador ali do lado pra explicar o que que ele tá vendo.”*/ B: *“Eu acho que deveria ter algumas, sei lá, não sei como é a dinâmica do museu, não sei se tem visitas agendadas, mas deveria ter uma pessoa que pudesse nos dar mais explicações do que a gente está olhando.”*

Considerando a não familiaridade dos entrevistados com o museu (era sua primeira visita), podemos ponderar se os educadores ali presentes foram percebidos nesta primeira experiência.

Muito provavelmente A e B, muito concentrados na fruição autônoma, não se deram conta da presença dos educadores, o que reforça dois aspectos importantes: o primeiro, diz respeito à predisposição de atendimento educativo, sem ser invasiva, mas orientadora e dialógica, informada desde o começo ao visitante como possibilidade (pelo primeiro funcionário de atendimento na recepção, por exemplo); o segundo, diz respeito à construção de hábitos culturais dos entrevistados, o que poderia reforçar, em uma próxima visita, a observação de mais detalhes pertencentes

à experiência de visitação em uma exposição, dentre eles a figura do educador, as formas de comunicação e de informação disponíveis no espaço expositivo.

Quanto ao usufruto geral da exposição, B comenta sua impressão sobre o universo de obras que conheceu na exposição permanente e nos presépios napolitanos: *“Olha, me trouxe aqui pro passado. A gente viu como é que eles viviam pra fazer uma análise, de como era antigamente no século XV, XVIII, pra agora. A dificuldade de eles tinham, como era e hoje, como nós estamos. Uma reflexão. Porque como eles viviam numa situação bem simples, e acho que mais alegre do que hoje.”*

E A completa, a partir das impressões pessoais sobre a exposição: *“Sabe o que eu aprendi? Aprendi que nós, brasileiros, não damos valor pro que a gente tem. Olhando esse museu, eu falei assim: “Tem gente que vai pra tanto lugar fora do país, e a gente tem uma riqueza aqui dentro que a gente não conhecia, eu não conhecia. Então acho que falta pra nós, brasileiros, termos um pouco de conhecimento sobre as coisas maravilhosas que tem no nosso país.”*

Figura 16 - Os participantes e eu.

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

6.4.2. A experiência de C no Centro Cultural Banco do Brasil - Exposição *Paul Klee: Equilíbrio Instável*³⁵

*“Sou livre para o silêncio das formas e das cores.”
(Manoel de Barros, s/d)*

No caso da entrevista de C, considerando a exposição *Paul Klee: Equilíbrio Instável*, no Centro Cultural Banco do Brasil, houve um desenho de atendimento que obedeceu a uma organização que mesclou visita autônoma com mediação educativa.

Ainda no primeiro atendimento, houve a identificação pela equipe do museu junto ao entrevistado. Um supervisor do setor educativo se apresentou a ele, dando as boas vindas e o informando sobre os recursos disponíveis para a visita. Disse também que chamaria uma educadora para orientá-lo no espaço, pediu que esperássemos no átrio do prédio. Logo depois, uma educadora se aproximou e dialogou com C, orientando sobre a obra presente no átrio. Nesta obra, era possível deitar sobre uma estrutura acolchoada e circular; no centro dela, havia um totem onde era possível, com o uso de fone de uso pessoal de cada visitante, ouvir músicas de diferentes estéticas, da época em que Paul Klee viveu. C pôde usufruir da obra, utilizando seu fone e deitando-se sobre ela, conforme imagem abaixo:

Figura 17 - O entrevistado C na primeira obra da exposição

Fonte: Imagem de autoria de Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

³⁵ C é homem, tem 34 anos, com ensino superior completo em Rádio e TV, trabalha como massoterapeuta e vive em Santo André/SP, é cego e usuário de bengala para ecolocalização.

C foi informado pela educadora que poderia baixar um aplicativo chamado *Musea*³⁶, no telefone celular para acessar o conteúdo de audiodescrição e também uma função de áudio-guia. Os códigos estariam anexos à parte das obras da exposição. Ali mesmo no átrio, rapidamente conseguiu baixar o aplicativo para que prosseguíssemos à visita, a partir do 4º andar do edifício, conforme a orientação de visita no museu. A educadora disse que ele poderia fazer a visita autonomamente, a partir dos recursos disponíveis, mas que se houvesse qualquer dúvida, procurássemos algum educador para chamá-la durante a visita.

Como nas demais entrevistas, sinalizei para C que ele ficasse à vontade para circular à exposição, ele indicou que seria interessante se eu pudesse visitar com ele, para auxiliar a sua autonomia no espaço.

Ao adentrarmos as primeiras salas expositivas, C reparou na temperatura ambiente, muito fria, utilizada para preservação das obras. Encontramos já nas primeiras obras, fixados ao lado, placas com o QRCode para acesso às audiodescrições, impressos em tinta. Percebi que para C isso não seria problema, desde que alguém lhe apontasse para onde a câmera do telefone celular deveria mirar, para capturar o código.

Figura 18 - Obra Junger Proletarier/Jovem proletário, 1919, de Paul Klee

Fonte: elaborada pela autora.

³⁶ Disponível na plataforma Google Play para sistemas Android e iPhone, em telefones celulares.

Figura 19 - Detalhe da legenda da obra com QRCode ao lado do texto.

Fonte: elaborada pela autora.

O QRCode foi aplicado, de maneira geral, abaixo à direita das obras, em uma altura de cerca de 1,10m do chão. O próprio entrevistado identificou que seria difícil para ele acessar o recurso sem apoio adicional. De qualquer forma, C aproveitou bem o recurso, lamentando apenas que este não estivesse disponível para mais obras, conforme comenta na entrevista: *“Eu só senti falta de ter mais obras com esse recurso disponível. Isso iria tornar a visita mais demorada? Sim. Mas ajudaria ou tornaria mais comum, por exemplo, ao ponto de vista de uma pessoa vidente. Facilitaria o acesso às obras. Ao conjunto de obras.”*

Figura 20 - Obra Ohne Titel (Letztes Stilleben). S/ título (Última natureza-morta), 1940, de Paul Klee.

Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. **Paul Klee: Equilíbrio Instável** (Catálogo). 2019. p. 155. Disponível em: http://culturabancodobrasil.com.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/PK_Book_Final_Digital.pdf - Acesso em 21 jun. 2019

C circulou por diferentes fases da produção artística de Paul Klee, apoiando-se na maioria das vezes pelo aplicativo de audiodescrição. Nas vezes em que a obra não tinha o recurso, pedia que eu descrevesse para ele, para que pudesse ter mais informações sobre as várias obras sem o QRCode.

C considerou a presença do recurso importante para a qualidade de sua visita, destacando que: *“(...) foi interessante, na verdade, até por ser a minha primeira experiência numa exposição sozinho. Por conta mesmo, entendeu?”*

Figura 21 - Replik der Handpuppet – Breitohrclown/ Réplica do fantoche – Palhaço orelhudo³⁷

Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. **Paul Klee: Equilíbrio Instável** (Catálogo). 2019. p. 107. Disponível em: http://culturabancodobrasil.com.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/PK_Book_Final_Digital.pdf - Acesso em 21 jun. 2019

³⁷ Fantoche (*hand puppet*), 48,5 × 17 × 13,2 cm. Zentrum Paul Klee, Berna, Suíça.

Tive também a oportunidade de ouvir a audiodescrição pelo aplicativo e avaliei positivamente a ferramenta. A audiodescrição neste formato apresentava-se em três fases: primeiro, uma descrição geral da época em que o artista viveu, aspectos sociais e econômicos, com uma função de contextualização; em segundo, uma descrição formal da obra, a partir dos dados concretos, materiais e técnicas utilizados, com uma função informativa e, em terceiro, uma descrição pormenorizada da obra, a partir de uma leitura simbólica e poética dos elementos e de suas relações já levantadas nas duas etapas anteriores. A locução da audiodescrição era bem audível e clara, facilitando o entendimento das informações ali concentradas.

Em certo momento da visita, entre um andar e outro, identificamos uma espécie de sala de oficinas. C demonstrou interesse em conhecer e solicitamos a presença de um educador a uma funcionária da segurança, pois não localizamos naquele momento pessoas do educativo no espaço. Inicialmente, a funcionária disse que não era permitido entrar ali; demonstrou dificuldade para se comunicar com o setor educativo pelo rádio, contudo, alguns minutos depois chegou uma nova educadora – *Raquel Tanaka* – a qual se apresentou a C, pedindo que ele se sentasse em um dos bancos da sala.

A educadora então mostrou para C um grande quadrado com pregos espaçados em todos os lados. Explicou que, ao longo da exposição, dezenas de pessoas ali passaram, cada uma ajudando a compor este objeto. Neste quadrado, muitas linhas de diferentes espessuras, cores e texturas entrecruzavam-se em variadas direções, formando uma grande teia colorida. Enquanto C experimentava tatear este objeto, identificando assim sua dimensão geral, a educadora preparava linhas (lã, fios de malha, e fios de resíduos têxteis), para que ele também pudesse adicionar ali mais linhas.

Figura 22 - Teia tátil desenvolvida pelo setor educativo do CCBB-SP.

Fonte: elaborada pela autora

Figura 23 – Teia tátil desenvolvida pelo setor educativo do CCBB-SP.

Fonte: elaborada pela autora

A educadora realçou que este era um jeito de conhecer melhor a forma como o artista Paul Klee criava, muitas vezes por meio o uso de camadas de cor, de texturas

diferentes nas pinturas e do conceito de *velatura*³⁸ para tornar a pintura rica de diferentes planos pictóricos.

C não apenas explorou de forma tátil este recurso, como contribuiu, adicionando alguns fios, amarrados e conectados à trama tecida por outros visitantes. A educadora permaneceu ali, sempre dialogando sobre este material e o universo de referências da exposição.

Figura 24 – C em diálogo com a educadora

Fonte: elaborada pela autora.

³⁸ A velatura é uma técnica pictórica, na qual o artista sobrepõe camadas de tinta transparente. Espera-se que a cor precedente seque, para que uma nova mistura translúcida seja aplicada. A tinta a óleo era a preferida para esse tipo de técnica, pela demora da secagem. A tinta acrílica também permite esse tipo de procedimento. As técnicas da aquarela e da aguada trabalham majoritariamente com transparências, por meio de velaturas. O efeito pode ser entendido ao sobrepor-se folhas de celofane, experiência que altera a profundidade das cores envolvidas. (VELATURA. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Velatura&oldid=41403886>. Acesso em: 23 fev. 2019.)

Na continuidade da proposta educativa, a educadora convidou C a conhecer um grande painel com inúmeros pinos de madeira equidistantes. Ali, explicou ela, estavam várias formas geométricas em madeira (quadrado, triângulo, círculo, retângulo), dispostas pelos visitantes, encaixando-se nos pinos, de acordo com um arranjo aleatório. Ora as formas estavam isoladas, ora uma sobrepondo a outra, criando combinações distintas.

Figura 25 - C experimentando o painel com formas geométricas

Fonte: elaborada pela autora.

A educadora primeiro mostrou a C o tamanho desta estrutura, pedindo que esticasse os braços para constatar as dimensões (altura e largura) daquela parede. Depois, concomitantemente à exploração tátil, ela reforçou o quanto a sobreposição pictórica das obras de Paul Klee também poderia ser sentida ali, materialmente, pelo exercício de montar as peças umas sobre as outras.

Figura 26 - C em diálogo com a educadora, de frente ao painel

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 27 - C toca formas e as encaixa no painel de madeira

Fonte: elaborada pela autora.

C também demonstrou curiosidade em conhecer mais sobre o edifício do museu. A educadora o acompanhou e orientou em uma seção de pranchas táteis, com textos em braille, localizada à frente do setor educativo. Neste espaço, foi possível para C conhecer aspectos da arquitetura do prédio e do contexto da construção, após a visita da exposição *Paul Klee: Equilíbrio Instável*, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 28 - O entrevistado C toca pranchas táteis e em braille com dados sobre o edifício.

Fonte: elaborada pela autora.

Na entrevista, C trouxe à tona as impressões sobre a visita, quando questionado sobre sua experiência na exposição e sobre o universo do artista e da obra: *“Acho que o próprio paralelo da vida dele (Paul Klee) com as obras. Acho que uma coisa não interessa sozinha sem a outra. Se você pegar só a biografia dele sem as obras, você não teria a mesma... Não ficaria tão claro, tão fácil pra entender do que se você só analisasse uma coisa separada da outra.”*

Quanto à interação com a educadora, foi interessante constatar o quanto foi relevante para sua experiência. Perguntei a ele se ficou com alguma dúvida quanto a

aspectos formais ou simbólicos das obras, ao que ele respondeu: *“Eu estava com uma dúvida na verdade, referente à questão de textura daquela tinta de cola, que ele usou. Essa dúvida acabou sendo resolvida com uma educadora, que explicou e sem querer respondeu a essa coisa que eu ia perguntar. Ela estava falando do relevo, da tinta...”*

Outra fala reveladora de C sobre o trabalho da educadora, complementa este pensamento: *“Aquela vivência que a gente teve com a educadora, no final. Das linhas e daquele mural, do painel. A montagem do painel que fez eu ter uma visão mais profunda de como que foram construídas, de como são as obras do artista, da exposição de hoje. [L: - Então pra você fez uma diferença] C: Com certeza.”*

Esta avaliação de C reitera o papel fundamental da função dos educadores na relação com os conhecimentos disponíveis no panorama da exposição, algo que pudemos observar nitidamente durante esta experiência no Centro Cultural Banco do Brasil.

Ao refletir sobre a organização espacial da exposição (que no museu ocorre de cima para baixo, iniciando a visita do 4º andar para o térreo), C comenta: *“Do jeito que está, ela está bem organizada, bem distribuída também. Acho que a sequência que ela seguiu, desde lá de cima até aqui, ficou legal. Ficou bem claro e coerente.”*

Ainda no quesito de acessibilidade física, pergunto a ele quanto ao conforto da visita, ao que ele traz a seguinte opinião: *“Achei bem confortável. A visita em si, os próprios espaços, as salas de exibição estavam bem legais. Tinham uns espaços pra descanso perto dos banheiros, então estava bem tranquilo.” Entretanto, num outro momento, problematiza as condições de acesso na área do térreo do edifício: *“(…) tudo bem, por ser um prédio antigo, tem uns degraus na estrutura do prédio que eu não sei se existiria outra opção. Alguma rampa ao longo do caminho.”* Informei a ele da existência de rampas entre os desníveis do térreo, as quais ele pôde conhecer logo depois.*

De forma geral, a experiência da visita e da fruição das obras foi bem avaliada por C: *“Em relação ao acesso, me surpreendeu, porque eu esperava uma quantidade de informação mais básica. Só uma descrição da obra. E acabou que, como você mesmo ouviu quando eu te mostrei, tinha bem mais coisa. Bem mais complexo do que uma simples descrição de algum dado.”*

O entrevistado realçou o fato de ter sido uma primeira visita autônoma em uma exposição de arte e ainda, quando perguntado sobre a qualidade de suas experiências anteriores em exposições, disse: *“Acho que a de hoje mesmo, pela questão da acessibilidade. Eu nunca esperaria encontrar a qualidade que eu encontrei hoje. Qualidade de acessibilidade, em geral. Se tratando de uma exposição que o apelo dela é totalmente visual. Se você for pensar assim mesmo, pra um deficiente visual, o que que a pessoa vai fazer numa exposição de arte, em que o foco é visual? O que que ele vai aproveitar da exposição?”*

Figura 29 - C, a educadora (Raquel Tanaka) e eu, durante a exposição

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Museu de Arte Moderna de São Paulo – Exposição Passado/Futuro/Presente

Entrevistados: D e F³⁹

Na exposição aqui relatada, foi possível reunir duas situações diferentes de fruição, pois cada entrevistado tinha uma condição diferente (um com deficiência visual e outro com deficiência intelectual); além disso, uma das visitas foi acompanhada por educador e a outra não, o que propiciou reflexões interessantes entre aproximações e diferenças entre ambas.

6.4.3. A experiência de D no Museu de Arte Moderna de São Paulo – Exposição Passado/Futuro/Presente

“De todos os sentidos, a vista é o mais superficial. O ouvido, o mais orgulhoso. O olfato, o mais voluptuoso. O gosto, o mais inconstante. E o tato, o mais profundo.”
Denis Diderot (2000, p. 96.)

O entrevistado D trouxe aspectos importantes às indagações levantadas neste trabalho. D tem baixa visão e nunca tinha ido ao museu em que faríamos a visita.

Em um primeiro momento, explicitiei a D que poderia tanto fazer a visita autonomamente quanto solicitar um atendimento educativo, se tivesse necessidade. D pediu que eu o acompanhasse e, que, caso possível, descrevesse a ele algumas informações na entrada da exposição. Havia um longo corredor com uma exposição sobre o museu, sua história e aspectos de sua constituição, entremeados por imagens e vídeos. Fiz para ele audiodescrições de parte das imagens; ao chegar nos vídeos, D optou pela escuta de cada um; mesmo não sendo audiodescritos, permaneceu, pedindo a mim algumas informações que não estavam claras, para completar o entendimento do conteúdo.

³⁹ **D** é homem, tem 34 anos, possui ensino superior completo em Letras e tem formação técnica de teatro, trabalha como ator e como consultor de audiodescrição, vive em Mogi das Cruzes/SP. Tem baixa visão e é usuário de bengala para ecolocalização.

F é homem, tem 51 anos, possui ensino superior incompleto e trabalha como auxiliar operacional. Vive em São Paulo/SP e tem deficiência intelectual.

Figura 30 – D ouvindo descrições de minha autoria, na exposição sobre o MAM-SP

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 31 - D ouvindo descrições minha autoria, na exposição sobre o MAM-SP

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 32 - D com fones vídeos na exposição sobre a história do MAM-SP

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Após este primeiro espaço, nos dirigimos à exposição. Um educador do museu – *Gregório Sanches* – veio a nós, apresentando-se e conversando com D para saber se ele gostaria de saber mais a respeito das obras ali contidas; D assentiu. A partir daí, estive com ele, acompanhando-o para guiá-lo, mas o educador esteve na interlocução direta até o fim da exposição. Farei aqui um breve relato das experiências de D, entremeando com algumas falas do entrevistado, em que avalia a fruição, o espaço e a interação com o educador.

Sobre este primeiro módulo, D avalia que: *“Eu disponibilizaria os textos pelo menos na própria obra, em formato de áudio. Porque aí você vai ter uma conexão direta com a obra que está ali, né. Acho que é pensando principalmente na primeira exposiçãozinha⁴⁰, que a gente passou, da história do MAM, os textos tinham que estar ali, disponíveis, junto com aquelas fotos.”*

A obra presente na primeira parede da exposição⁴¹ foi largamente explorada pelo educador; primeiro conduziu D (utilizando luvas oferecidas pelo educador) a tocar a obra original, descrevendo uma ideia geral e ampla dela.

Figura 33 - Obra *Nota Sobre uma Cena Acesa ou os Dez Mil Lápis Amarelos* (2000), de José Damasceno

Fonte: elaborada pela autora.

⁴⁰ O entrevistado refere-se à exposição sobre a história do museu, primeiro espaço pelo qual passou, antes de entrar na exposição *Passado/Futuro/Presente*.

⁴¹ *Nota Sobre uma Cena Acesa ou os Dez Mil Lápis Amarelos* (2000), de José Damasceno. Lápis sobre parede. Acervo MAM/SP

Logo depois transpôs estes mesmos elementos para auxiliar a leitura de D, usando agora uma maquete em tamanho reduzido, na qual haviam vários palitos cortados e fincados sobre uma superfície de *foamboard* branca.

Durante esta interação, D pôde explorar, no seu tempo, vários detalhes da imagem, de seus relevos e texturas, acompanhado pelo diálogo com o educador.

Figura 34 - Sequência de imagens de D em interação com o educador da exposição.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

A seguir, D se encaminhou para conhecer outra obra⁴²; o educador utilizava em sua mediação elementos de audiodescrição, mesclados a aspectos simbólicos da

⁴² *Imensa*, (1982). Cildo Meireles. Madeira, 100 x 117 cm. Acervo MAM-SP.

obra, conforme D explorava-a tatilmente com o uso das mãos, reforçando o entendimento sobre os dados formais da escultura.

Figura 35 - O entrevistado D explora a obra *Inmensa* (1982), de Cildo Meireles.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 36 - O entrevistado D explora a obra *Inmensa* (1982), de Cildo Meireles

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Aqui, na obra *Inmensa* (1982), de Cildo Meireles, a exploração espacial da obra é fundamental para conhecer suas características físicas, dimensões, tipologia de material usado e a repetição de formas usadas pelo artista. Outro aspecto que é ressaltado, quando em contato com uma obra escultórica, é a possibilidade de circular em torno do objeto, para contemplar melhor a tridimensionalidade. Este é um exercício que requer do corpo todo do entrevistado uma disponibilidade, uma vez que ele

ajoelha, se abaixa, se aproxima dos níveis mais altos da obra, bem como de sua base sobre chão, através do uso de seu corpo como ponto de referência para sua compreensão do objeto.

Figura 37 - D em diálogo com o educador, diante da obra *Sem título* (1997), de Nazareth Pacheco.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Sobre a experiência a obra *Sem título*, de Nazareth Pacheco (na imagem anterior), D comenta o que poderia ser acrescentado para ampliação de sua compreensão sobre ela: *“Eu faria todas as obras possíveis de toque. Ainda que fosse por representação, sabe. A gente tá falando de uma situação hipotética, então, pensa naquele vestido que eu gostei⁴³. A gente produziria um proporcional, obviamente sem aquelas lâminas todas, mas de repente com chapinhas de ferro pra que a gente pudesse entender como é que se desenha um vestido só com os fios e miçangas e lâminas. Como se faz um formato só com isso. Uma proporcionalidade. E que fosse uma exposição universal, que qualquer pessoa pudesse tocar, sendo deficiente visual ou não, seria algo nesse sentido. De qualquer pessoa poder acessar e, claro, que isso fosse possível com todas as obras. Com cada imagem, cada escultura. Porque a pessoa teria a possibilidade de encontrar qual a sua obra favorita por si mesma.”*

⁴³ Refere-se à obra *Sem título* (1997). Nazareth Pacheco. Cristal, miçanga, lâmina de barbear, fio de náilon e acrílico. Acervo MAM-SP.

O vestido de Nazareth Pacheco, composto de fios de náilon e lâminas, reflete bem um dos principais temas da obra da artista, que versa sobre a sedução e a repulsa. Por causa de uma condição física congênita, Nazareth passou por inúmeras cirurgias ao longo de sua vida, tornando-se familiarizada com a ideia de construção e desconstrução do corpo. Informações disponíveis em: https://mam.org.br/en/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/140caracteres_miolo_web_140422.pdf Acesso em 12 jul. 19.

Figura 38 – D, diante da obra Sem título (1997), de Nazareth Pacheco

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Continua, dizendo que: *“Obviamente seria difícil passar por todas, seria muito tempo dentro da exposição, mas as pessoas videntes, e as pessoas que tem a possibilidade de enxergar, elas estão olhando e estão escolhendo qual elas vão ver. Tem a possibilidade de selecionar de acordo com o que elas querem, o que não acontece com pessoas com deficiência. Então, minha grande preocupação seria essa, usufruir daquilo tudo com liberdade.”*

D reitera, portanto, que sente falta do direito de escolha ao entrar em contato com obras de arte acessibilizadas. Reforça ainda que a amplitude do acesso às obras não atenderia apenas às pessoas com deficiência, como ele, estendendo-se a outras pessoas que viessem a visitar a exposição.

Um aspecto que D traz é a liberdade de interpretação das obras ali contidas. O educador pôde conciliar, em nossa observação e na avaliação de D, os recursos de acessibilidade, a experiência do toque das obras em si e os diálogos, sem, contudo apresentar conclusões ou sugestões de interpretações únicas sobre as obras. Para D isso foi significativo, incrementando sua visita e fruição no espaço:

“E também a possibilidade de interpretação. Ele me deu informações e ao mesmo tempo permitiu que eu interpretasse a obra como ela me chegava. Não tinha uma obrigatoriedade, “olha, o artista quis dizer isso”, ou “essa obra quis dizer isso”. E existiu também uma aceitação de uma argumentação. De uma obra específica, chamada “Marmita”⁴⁴, com um rosto dentro de uma marmita, que eu falei “a gente é o que a gente come” e ele tinha apontado direcionamentos em outro sentido, pro entendimento que ele tinha ou que o artista tem daquela obra, e mesmo assim com a minha argumentação, a minha percepção ele disse que pode ser também, é uma coisa que a gente pode discutir. Então é importante você ter a oportunidade de trazer isso pra você e você entender como você puder. É importante você ter essa liberdade.”

Figura 39 – Obra Lute (1967-98), de Carlos Zílio.

Fonte: Elaborada pela autora.

⁴⁴ Lute. Rio de Janeiro, RJ, 1944. Carlos Zílio. 1967–98 / Serigrafia sobre filme plástico, resina plástica e alumínio. 5,8 x 10,5 x 17,5 cm. Coleção MAM, doação do artista. Uma marmita de alumínio, onde, no lugar do alimento, um rosto amarelo em papel machê que tem como “boca” a mensagem imperativa “LUTE”. O artista, acrescido do violento movimento estudantil combativo e corroído pela sensação de impotência, dá lugar ao corpo militante.

Figura 40 – Sequência de D tocando a réplica da obra Lute (1967-98), de Carlos Zílio

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

O entrevistado comenta uma percepção a respeito do modo de disposição espacial das obras na exposição; para ele este foi um dado considerável à fruição estética, pois pôde identificar bem concretamente o contexto, bem como as assemelhanças e diferenças entre trabalhos poeticamente vinculados:

“O que eu gostei disso tudo é como as obras têm uma divisão, não sei de gênero é uma boa palavra, mas estão divididas em núcleos. E os núcleos estão se conversando. Então é tudo muito misturado ao mesmo tempo que é separado. A separação é um limite muito tênue. Muito limítrofe, mesmo na beiradinha das coisas. E eu gostei dessa sensação.” Como se observa anteriormente, D compreende a organização da exposição e a completude entre os diversos recortes presentes na distribuição das obras.

Ele comenta sobre a obra 50 horas Auto-retrato roubado, (1992/93), Rochelle Costi⁴⁵: *“E gostei de ficar imaginando quando a gente viu aquele painel com as fotos*

⁴⁵ 50 horas Auto-retrato roubado, (1992/93), Rochelle Costi. Fotografias em cores e texto em metacrilato. 122 x 550 cm. Acervo MAM-SP. Doação da artista. 50 horas posando para uma classe de pintura. Dói-me o corpo e a dificuldade em encontrar um sentido, além do financeiro, para estar fazendo

daquela moça que fez autorretratos, e fiquei pensando como essa mesma obra se refletiria nas pessoas se fosse um amputado fazendo, se fosse um cadeirante, um outro corpo.”

Figura 41 – A obra 50 horas Auto-retrato roubado (1992/93), Rochelle Costi. 122 x 550cm

Fonte: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. **Passado/Futuro/Presente**. (Catálogo). 2019. Disponível em: https://mam.org.br/wp-content/uploads/2019/02/PastFuturePresent-SaoPaulo_LR.pdf Acesso em: 26 jul. 2019.

isso. Até que percebo o grande privilégio de ser o objeto. De usar seu ponto de vista, vivendo a cena pelo avesso. Através da contra-luz, vejo os efeitos dos raios que atingem minha superfície. Nos intervalos das aulas, vingo-me da imobilidade forçada repetindo a pose para fotografar a mim mesma. Atividade e passividade dependem apenas de como ocupar o espaço. Informação disponível em <<https://rochellecosti.com/50-horas-Auto-retrato-roubado-1992-93>> Acesso em: 22 jul. 19

D traz ainda uma reflexão interessante sobre as relações entre as obras e aspectos de identidade e construção de representação da própria deficiência. *“Uma pessoa que tem uma deficiência muito acentuada, ou seja, que tem uma atrofia muscular, uma paralisia cerebral. Se a gente pudesse contrastar as duas obras, qual seria o efeito? Me levou a pensar nisso. Como as pessoas olhariam pra uma obra e pra outra obra? Seriam parecidos, seriam obviamente diferentes? Mas qual seria o impacto? Fiquei pensando muito nisso, como seria essa possibilidade. Acho que é isso.”*

Figura 42 - D diante da obra 50 horas Auto-retrato roubado, 1992/93, de Rochelle Costi.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Continuando a visita, D se depara com uma das obras mais intrigantes⁴⁶ para ele, dentre todas:

Figura 43 - Detalhe da obra *Sino* (1998), de Marcius Galan. Aço e Vidro 32x 28cm.

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Ele comenta sobre as dificuldades que encontrou, quanto à escolha de obras a serem acessibilizadas, que podem coincidir ou não com as expectativas do visitante com deficiência: *“Uma coisa que eu queria comentar e que me incomoda muito, mas eu sei que são questões financeiras, de tempo, etc, mas o que me incomoda muito é o fato de ter alguém escolhendo por mim quais as obras que vão ser acessibilizadas. “Ah, a gente acessibilizou aqui uma obra de cada ambiente dessa exposição”, beleza, mas peraí, tem setenta obras aqui, então a gente tem cinco acessibilizadas. Claro, entendo que você tem aí um tempo de produção, um custo pra audiodescrever, pra produzir maquete, entendo tudo isso. Eu sei que isso tudo é demanda. Mas me incomoda absurdamente saber que eu não tive acesso a coisas que eu poderia achar incríveis, e que alguém simplesmente falou “ok, esse aqui a gente consegue acessibilizar mais fácil” ou alguém elegeu e falou “não, essa aqui é a obra mais interessante”. Como é que você sabe que é a obra mais interessante? Pode ser, como um curador, um especialista em arte, mas de repente não é a que eu vou gostar mais. A gente passou por essa experiência aqui e as duas obras que eu mais gostei não*

⁴⁶ O entrevistado faz menção à obra *Sino* (1998), de Marcius Galan. Aço e Vidro 32x 28cm.

tem acessibilidade tátil. Quando eu vi a coisa do vestido⁴⁷, pensei que seria minha obra favorita. Achei incrível aquele conceito, achei maravilhoso.”

A curadoria cumpre um papel crítico: restringir, dentre uma grande quantidade de obras, aquelas que mais aderem a um determinado objetivo e olhar que pautem uma decisão curatorial. Algumas obras respondem muito a um determinado critério poético; outras não necessariamente, sendo selecionadas em outros momentos, na relação entre curadores e acervos disponíveis.

Logo, a experiência de fruição de uma exposição reside no encontro entre os referenciais pessoais de cada visitante e os pensamentos entrelaçados de artistas e curadores, consolidados no formato de uma exposição.

Certamente, o pensamento que pauta a eleição de obras acessíveis passa também por critérios, organizados a partir da busca de uma coerência entre curadoria artística e curadoria educativa. Refletimos, portanto, que a escolha das obras de arte disponíveis tanto à *fruição direta* (com a possibilidade de experimentação sensorial ampla), quanto aquelas acessíveis por meio de *fruição indireta* (com uso de réplicas, miniaturas, materiais físicos semelhantes) está alinhada a um pensamento de curadoria educativa, de seleção de obras que melhor condensem em suas características e aspectos as discussões suscitadas pelo pensamento curatorial.

Vale considerarmos que o processo educativo, quando bem articulado e fundamentado, ocorre de forma a notabilizar e viabilizar uma relação qualitativa com as obras. É, contudo, importante que as informações sobre a lógica da exposição, suas escolhas narrativas e pressupostos estejam disponíveis e acessíveis em diversos modos, para que, mesmo sem a totalidade da fruição concreta (*tête-à-tête*) de cada obra, conheça-se a intenção que deu origem àquele pensamento expositivo.

São desafios que se colocam à estrutura dos museus, na capacidade de oferta qualitativa de recursos, combinados a um acesso a informações mais contextualizadas possível. Claro que informação não substitui experiência, contudo, sem a primeira, a segunda se empobrece antes mesmo de começar.

⁴⁷ Comenta sobre a obra *Sem título* (1997), de Nazareth Pacheco

Este foi o caso ilustrado pela relação de D com sua obra favorita: *“Mas quando eu vi o negócio do sino⁴⁸, eu achei genial. É a coisa que mais me impressionou nas coisas que a gente viu aqui, e enquanto artista, o quando significa aquele sino, que metáfora impressionante que esse cara concluiu, é um sino que só pode ser tocado uma vez. Eu já fiquei pensando em escrever um conto sobre isso, sabe, mas é uma obra que não foi acessibilizada, que você não tem o tato. Claro que a obra ali que o nosso guia indicou, dos teares⁴⁹, achei muito forte, também, achei incrível. Mas não foi minha obra favorita, e tem ali uma adaptação e tal. Achei muito impactante também, mas o que eu fiquei impressionado e me deixou bem comovido foi saber que as obras que mais me impactaram, eu tive um acesso só de descrição. Porque o que elas significaram pra mim, a conexão que elas fizeram com a minha vida pessoal e tudo mais, foram muito mais fortes do que as outras que estavam ali acessibilizadas.”*

Estas reflexões de D fortalecem o quanto pode ser significativo o oferecimento de camadas de informação sobre as obras (na ausência de réplicas, reprodução de pormenores formais e materiais); neste caso, a audiodescrição é uma grande ferramenta de acesso, podendo ser pautada tanto conjuntamente à exploração sensorial, quanto sozinha, a depender da obra e da profundidade da descrição.

Um outro elemento que D menciona é o desdobramento estético posterior que surge a partir da experiência estética ali vivida após a leitura da obra *Sino* (1998), de Marcius Galan – *“Eu já fiquei pensando em escrever um conto sobre isso.”*

Este é um índice considerável de que a experiência estética não apenas ocorreu (mesmo sem mais recursos que poderiam aprimorar a percepção de D), como o inspirou a traduzir esta percepção em outra linguagem (no caso, a literatura); efetivo de que conceitualmente a fruição aconteceu, propiciando elementos reflexivos e criativos a ela decorrentes em D.

Sobre o diálogo com o educador e seu papel para a experiência de D na exposição, ele comenta diversos elementos a seguir: *“Na verdade o educador meio que surgiu da terra, porque quando eu terminei de ouvir um vídeo ele já estava ali*

⁴⁸ Obra *Sino* (1998), de Marcius Galan. Aço e Vidro 32x 28cm. Uma obra cuja fruição também é restrita a pessoas videntes, devido à materialidade específica do trabalho (um sino de vidro, cujo pêndulo é feito de aço), cria uma sensação de iminência e de suspense devido à tensão da junção destes dois materiais em um mesmo objeto.

⁴⁹ Refere-se à obra *S/ título* (1997), de Rosana Paulino, cuja acessibilidade proposta foi o uso de bastidores com bordado em relevo, semelhantes aos que a artista utiliza na obra original.

perto se comunicando comigo. Ele ficou comigo o tempo todo, durante todo o período de exposição, ele tinha uma articulação bastante interessante, parecia que sabia muito bem do que ele estava falando, isso era bem legal. Tinha uma clareza nas informações que ele passava, tinha um poder descritivo muito bom. De vez em quando ele usava comparativos, que é um aspecto delicado da descrição, mas na maior parte das vezes ele usava medidas objetivas, (por exemplo) “três metros, três e meio, por quatro metros”, que eu prefiro porque a gente tem uma possibilidade maior de entendimento do que se ele fizer assim: “está na altura do seu rosto”, ou “está na altura do nosso rosto”. Ele é mais alto do que eu, portanto se está na altura do rosto dele, está acima de mim. Então se ele me diz que está mais ou menos a um metro e setenta de altura, eu tenho uma percepção melhor, mais matemática e objetiva de qual a altura. Então ele tinha esse, não sei se isso é natural dele, se é uma pessoa mais matemática, mas isso facilita muito o entendimento.

Importante salientarmos aqui a qualidade da mediação desenvolvida e apontada pelo entrevistado, trazendo pontos relevantes para a mediação em exposições de arte com vistas à acessibilidade. Um dado que interessa a D é a adoção de referências objetivas para facilitar o entendimento formal das obras (quantos metros ou qual a altura da obra, por exemplo), os quais facilitam a leitura da obra concretamente.

Figura 44 - Imagens de D abaixado, com o educador no museu, junto à obra Troféu (1984), de Tunga⁵⁰.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

⁵⁰ Cobre e latão. Dimensões: 10 x 160 x 250 cm

Figura 45 - Imagens de D abaixado, junto à obra Troféu (1984), de Tunga.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Outro ponto a considerarmos é a disponibilidade do educador durante a visita, de fato qualificando a permanência de D na exposição. O entrevistado realça este aspecto em sua avaliação sobre esta necessidade, quando questionado sobre o que o faz ficar e voltar a uma exposição: *“Que as pessoas que estão trabalhando naquela exposição estejam disponíveis, a responder perguntas, porque eu pergunto muito. E normalmente quando eu vou em exposição eu passo muito tempo ali. Se tem acessibilidade, eu escuto, se tem audiodescrição eu escuto tudo o que tem audiodescrito, escuto o material inteiro. Se tem maquetes, eu fico tocando nessas maquetes durante um tempo, eu gasto um tempo com isso. Quando a gente tá falando de acessibilidade mesmo, as coisas que mais me interessam como recursos são...*

primeiro, a pessoa, o educativo tem que estar disponível, não só com relação ao tempo mas com relação à interação comigo, de ficar ali, de responder “de que cor é”, “que material é?”, “parece com o que?”, “você olhando, você vê isso ou vê aquilo?”, entende? Então eu acabo perguntando bastante.” Os recursos utilizados durante a exposição foram construídos a partir das características formais e simbólicas de cada obra. Vale destacar aqui o bordado disponível para toque de D, que aproxima D da obra⁵¹ da artista Rosana Paulino.

Figura 46 – Obra Sem Título (1997), de Rosana Paulino.

⁵¹ Sem título, (1997), Rosana Paulino. Xerografia e linha sobre tecido montado em bastidor. 31,3 x 310 x 1,1 cm. Coleção MAM-SP. Ligada a questões sociais, étnicas e de gênero, Rosana Paulino aborda, em suas obras, a posição do negro, principalmente da mulher negra na sociedade brasileira. Rosana se apropria de técnicas comumente usadas em trabalhos domésticos e do universo feminino, como a costura e o bordado, para denunciar e expor a agressão sofrida por essas mulheres. Nesta obra, na qual a linha negra silencia e cega violentamente figuras de mulheres negras, é representada a opressão. Informações disponíveis em: https://mam.org.br/en/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/140caracteres_miolo_web_140422.pdf Acesso em 12 jul. 19.

Figura 47 - Sequência de imagens de D tocando um bastidor com bordados.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

A experiência material do objeto artístico está vinculada diretamente ao suporte presente na obra – linhas sobre bastidores. O uso de desenhos bordados de retratos tem então duas funções: primeiro, identificar a iconografia adotada pela artista e em, segundo, torna-la perceptível tanto ao tato quanto à baixa visão, com o bordado em contraste (preto sobre algodão cru claro). Este objeto de mediação é um bom exemplo sobre a escolha de materiais que sejam próximos à escolha poética de cada artista, dotando assim, de maior naturalidade os recursos táteis.

Figura 48 – D tocando um bastidor com bordados.

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 49 - D tocando um bastidor com bordados.

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 50 - D tocando um bastidor com bordados.

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Ao longo da visita D explora diferentes naturezas de obras, compondo ao nosso ver, uma amostragem bastante ampla do recorte ali presente. *“O que me chamou a atenção foi a maneira como o educativo tinha uma articulação, uma naturalidade, uma propriedade de falar e de lidar com acessibilidade. Outra coisa que me chamou atenção, é que se pensou na coisa do tato, poder tocar em algumas coisas. Uma outra coisa e, de novo, eu entendo que tem seus motivos e porquês, que é que eu usei uma luva pra tocar nas obras que não eram réplicas. Que aí a gente perde também. Você perde textura, você perde informação também. Quando você está tocando com a luva, você acaba entendendo um pouco melhor a obra, mas você perde informação. A luva funciona até a página dois. Preserva a obra e dá acessibilidade mas ele te dá uma sensibilidade até determinado ponto, depois disso ele se perde também.”*

Figura 51 - Imagens de D interagindo com a obra *Repressão outra vez'* (1968), de Antonio Manuel.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Figura 52 - D tocando uma réplica tátil da obra *Paisagem sobreposta* (2001), de Leda Catunda.⁵²

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Na entrevista, quando perguntado sobre o que teria a acrescentar a esta experiência, e, em relação a recursos de acessibilidade, D diz: *“Senti falta da audiodescrição na exposição. Como um todo. No mundo ideal teria uma audiodescrição pra cada obra.”*

⁵² Tinta spray sobre lona fixada em madeira, dimensões: 43 x 33 cm.

Após a visita eu verifiquei que o site do museu⁵³ conta com trechos de audiodescrição disponíveis, de parte das obras; alguns dos trechos coincidem com obras presentes no roteiro da visita de D. Este conteúdo acessível está presente em cada nova exposição produzida pelo museu.

Apresenta também a ausência do piso tátil para melhorar seu deslocamento seguro pela exposição: *“Eu senti um pouco de falta do piso direcional, porque isso ajuda a gente a se locomover com mais segurança. Não que tenho um piso direcional a gente sabe pra onde vai, não é isso. Mas se tem o piso direcional a gente tem uma segurança mais e até com relação à própria exposição, eu sei que se eu seguir por esse piso eu não vou bater numa obra, derrubar e estragar tudo. Sabe? Se eu seguir por esse caminho aqui eu não vou bater contra alguma coisa que eu não deveria.”*

Figura 53 - D e o educador em frente à obra S/ título (2004), de Valeska Soares⁵⁴.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Em suma, D evidencia que uma compreensão sistêmica do objeto estético passa pelos recursos bem utilizados, mas sobretudo, passa por uma instância de diálogo interpessoal, cujo interlocutor é, sem dúvida, o educador da exposição.

⁵³ Informações disponíveis em: <<https://mam.org.br/exposicao/passado-futuro-presente-arte-contemporanea-brasileira-no-museu-de-arte-moderna-de-sao-paulo/>>. Acesso em 25 jun. 2019.

⁵⁴ Serigrafia sobre espelho. Dimensões: 75.3 x 68.6 cm

Reforçaremos adiante este papel na condução de boas práticas em acessibilidade. O entrevistado conclui, sinalizando sua impressão geral sobre a visita: *“Eu gostaria de adicionar que foi uma boa experiência, não foi uma experiência ruim de museu. Gostei muito. Saio daqui feliz não só por essa contribuição com o seu trabalho mas também feliz pelas obras que eu conheci, que me trouxeram coisas que que vão reverberar dentro de mim em algum momento, que vão se reproduzir dentro de mim em algum momento. Vou tentar voltar pra poder conhecer outras obras e ver se alguma tem esse mesmo efeito, assim.*

6.4.4. A experiência de F no Museu de Arte Moderna de São Paulo – Exposição *Passado/Futuro/Presente*

*“Eu não devia observar tanto, pensar tanto.
Se vivesse mais no ar, era mais feliz.
Quando a gente quer olhar tudo,
acaba descobrindo o que há de feio no mundo.”
(Érico Veríssimo, s/d)*

O entrevistado F esteve na exposição, sinalizando que era a primeira a qual tinha ido. No começo da visita, o deixei à vontade para que explorasse o espaço e as obras; também apresentei a ele a proposta de solicitar o apoio do educativo, mas ele preferiu seguir a visita de forma autoguiada, intercalada com alguns diálogos que estabelecemos⁵⁵.

Figura 54 – Obra *Nota Sobre uma Cena Acesa ou os Dez Mil Lápis Amarelos* (2000), de José Damasceno.

Fonte: elaborada pela autora.

⁵⁵ Nos relatos adiante, dos diálogos com F, me identifico como L.

Figura 55 - Parede inicial da exposição

Fonte: Própria (2019) Fonte: elaborada pela autora.

Durante a visita, percebi que F apreciava conversar durante a caminhada, conforme interação com obras e textos da exposição; neste momento, resolvi gravar o áudio de suas impressões, captando assim elementos de sua fala durante a visita.

Neste relato, incorporo, portanto, algumas de suas colocações, que podem contribuir para o pensamento deste trabalho.

Era um sábado e F, no dia de folga do seu trabalho, demonstrava predisposição e interesse em estar no museu. F trabalha em uma instituição de cultura. Ao ser perguntado sobre sua familiaridade com o universo das exposições de arte, F responde que as obras de arte não lhe são tão estranhas, mas nunca havia se interessado especificamente a respeito: *“No trabalho tem bastante. Mas fora isso nunca tinha me interessado, assim.”*

Desde o início da exposição F fazia questão de ler todos os textos plotados sobre as paredes de cada ambiente expositivo, para depois migrar para a observação direta das obras. Outro ponto significativo para F era o tempo diante de cada obra e de seu texto. Observei que a sua forma de visita levava em consideração este tempo com qualidade diante de cada obra.

Para além de aspectos formais, F frequentemente trazia reflexões de suas experiências de vida entremeadas ao conjunto de obras e as emoções ou sensações

por elas provocadas. Durante a fala, era possível identificar uma relação de diálogo de sua vida com a vida dos artistas e a vida das obras.

Figura 56 - Detalhes da obra 50 horas Auto-retrato roubado, (1992/93), Rochelle Costi⁵⁶.

Fonte: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. **Passado/Futuro/Presente**. (Catálogo). 2019. Disponível em: https://mam.org.br/wp-content/uploads/2019/02/PastFuturePresent-SaoPaulo_LR.pdf Acesso em: 26 jul. 2019.

F: “Olhando assim, (a gente) não entende nada, mas tem uma linguagem. Ele falou assim⁵⁷, que ir tirando foto? mas tipo assim, como a escrita... Você tem que ir casando o tema, né.” (...)

⁵⁶ Fotografias em cores e texto em metacrilato. 122 x 550 cm. Acervo MAM-SP.

⁵⁷ Refere-se a um amigo que fotografa, enquanto toma contato com a obra.

F: Isso aqui é um apartamento... (inaudível)?

L: Vamos ver se você descobre as pistas.

F: Tem gente que passa aqui dentro correndo, mas não pode, né. Tem que pensar.

(Risos)

[contemplação silenciosa]

L: Percebeu que tem uma mistura de técnicas? Tem horas que é pintura, tem horas que é foto, tem horas que é foto da pintura, e pintura dentro da foto.

F: Eu tô tentando entender o que ele tá falando, aí.”

O entrevistado F apresenta em outras respostas esta mesma preocupação social. Após a visita, na entrevista, ele pensa sobre o acesso à cultura e comenta: “Assim, a gente, na sociedade, acho que uma boa parte das famílias, né... A gente não tem acesso muito a essas coisas de cultura, lazer, arte... A gente foi ensinado mais pra ir pra escola, estudar, ter uma boa profissão e trabalhar, só isso,. As classes minoritárias da sociedade pensam assim. Então quando a gente começa a ver essas coisas a gente vê que tem uma importância, que a qualidade de vida é você conhecer outras coisas, né, conhecer as pessoas que fazem um trabalho pra você ter uma ideia de pensamento, de novos conhecimentos, de outros raciocínios, é bem legal.”

Figura 57 - Obra “Os cem” (1997), de Marcelo Zocchio⁵⁸.

Fonte: elaborada pela autora.

F: É um morador de rua, não é?

L: Sim, vários, né.

F: As pessoas têm um conceito de morador de rua que é assim, “aquela pessoa bem pobre, que não tem cultura, não tem conhecimento”, e não é. Tem muita...

L: Não é bem verdade, né. Muita gente lúcida.

F: E culta, né. Que já foram...

L: Que tem uma história, né. Aliás, todo mundo tem uma história.

O entrevistado F, embora não tenha interagido com educadores da exposição, observa que havia educadores sim. No caso, professores de alguma escola, que naquele dia visitava o museu com alunos:

F: Tinha um trabalho de escola, parece que era da escola da prefeitura. Tava cheio de estudante e professor. [L: Mas educador daqui?]

F: Não, não, educador da escola. Foi um aprendizado assim, que você aprende a exercitar a mente assim com coisas ocultas, né, coisas que te expressam alguma coisa da realidade da arte, do artista, do trabalho que tem esse esse segmento né, porque a gente é muito pobre nisso, de conhecer novos pensamentos, novas

⁵⁸ Tinta acrílica sobre fotografias. 148.3 x 198 cm

atitudes... Um trabalho assim, que mexe com a mente, que abre novos conhecimentos, né?”

O entrevistado realça, após a visita, como poderia ser diferente tendo um educador, diz que sentiu falta desta dimensão na visita. *F: Um orientador, né. Um orientador pra questionar algumas coisas, pra ajudar a entender o propósito da exposição. Porque tem pessoas que né, que entrou e saiu (risos). Como se estivesse olhando pra essa árvore aqui, “ó que árvore bonita, tchau!” (risos). Aí é a mesma coisa que tomar refrigerante sem gás. O grande barato do refrigerante é o gás, né (risos). Porque assim, não criticando, né, mas a pessoa entra ali teria que ter assim, um apoio, vamos supor, se eu fosse orientador ali, eu iria aguçar a pessoa a pensar, a ver de uma outra maneira, igual nós vimos hoje. Ler, refletir, fazer a pessoa se interessar.”*

Figura 58 - F interagindo com a obra *Repressão outra vez'* (1968), de Antonio Manuel.

Fonte: elaboradas pela autora.

A fala de F exemplifica a importância da figura de um educador na articulação de saberes e propósitos sobre a exposição: *“Eu colocaria um orientador, pra entender o propósito da exposição, do que foi colocado lá. Pra pessoa se interessar, aguçar o interesse da pessoa.”* Bourdieu (2016, p. 86), traz o comentário de um operário, que conta uma experiência semelhante: *“(...) Os visitantes oriundos de classes populares não têm receio do aspecto, evidentemente escolar, de um eventual enquadramento: “No que diz respeito a explicações, quanto mais houver, melhor... É sempre bom ter explicações seja lá para o que for” (operário, Lille).*

Figura 59 - O entrevistado F lê um dos textos da exposição.

Fonte: elaborada pela autora.

F: Eu tô lendo muito, né? Você quer que eu diminua?

L: Não, você tá no seu ritmo, eu to só te acompanhando, fique tranquilo.

F: É que eu falo muito.

L: É ótimo, quando a gente fala a gente elabora o que a gente tá pensando.

Percebi que o entrevistado se sentiu à vontade durante a visita para falar das obras, da experiência da fruição estética, bem como de memórias, associações e pensamentos suscitados por cada nova proposta poética.

Figura 60 - O entrevistado F junto à obra Transeunte (2001), de Pazé.⁵⁹

Fonte: elaborada pela autora.

Neste ambiente favorável à expressão, F conseguiu se manifestar, emitindo juízos estéticos, articulando aspectos socioeconomicos e afetivos às obras que encontrava, com bastante tranquilidade e disponibilidade.

Após a visita, durante a entrevista, percebi que F respondeu menos e de forma mais objetiva às questões. Logo, podemos perceber que o ambiente expositivo é um grande meio de expressão e criação de sentido, gerando campo benéfico para a articulação de pensamentos complexos, ideias, associações entre as obras e o que suscitam no campo subjetivo, poético e simbólico.

A seguir, exemplificando esta observação, reunimos parte destas impressões de F, durante o contato com as obras da exposição⁶⁰:

⁵⁹ Boneco articulado de resina plástica e pintura policromada, roupa, tênis e suporte de metal. Dimensões: 175 x 50 x 30 cm

⁶⁰ As quais se somarão às demais observações dos entrevistados em nossas considerações do capítulo sete, sobre a fruição das pessoas com deficiência nas exposições de arte aqui investigadas.

Figura 61 – Sequência de imagens em que F está diante da obra “Tetra Pak” (2002), de Lucia Koch.

Fonte: elaboradas pela autora.

F: Não é um caminho? É de chapa de metal, uma solda, alguma coisa assim...

L: Você vai surpreender com esta obra. Você acha que é chapa de zinco...

[F debruça-se atentamente sobre a obra⁶¹ e logo depois sobre a legenda ao lado dela]

F: Nossa, é papel?!

L: TetraPak!

Esta obra ilustra bem o investimento do corpo na relação com a obra de arte; F aproxima-se, depois afasta-se, vê de perto e depois de longe, em um jogo de exercícios estéticos, o que constata que sua percepção necessita não apenas de uma contemplação passiva e restrita à observação, como se enriquece à medida que ele se movimenta em torno da obra. Ou seja, há um componente claro de uso da

⁶¹ Fotografia. Dimensões: 263 x 344.5 cm

propriocepção corporal quando diante de uma obra de arte, a fim de compreendê-la no processo de fruição estética.

Figura 62 – Detalhe da obra Dioneia - da série I: Carnívoras (2012), de Adriana Varejão.

Fonte: elaborada pela autora.

[F aproxima-se da obra e a toca instintivamente]

L: Você sentiu vontade de tocar esta obra, F?

F: É, me deu.

L: Se você pudesse tocar esta obra, você tocaria? Pra sentir mais o material?

[Neste momento aparece um segurança da exposição que orienta F a não tocar a obra]

F: É que a mão da gente tem um ácido...

L: Tem gordura, né?...

Figura 63 - Detalhe da obra Sem título (1997), de Rosana Paulino⁶².

Fonte: elaborada pela autora.

L: Olha que interessante... essa artista, ela pegou imagens de mulheres da família dela e colocou num bastidor de bordado, e aí, mulheres mais velhas, mais novas e antigamente, tinha aquela coisa de você colocar a data pra tirar foto.

F: Ah, eu passei por isso também...

L: E aí ela ampliou a imagem, fez uma cópia da imagem (...) e ela fez os bordados, só que não um bordado colorido... e ela escolheu bem os lugares onde ela bordou, né? e a cor também. Então, o que que você acha que ela tava querendo dizer com estes bordados e a localização deles?

F: Eu penso assim... olhando pra cada um, é... a linguagem aí o visual, que fala de segregação de pensamento, de toda..., de fala, acho que é neste aspecto. Não sei seu tô equivocado.

⁶² Xerografia e linha sobre tecido montado em bastidor. Dimensões: 31.3 x 310 x 1.1 cm

L: Faz todo sentido, porque tem, né... a garganta, a boca, a cabeça, o pensamento, os olhos... e aqui o nariz, a boca e a garganta, aquela lá pega uma região inteira.

Figura 64 - Detalhe da obra Sem título (1997), de Rosana Paulino.

Fonte: elaborada pela autora.

F: Todas as expressões. Expressões de sentir, de falar.

L: Então... todas elas... nenhuma foto tá inteira.

F: A gente vai pensando, né? Eu não tinha essa visão de visitação assim...

L: Ah é? Que coisa, F!

F: Tá sendo um aprendizado."

Figura 65 - Obra S/ Título (1987), de Florian Raiss.⁶³

Fonte: elaborada pela autora.

L: Se você fosse dar um título pra essa obra, qual seria?

F: É... É...

L: Porque você viu que ela tá s/ título, então tô te lançando um desafio, se você pudesse dar um título pra ela, inventar um nome...

F: Amigos em Pensamento?... Ou não tem nada a ver?

L: Muito bem.

F: Porque os dois tão pensando, é uma expressão de pensamento... e a mão no ombro significa fraternidade, amizade.

L: Companheirismo, né?

F: Ou você acha que não tem nada a ver?

L: Eu achei maravilhoso, gostei muito. Eu acho até que, como tá sem título, dar um título pra obra é um exercício bem legal.

⁶³ Óleo sobre argila. Dimensões: 33 x 35 x 20 cm.

Figura 66 - Obra 10 chagas (1996), de Efrain Almeida.⁶⁴

Fonte: elaborada pela autora.

F: A obra que me marcou muito foi a dos pés, né. Foi uma coisa muito triste, né... Isso aí é uma coisa muito, uma expressão bem forte que limita a pessoa em alguma coisa, né?

Ao término da visitação e da entrevista, F pontua sobre a experiência que viveu naquela manhã, quando questionado se tinha algo a adicionar sobre a experiência no museu e na exposição: *“Não, a única coisa é que deveria ser mais divulgado, colocado mais pros estudantes aprenderem essa área, né. A área da, do... Também posso dizer, a área do saber, né, porque você entender a cultura, a arte... Não é só lazer, né. Porque isso aí mexe muito com o pensamento. Então tem que ter o lazer do cérebro também, não só do corpo.”*

Figura 67 - Imagens de F sendo entrevistado por mim após a visita.

Fonte: Imagens elaboradas por Eduardo Bettiol Prado, a pedido da autora.

⁶⁴ Óleo sobre cedro. Dimensões: 2.6 x 112 x 8 cm.

6.4.5. A experiência de E na Caixa Cultural São Paulo – Exposição Rugendas, um Cronista Viajante⁶⁵

*“Nenhuns olhos têm fundo
A vida, também não.”
(João Guimarães Rosa, 1988, p. 48)*

A visita à exposição Rugendas, um Cronista Viajante pelo entrevistado E, trouxe grandes reflexões a respeito da inacessibilidade, reiterando a relevância da avaliação de pessoas com deficiência em exposições de arte, para uma maior democratização desta experiência; neste caso, analisamos a percepção de F em relação às produções do artista Rugendas, com ênfase para gravuras e pequenos desenhos em aquarela.

O entrevistado E apresentou logo no começo da visita as dificuldades que encontrou, no acesso ao texto na entrada da exposição. Apesar da falta de recursos de acessibilidade já no início, F, por conta própria, utilizou seu telefone celular para capturar, por meio de uma lupa digital, as informações presentes na parede inicial do espaço expositivo, transformando-as em áudio.

Figura 68 - O entrevistado E diante do texto inicial da exposição.

Fonte: Imagem elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

⁶⁵ E é homem, tem 37 anos e possui ensino superior completo em teatro, é ator e educador, vive entre Barueri e São Paulo/SP. Tem baixa visão e não é usuário de bengala para ecolocalização.

Figura 69 - O entrevistado E usa o aparelho celular para acessar a imagem na exposição.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Nesta mesma parede – tomando todo o espaço, do chão até o teto – havia uma plotagem de uma das gravuras de Rugendas, ampliada em larga escala. O entrevistado comentaria, mais tarde, que este recurso inusitado o ajudara (era apenas uma ampliação de entrada da exposição, sem uma intenção de acessibilizar a obra), enquanto as obras presentes na exposição, em geral, não lhe ofereciam formas de acesso, por serem bastante diminutas e detalhadas, dificultando a sua percepção visual: *“Quando eu li com o recurso do celular aquele texto meio biográfico, meio falando sobre a obra dele, eu já gostei. Gostei daquela primeira pintura que tem lá na parede grandona, consegui meio que me sentir no local, e o vídeo, sobre a vida dele,*

só não foi mais interessante por conta do som, né. (...) Não fiquei satisfeito, assim. É uma pena, porque parece que é bem interessante a coisa.”

Outros fatores prejudicaram, para E, uma leitura significativa da exposição. Uma das questões levantadas por ele foi a iluminação no espaço; segundo ele, excessivamente sombreada sobre as gravuras dispostas, o que não contribuía para que pudesse enxergá-las melhor.

Figura 70 - O participante diante das obras.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Quando questionado sobre as condições gerais de conforto da exposição, E menciona pontos que o chamaram a atenção, como a presença de pufes na sala que continha um vídeo sobre Rugendas, mas também a extensão da exposição, sem pontos de descanso: *“Ah, os pufes estavam uma delícia lá no vídeo, né. Eu gosto daquele tipo de pufe, dá uma coisa bem informal, pra gente dar uma relaxada, até sentei no chão lá na frente, me senti à vontade. Eu acho que tem muitas gravuras, mas muitas, nessa exposição. (...) Eu mesmo sinto vontade de ver todas as gravuras com alguém, aí não tem lugar pra sentar, e tal. Acho que foi demais, assim, muitas obras dele.”*

Figura 71 - O entrevistado E assiste a um vídeo complementar à exposição.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

Quanto aos recursos disponíveis, outro ponto levantando por ele foi a falta de clareza na locução de um vídeo disponível para complemento da visitação, sobre o contexto histórico e biográfico de Rugendas. Para ele, se fosse disponibilizado com uma boa qualidade, poderia auxiliar bastante sua compreensão sobre o artista e sua obra. Ele aponta ter sentido falta de acessibilidade: *“Senti. Senti falta de fones de ouvido, de textos sonoros, falta de alguma audiodescrição em alguma gravura, algumas coisas importantes. Pelo menos em algumas, e aí é que tá, já que são muitas, mesmo se fossem algumas eu continuaria em desvantagem, né. Enfim, poderia ter um sistema que falasse de todas as gravuras e a pessoa ia trocando, né.”*

O entrevistado, quando perguntado, comentou sobre outras experiências em exposições: *“Exposições poucas, por conta da falta de acessibilidade, assim. Só vou quando tem alguém que tá muito afim de ir e de ficar trocando comigo, assim...”*. Ele se recorda de uma exposição que visitou e que o agradou muito, pela natureza e dimensão das obras: *“Exposição? Sozinho só fui uma vez, na da Tarsila do Amaral. Foi a única que eu fui sozinho, porque alguém falou que tinham uns quadros grandes e tal. Todas as outras eu vou acompanhado com amigos.”*

Figura 72 - Outros visitantes circulando no local.

Fonte: Imagens elaboradas por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

E, entrelaça sua reflexão sobre o universo do artista Rugendas, o qual não conhecia até então: *“Ah, eu aprendi que ele cumpriu uma das coisas mais caras de um artista que é ir pros lugares e viver o que ele pinta, viver o que ele pintava. E ele conseguiu uma transversalidade ali que ele também foi condecorado com prêmio científico, né. Então ele atingiu um nível de excelência na área dele que também foi usada pra ciência da época, né. Isso é “tesônico”, quando um artista consegue fazer.”*

Figura 73 – A obra Negro e negra da Bahia (c. 1835), de Rugendas⁶⁶.

Fonte: elaborada pela autora.

⁶⁶ Litografia. Dimensões: 28,8 x 24 cm.

O entrevistado ainda nos fornece um índice importante sobre a oportunidade de oferta de acessos não visuais às obras, sobre usos socioeducativos do museu pelo público; quando questionado sobre os recursos que encontrou e o que poderia ser acrescentado:

“Acho que a gente não pode desconsiderar de o público do museu, de qualquer museu, é muito restrito, então acho que, qualquer museu, hoje, principalmente público, deveria ter educadoras e educadores que se dispusessem a fazer até uma tradução da linguagem um pouco mais antiga pra atual. Não que a gente tenha que abolir, de jeito nenhum, esse vídeo foi ótimo, eu adorei, degustei - que eu ouvi do vídeo, o que eu pude ver. Pra que as pessoas possam fazer isso também - claro que isso não é só um trabalho do museu - mas acho que sim, que deveriam ter pessoas aqui que recebessem grupos, ou cidadãos mesmo, vem aqui uma mulher, um homem, vem pra cá e “oi vem cá, vamos conversar”. Senti essa falta, assim. O pufe deixou a gente muito à vontade, mas pra gente ficar mais à vontade tinha que ter uma galera jovem - acho que tinham que ser educadoras e educadores jovens - pra trazer a galera de volta. E eu tiraria várias coisas, colocaria uma ou outra coisa bem grande, porque a coisa grande não serve só pra quem não enxerga bem, serve pra você ficar ali, se situar naquilo, “nossa, que legal, eu tô aqui”. Chama um outro artista pra fazer uma coisa tridimensional, ou mesmo virtual, da obra do cara, só pra “ah era mais ou menos assim o mundo que ele imaginava”, vamos atualizar, sabe. Ninguém vai pensar que foi o Rugendas que fez, mas como é que a gente, na contemporaneidade discute com essas obras do passado e contribui pra que elas se tornem mais atuais. Imagina, gravetos, ou coisas sintéticas que você passa, assim. Aí você vai ver as gravuras com mais tesão. [...] Bota uma essência de cheiro de mato, sabe, a exposição mesmo que seja de um artista visual, precisa contemplar os cinco sentidos da gente. Pelo menos os quatro, se não tiver o que comer, os quatro.”

Figura 74- Família de índios botocudos (c. 1835), de Rugendas.⁶⁷

Fonte: elaborada pela autora

Estes aspectos relatados por E amplificam, portanto, os aspectos de acessibilidade a uma esfera larga e de discussão alargada aos direitos de acesso, não apenas de pessoas com deficiência, mas diversos outros públicos, que podem se apropriar mais diretamente das atividades presentes na vida dos centros culturais. O entrevistado enfatiza os aspectos sensoriais, no sentido de potencializar este tipo de fruição, não apenas baseada na visualidade como único veículo de conhecimento disponível.

Figura 75 - Moçambiques (c. 1835), de Rugendas.⁶⁸

Fonte: elaborada pela autora.

⁶⁷ *Ibid.* Dimensões: 28 x 22,8 cm.

⁶⁸ *Ibid.* Dimensões: 35 x 28 cm.

A respeito de mudanças que faria, se fosse curador ou criador daquela exposição, E identifica alguns fatores que a fariam mais significativa, comentando criticamente sobre as possibilidades de discussões suscitadas pela exposição e as problematizações que poderiam ser desdobradas a partir dela:

“Eu queria ser curador de uma exposição com esse cara, queria estudar ele. Isso a exposição conseguiu fazer comigo, pela falta de acessibilidade, pelo excesso de obra, quer dizer, por puro acaso, a exposição conseguiu fazer eu ficar com vontade de estudar esse cara e falar “agora eu vou fazer uma exposição sobre esse cara”. Gostei desse cara, gostei mesmo. E eu acho, por exemplo, coisas que eu percebo, deveria ter espaços aqui pra gente discutir feminismo, pra gente discutir a condição do índio, da pessoa negra, porque assim “ah, o mundo intocado”. Ele falava sobre os negros que eram trazidos, vendidos; Quando uma mulher fala ela tá sempre no papel de servidora dele⁶⁹, “ah, apaixonada”, coadjuvante, quer dizer, o velho romance, né. A mulher vale só pelas questões físicas, né. Não vale pela inteligência, só pela servidão e por alguma paixão ou afeto. E acho que isso, tudo bem, a história foi desse jeito? Será que foi? Provavelmente sim? Mas como que a gente aborda essa história hoje? Vamos fazer uma brincadeira? Se esse artista estivesse aberto e fosse afetado pelo feminismo, como é que ele faria as obras dele? Que olhar que ele daria? Como é essa relação dele com a irmã? Será que a irmã dele viria junto? Acho que seria bacana a gente fazer jogos teatrais ou brincadeiras, com escolas, com grupos de jovens, de crianças, pra entender “se artista vivesse hoje”, até pra gente discutir o que tá sendo feito hoje. E os artista de hoje, estão cumprindo com esse papel ou estão ainda no século XIX, XX?”

Para E, a experiência foi aquém de suas expectativas, como pontua a seguir, não o estimulando a visitá-la sozinho: *“Eu voltaria acompanhado. Sozinho não. Por conta disso, de não ter uma mediação entre mim e as coisas que eu não consigo ver.”* Completa, dizendo que são fundamentais para ele: *“Telas grandes, vídeos, obras interativas, principalmente táteis ou sonoras. Quando são visuais, que sejam grandes. De grande dimensão, por conta da baixa visão que eu tenho.”*

⁶⁹ O entrevistado E refere-se a trechos do vídeo da exposição, em cujo documentário haviam excertos de textos de pessoas que conheceram Rugendas, dentre estas, mulheres com as quais se relacionou.

Ele não encontrou com educadores durante a visita; por nossas observações neste trabalho até aqui, podemos refletir sobre o papel da mediação humana (seja da pessoa que acompanha o visitante, seja dos educadores do local), pois, mesmo no caso da ausência de recursos de acessibilidade para conferir autonomia à exposição, a presença de mediação poderia diminuir esta barreira, oferecendo alternativas e maior diálogo com o recorte curatorial ali oferecido.

Figura 76 - Entrevista com F.

Fonte: Imagem elaborada por Maria Eugênia F. Zamaro, a pedido da autora.

6.4.6. A experiência de G na Pinacoteca de São Paulo - Exposição Ernesto Neto: Sopro⁷⁰

“Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história.”
Paulo Freire (2017, p. 31)

A entrevista de G apresenta peculiaridades, por conta das dificuldades de comunicação verbal da entrevistada, uma jovem que tem uma deficiência intelectual. Devido a esta característica, optamos aqui por contextualizar sua fala às perguntas, com a íntegra da entrevista, na sequência. As questões originais neste caso, foram adaptadas à compreensão de G, com uso de linguagem mais simples, buscando aspectos de sua percepção sobre a experiência dentro do museu e da exposição visitados. Durante sua interação com as obras foi possível observar outros elementos de fruição não presentes em sua interlocução na entrevista, porém equivalentes, contribuindo substancialmente às conclusões desta pesquisa.

Figura 77 - A entrevistada G tocando uma das esculturas da exposição⁷¹.

Fonte: Imagem elaborada por Eduardo Bettiol Prado, a pedido da autora.

⁷⁰ **G** é uma jovem de 12 anos, cursa o 6º ano do ensino fundamental II, vive em Diadema/SP. Tem deficiência intelectual.

⁷¹ Obra A Borda [Telepassagem] (2012), de Ernesto Neto. Tubo de alumínio, crochê de polipropileno e poliéster corda, pedra, chocalhos e sementes. Dimensões: 490 x 295 x 435 cm.

Na análise de seu discurso, é possível identificar a presença do componente afetivo na construção de sentido daquela experiência. Uma boa parcela de sua adesão à exposição Ernesto Neto: Sopro tem a ver com a participação ativa dos pais durante a exposição e de sua disponibilidade em estarem com ela durante as propostas de relação, toque e experimentação que as obras ofereciam.

Figura 78 - A entrevistada participa da obra com seu pai.

Fonte: elaborada pela autora.

Outro fator que pareceu ser decisivo para G foi a relação de uso coletivo da obra, juntamente às outras crianças ali presentes, sem distinção ou segregação.

A obra situada no Octógono⁷² exemplifica muito isso. No dia da entrevista, um sábado, dia de acesso gratuito à Pinacoteca do Estado de São Paulo, havia grande variedade e quantidade de crianças, bebês e adolescentes, acompanhados de seus responsáveis.

⁷² Obra intitulada Cura Bra Cura Té (2019), de Ernesto Neto.

Figura 79 - G deitada ao lado do pai, na obra Cura Bra Cura Té (2019).

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 80 - G observa uma criança pequena brincando em um tambor.

Fonte: elaborada pela autora.

A possibilidade de interagir com as cordas, linhas, tambores, de poder sentar-se ou rolar no chão livremente foi claramente essencial para G, tanto quando estava sozinha, quando em contato com seus pais. Em contraste, os pais de G comentaram sobre uma exposição em que estiveram em outro espaço cultural na semana anterior à entrevista, à qual G não sentiu interesse, justamente pela ausência de formas de interação.

Também foi observado que o ambiente era favorável não somente para a fruição da entrevistada, como incentivou a interação social da mesma junto a outras crianças, constituindo assim uma ponte social entre a entrevistada e o seu meio.

Figura 81 - G experimenta partes da obra, como tambores e crochês.

Fonte: elaborada pela autora.

Na exposição, havia também a obra da imagem abaixo, *Lugar de criação e Semente criada* (2002), formada por mesas de madeira disponíveis para uso por crianças, com papéis e nichos com pedaços de giz de cera; uma obra aparentemente destinada ao público em geral. Contudo, o mobiliário não era convidativo à permanência de pessoas adultas. Observei ali pouca interação de adultos, que ficavam no entorno, mais distantes da participação proposta para este espaço.

Figura 82 - Lugar de criação e Semente criada (2002), Ernesto Neto.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 83 - G desenha sobre a obra.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 84 - G desenha, acompanhada de seus pais.

Fonte: elaborada pela autora.

G continuou a visita em outros espaços expositivos, com obras de natureza sensorial, contudo sem esta mesma sensação experimentada na obra situada no Octógono.

Figura 85 – A entrevistada G observa e cheira partes da obra Sopro.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 86 - Visão inferior da obra Sopro.

Fonte: elaborada pela autora.

No dia da visita, havia uma enorme fila em direção às demais salas expositivas com as obras do artista. G não quis entrar nas salas, bem como seus pais, devido à grande quantidade de espera na fila. Acompanhamos G em outros espaços do museu que lhe interessavam.

Nesta segunda parte da visita, G circulou por outros locais do museu, o que proporcionou um contexto maior, não restrito à exposição que era nosso foco inicial. Isso demonstrou nitidamente a importância da contextualização do espaço, com ênfase para pessoas com deficiência intelectual, pois G caminhou, tanto sozinha, quanto acompanhada pelos pais em diversos ambientes com funções distintas – pátio central do museu, com obras de acervo que lhe instigaram, os corredores em torno da área de reserva técnica que são visíveis para visitantes. G ficou fascinada especialmente pela coleção de vidros de tinta no setor de restauração e por um cavalete montado com uma obra em processo de restauro, possível de ser vista pelo público passante.

Figura 87 - Cavalete com pintura e estante de pigmentos da área de conservação do museu.

Fonte: elaborada pela autora.

Portanto, esta visita extrapolou o mero espaço da exposição, desencadeando um interesse mais ampliado, pois G sentiu-se à vontade para andar pelo museu, tornando sua experiência estética (experiência também corporal, cinestésica) muito mais diversificada e exploratória. Isso nos convida a pensar sobre como os espaços culturais estão atentos aos aspectos de descoberta envolvidos na atividade da fruição.

Esta necessidade de contexto também esteve presente nas visitas dos outros entrevistados, nos estimulando a pensar que, para além da acessibilidade específica nas exposições, faz-se essencial coadunar este pensamento educativo a um planejamento pleno que considere todo o edifício do museu disponível para uma fruição que começa quando a pessoa entra no local. E que termina bem além, no tempo e no espaço, das portas do museu

Figura 88 – G e sua mãe conversam sobre a obra Fonte das Nanás (1974/1991), de Niki de Saint Phalle⁷³.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 89 - A entrevistada G observa as maquetes, no pátio do museu.

Fonte: elaborada pela autora.

⁷³ Poliéster pintado. Dimensões: 225 x 225 x 55 cm e 150 kg.

A existência de obras de arte com possibilidade de interação sobressaiu-se, no conjunto de locais pesquisados, na exposição Ernesto Neto: Sopro, na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Entretanto, a possibilidade de contato com as obras, estimulada pela disposição das obras (no chão e ao alcance das mãos) não era acompanhada pelo atendimento de orientadores de público no local, frequentemente repreendendo as pessoas que visitavam, inclusive a entrevistada G e seus pais que a acompanhavam, por não terem deixados os calçados em sapateiras externas ao Octógono (local em que estava a maior obra da exposição). Contudo, não houve orientação anterior, na entrada do museu ou na entrada da exposição. Havia apenas um texto discreto em uma parede lateral, o que a nosso ver, interferiu na fruição.

Figura 90 - Legenda próxima à obra Cura Bra Cura Té (2019).

Fonte: elaborada pela autora.

Ou seja, se por um lado a exposição admitia uma proposta de relação com as obras a partir de um grande apelo sensorial, tátil e cinestésico, por outro, a fruição desta oferta não era estimulada pelos orientadores, mais preocupados, naquele momento, em delimitar as condutas e não evidenciar a potencialidade da obra no diálogo com o público – majoritariamente formado por bebês, crianças pequenas e seus acompanhantes.

Algo bem positivo foi o quadro de avaliação, localizado no subsolo do museu, em que era possível escrever uma avaliação sobre a experiência por lá. Porém não houve interesse de nossa entrevista em interagir com esta estrutura, desinteressando-se rapidamente. A entrevistada teve pronunciado envolvimento com a exposição durante o percurso da visita; na entrevista, demonstrou ter gostado e se expressava mais pela gestualidade e expressões faciais, demonstrando contentamento pelas horas que passou no museu.

Figura 91 - Quadro de avaliação da percepção do público.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 92 - G sendo entrevistada por mim, junto aos pais.

Fonte: Imagem elaborada por Eduardo Bettiol Prado, a pedido da autora.

Optamos por transcrever na íntegra a entrevista com G, de modo a contextualizar sua fala aos registros das imagens e das interações relatadas acima.

L – G., a gente vai conversar... você, sua mãe, seu pai, também... E aí, eu quero saber um pouquinho do que você achou da exposição, o que você gostou mais...?

G - (Inaudível)

Mãe de G - Não, da exposição. Que a gente viu lá em cima.

L - Da exposição. Aquela exposição com coisas penduradas, coloridas...

Pai de G - Que a gente tirou o sapato...

L - Você gostou dessa exposição?

G - Sim!

L - Por que que você gostou?

G - Porque, porque, porque eu fui com meu pai e com minha mãe, três.

L - Ah, três. Você gosta de visitar a exposição com seu pai e sua mãe?

G - Aham. Aí minha mãe fala "ó, filha, não esquece de levar a blusa!". Você tá gravando?

L - É, você é famosa, imagina! (Risos) Você é muito chique, G., E aí, o que você gostou mais? Vamos lembrar o que a gente viu, lá. Tinha as esculturas, tinha...

G - Pintura!

L - Pintura! Tinha coisas penduradas, coloridas, tinha aquele tambor. Que mais que tinha? Você tirou os sapatos, você andou ali na exposição... O que que você gostou mais, lá?

G - Eu não lembro.

L - Não lembra? (risos)

G - Tem que pensar! (Fala presumida pela resposta)

L - Isso, pensa um pouquinho. Vamos lembrar. Ah, tinha também a mesinha de desenho né. Giz de cera.

G - Lápis.

L - Lápis, tudo.

G - Lápis não tinha.

L - Lápis não tinha. Tinha pouco giz, né? Um pouquinho, né? Mas você gostou de desenhar?

G - Aham, ame! Aleluia, aleluia...! (Inaudível, excitação)

(Risos)

L - E você já visitou exposições antes?

G - (Inaudível) ... exposição antes, depois do almoço... (Inaudível)

L - E você gostou... de qual exposição que você lembra mais?

G - (Sons excitados, espirro, não é possível compreender se algo é dito)

L - Responde tranquila.

G - (Entonação interrogativa)

L - Tá gravando, tá gravando. E você vai em exposições na escola, também?

G - Vou! Exposição da escola é...

L - Você passeia com o pessoal da escola.

G - Com o pessoal da escola é... (Inaudível, parece expor um pensamento a respeito do assunto, excitada)

Pai de G - Vish, que difícil, hein.

L - Que difícil, que difícil, que enigma! (risos)

G - Muita emoção!

L - E você gosta de visitar exposições como essa aqui ou exposições mais paradas?

G - Exposições paradas.

L - Você gostou de mexer hoje nas cobras⁷⁴...?

G - Gostei!

L - Foi divertido ou foi chato?

G - Muito!

L - Muito? Muito chato ou muito divertido?

G - Divertido!

L - Divertido? Ah, que bom... Você voltaria nessa exposição que a gente viu? Você vai voltar nessa exposição?

G - (Inaudível)

L - Você vai voltar sozinha ou com seu pai e com a sua mãe?

G - Com meu pai e com a minha mãe!

L - Com certeza, tá certo! E você voltaria com amiguinhos nessa exposição?

G - Sim! (Inaudível, começa a cantar uma música sobre os amigos enquanto bate palmas) "Vou chamar meus amigos..."

L - Eu não sei essa música! Ensina pra gente, eu não sei! (Bate palmas junto) Aí tem que fazer assim, junto?

G - "Vou chamar meus amigos, vem aqui na exposição!"

L - E o que você vai mostrar pra eles?

G - Aqui tem ---, tem ---, tem ----...(Inaudível demonstrando como seria)

L - Ah, você vai ser a guia deles na exposição. Vai contar tudo o que você viu, aqui.

G - Aham.

L - Olha que legal, hein?

⁷⁴ Menção à obra Cura Bra Cura Té, do artista Ernesto Neto (2019), situada no Octógono da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

G - (Inaudível, animada)

L - Que maravilhoso, hein? Vai ser legal, hein, se você voltar pra essa exposição. Você tem muita coisa pra dizer. Muito bem, G...

G - (Direcionado aos pais) Vamos jantar junto?

L - Você tá com fome? A exposição deu fome?

G - Deu.

L - Ah, você sentiu cheiro de alguma coisa na exposição?

G - De café.

L - Que mais que você sentiu cheirinho?

G - Comida. (Inaudível).

6.5 Observações Gerais

Os perfis dos museus e exposições pesquisados foi diverso; observamos, ao longo da coleta, uma valorização dos entrevistados quanto aos serviços de atendimento, orientação e, principalmente, educativo nos locais visitados.

Ao tomar contato com as respostas, também identifiquei que, quanto menor a formação educacional dos entrevistados, maior a necessidade de apoio educativo e a satisfação com esta interação. Esta foi uma questão apontada como essencial à oportunidade de conhecer mais e melhor as exposições. Alguns dos entrevistados receberam apoio por meio da mediação humana, sinalizando a qualidade de sua experiência a partir deste elemento. Um critério interessante que também pôde ser percebido foi o tempo passado dentro das exposições.

Foi possível identificar um desejo de permanência maior nas exposições com mais recursos de acessibilidade disponíveis e, tanto melhor, se fossem de manejo mais intuitivo e fácil. Outro ponto a considerar: as exposições com pouca ou nenhuma interação, com grande número de obras, mas poucas ou nenhuma delas acessível, trouxeram aos visitantes um sentimento de frustração.

Foi perguntado aos entrevistados sobre as condições de acessibilidade física, de forma a compreender, em primeiro lugar, as condições de circulação e conforto durante o percurso e a possibilidade de pontos de parada (espaços para sentar e repousar ao longo do trajeto expositivo). As respostas variaram de acordo com as

características funcionais de cada indivíduo, indicando que, para alguns estes fatores não chegaram a interferir substancialmente; outros, porém, perceberam a presença ou ausência de assentos disponíveis nos espaços expositivos. Alguns se incomodaram e outros não consideraram este aspecto algo crítico.

Houve uma grande multiplicidade de recursos aliados às exposições pesquisadas. Nos casos que presenciamos, os recursos táteis não estavam imediatamente disponíveis ao público com ou sem deficiência, sendo oferecidos a partir da orientação dos educadores presentes nos espaços.

Em outros casos, os recursos de acessibilidade comunicacional (acesso a QR codes, textos em braille e em alto contraste) apareciam pouco evidentes, indisponíveis no primeiro acesso aos locais, principalmente para os entrevistados com deficiência visual (C, D e E), reforçando a necessidade de orientação clara e adequada ainda no primeiro atendimento dos locais.

Percebi que a visita plenamente autônoma ainda é um grande desafio, principalmente para as pessoas com deficiência visual; não fosse a minha interlocução e de minha assistente (algumas vezes solicitando atendimento educativo aos entrevistados), haveria uma lacuna entre os visitantes com deficiência visual e o atendimento desses locais, o que imediatamente prejudica sensivelmente sua liberdade de visita e conhecimento acerca do local e da exposição.

Reitero, portanto, o papel essencial do atendimento, aliado a práticas de *acessibilidade atitudinal*. Muito embora os educadores exerçam uma função destacada na relação com o público com deficiência, sem o resto do quadro de funcionários formado e envolvido, dificilmente a pessoa com deficiência se sentirá mais à vontade nos espaços culturais, explorando todo o potencial que poderia.

No próximo capítulo, nos dedicaremos a estabelecer – a partir das observações da pesquisa de campo e os conceitos teóricos percorridos anteriormente – uma proposta de fruição estética das pessoas com deficiência em exposições de arte.

7 FRUIÇÃO ESTÉTICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS EXPOSIÇÕES

*“Os sentidos brutos são os sentidos em si mesmos.
Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia”
Rubem Alves (2014. p. 43)*

A composição de uma experiência de fruição significativa pode contemplar inúmeros aspectos, que ora potencializam, ora inibem uma possibilidade estética interessante no contato com uma exposição de arte e tudo o que ela contém. Aqui, após tomar contato com os entrevistados, suas falas, impressões e percepções, complementamos nossa reflexão, apoiados nos seguintes tópicos, que apresentam algumas pistas sobre como prever espaços, ações e práticas mais acessíveis e viáveis para um processo de aproximação com a arte pelas pessoas com deficiência. São eles: as inacessibilidades institucionais e atitudinais, o papel da mediação humana, o papel da mediação por recursos, a presença de audiodescrição, a multissensorialidade, a comunicação acessível e o tempo e a pausa como recursos.

7.1 Inacessibilidades institucionais e atitudinais

O acesso ao patrimônio cultural, cuja responsabilidade de difusão – em boa parte – está nos centros culturais, é não só um direito da pessoa com deficiência, como de toda a população.

Os programas de acessibilidade destes locais têm se mostrado essenciais, como suporte à salvaguarda do direito público ao acesso cultural. Observamos que esta tendência vem compondo politicamente, nas instituições, um cenário de acesso que legitima um pensamento de democratização.

A composição de um trabalho educativo que compreenda a diversidade de seus públicos é uma demanda basal da ação da educação em espaços culturais, muito pautada pela mudança de paradigmas na museologia – destacando-se aqui a chamada *nova museologia* –, a qual vem modificando e problematizando, desde

meados dos anos 1980, a relação entre museus e públicos, conforme Chagas *et al* (2018, p. 88):

O que dá sentido à museologia social não é o fato dela existir em sociedade, mas sim, os compromissos sociais que assume e com os quais se vincula. Toda museologia e todo museu existem em sociedade ou numa determinada sociedade, mas quando falamos em museu social e museologia social, estamos nos referindo a compromissos éticos, especialmente no que se refere às suas dimensões científicas, políticas e poéticas; estamos afirmando (...) a diferença entre uma museologia de ancoragem fascista ou nazista e uma museologia de perspectiva libertária; estamos reconhecendo que durante muito tempo, pelo menos desde a primeira metade do século XIX até a primeira metade do século XX, predominou no mundo ocidental uma prática de memória, patrimônio e museu inteiramente comprometida com a defesa dos valores das aristocracias, das oligarquias, das classes e religiões dominadoras. A museologia social, na perspectiva aqui apresentada, está comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida; com o fortalecimento da dignidade e da coesão social; com a utilização do poder da memória, do patrimônio e do museu a favor das comunidades populares, dos povos indígenas e quilombolas, dos movimentos sociais, incluindo aí, o movimento LGBT, o MST e outros.

Esta realidade desafia constantemente os espaços culturais, provocando-os a elaborações sobre as interferências das dinâmicas sociais e de seus impactos diretos e indiretos em seus projetos e diálogos voltados aos visitantes e à comunidade como um todo. A articulação destes indivíduos ao museu reproduz um microcosmos social, ou seja, um lugar em que populações diversas convivem, aprendem, são estimuladas e criam novas narrativas, a partir de seus encontros e interações, que podem ocorrer dentro, por exemplo, de uma exposição de arte.

De certa maneira, o espaço cultural é um tipo de *praça* ou *ágora*, em que as diferenças sociais, econômicas, etárias, de gênero, de origem geográfica e de demais características hibridizam-se, no exercício comum de “expor-se” à experiência de visitação. Reforçamos aqui a importância da palavra acesso em um contexto como este. Afinal, podemos contar nos dedos os ambientes das cidades hoje não privatizados e frontalmente disponíveis à fruição de quaisquer pessoas, sem distinção. Os museus e demais espaços culturais são estes lugares, cuja função pública é de enorme peso para a construção da cidadania e da coletividade.

Voltando ao horizonte do qual nos ocupamos aqui, no contingente das pessoas com deficiência no Brasil, ainda é muito frequente, para a maioria delas, o cruzamento da vulnerabilidade socioeconômica com a condição da deficiência.

Portanto, quando falamos de acessibilidade, também estamos ressaltando o impacto sociocultural implicado na colocação de uma rampa, na contratação de intérpretes de LIBRAS e na oferta de outros recursos no cotidiano destes locais. Outro aspecto inerente ao tema do acesso: a gratuidade, que em si, é um recurso de equidade e oportunidade para a fruição dos bens culturais.

Uma parcela ainda pequena da população com deficiência (geralmente com melhores condições financeiras e/ou acadêmicas), acessa as atividades culturais.

Entretanto, há alguns elementos importantes para esta população, que interferem em sua tomada de decisão sobre seus hábitos culturais. A partir tanto das observações desta pesquisa, quanto do diálogo com pessoas com deficiência em outros contextos, inferimos que estes fatores impactam em sua adesão a ações culturais. Elencamos alguns destes pontos de atenção:

- facilidade de acesso arquitetônico (no local) e mobilidade (no espaço urbano e trajeto até o local);
- acessibilidade atitudinal no local;
- vínculo afetivo aos locais;
- interesse pelo tema e natureza do objeto cultural disponível;
- regularidade de oferta de recursos de acessibilidade e/ou mediação especializada (no caso de intérpretes de LIBRAS, por exemplo), divulgada de forma acessível em diferentes meios de comunicação.

O acolhimento à pluralidade de públicos requer modos de aproximação também plurais. O fenômeno da inclusão de pessoas com deficiência catalisa a descoberta de novas oportunidades de pesquisa no campo da mediação cultural. E assim, gera um espaço com mais empatia, menos preocupado com a estetização das ações museológicas ou expográficas e mais atento à criação de sentido entre os saberes, os públicos e suas percepções.

Desta forma, ao suscitar um pensamento/prática em acessibilidade, algo que envolve ler, decodificar e interpretar a diferença do outro, pode-se incrementar a

qualidade da mediação de experiências a todos os públicos, mesmo que estes não tenham impeditivos de ordem cognitiva, sensorial e/ou física, *a priori*.

O acesso é uma dimensão não linear, mais parecida com uma arena ou um círculo; quanto mais espaço abrimos para a diversidade de olhares, de escutas, de perspectivas, mais enriquecemos este tipo de trabalho, que só é efetivado a partir de construções coletivas.

Boa parte da sobrevivência financeira e institucional dos espaços culturais hoje diz respeito ao atendimento gratuito de populações diversas, entre elas, os grupos agendados, frequentemente oriundos de escolas da rede privada e da rede pública, desde a educação infantil até o ensino superior.

Em um cenário de crescente inclusão neste território (na educação formal), é altamente provável e arriscaríamos dizer, certo, que vários destes grupos contem com alunos com deficiência, incluídos em turmas regulares.

Portanto, os grupos que geram receita, aporte financeiro e retorno público aos espaços culturais trazem às instituições uma necessidade prioritária na oferta de estratégias de acesso.

Isso reitera a função social do museu, evidente no pensamento da *nova museologia*, em uma perspectiva que não ignora a responsabilidade sociocultural do museu, afirmando seu papel no desenvolvimento de ações à comunidade. Para Chagas *et al* (2018, p. 83):

A assim chamada nova museologia, desde os anos de 1980 abrigava diferentes denominações: Museologia popular, museologia ativa, ecomuseologia, museologia comunitária, museologia de ruptura, museologia crítica, museologia dialógica e outras. A perda de potência da expressão nova museologia foi decisiva para o fortalecimento e a ascensão, especialmente após os anos de 1990, da denominada museologia social ou sociomuseologia, bem como da museologia crítica.

Portanto, o campo da acessibilidade alinha-se a este paradigma, pois, ao identificar as possíveis barreiras (físicas, comunicacionais, atitudinais, dentre outras), e ao propor soluções para elas (contando com os públicos na avaliação destas iniciativas), propõe-se um novo cenário de museu, cuja relação com o público ganha novos contornos. De acordo com Tojal (2010, p. 2):

[...] tomando por referência os processos de inclusão social e das teorias da nova museologia, cujos objetivos apontam para o importante papel do museu ao promover ações culturais educacionais e sociais, atuando como agente de conhecimento e fruição do patrimônio histórico, independentemente da diversidade de seu público, os museus e espaços culturais brasileiros passaram também a se preocupar com as questões de acessibilidade. Isto tem exigido mudanças e transformações não só no projeto de exposições, mas principalmente mudanças conceituais na política cultural dessas instituições.

A fruição estética de qualidade em espaços culturais é uma culminância, em última análise, de uma série de fatores complexos relacionados. A acessibilidade – uma ação naturalmente composta por dimensões variadas e complementares – requer uma discussão e um aprimoramento constante em níveis amplos. Aplicada à realidade de instituições de cultura, é indispensável que envolva minimamente as seguintes áreas: gestão de pessoas, programação cultural, comunicação e infraestrutura. Portanto, sinalizamos que a acessibilidade é uma questão sistêmica, em sua natureza de relação. Contudo, em contraponto a este modo de organização, há um equívoco muito comum nas práticas das instituições de cultura: a atribuição única aos setores educativos da responsabilidade pela mediação com pessoas com deficiência. Isso acarreta um entendimento descontextualizado e fragmentado do trabalho de mediação, desconsiderando a incumbência de outros setores na identificação de barreiras (atitudinais, físicas, comunicacionais) e na ação corretiva ou preventiva quanto às inacessibilidades comportamentais, arquitetônicas e na comunicação destas instituições.

Para Martins (2015, p. 155), a ação do museu com foco no acesso deveria observar três instâncias – a *acessibilidade física*, a *acessibilidade de informação* e a *acessibilidade atitudinal*. A pesquisadora organizou um conjunto de medidas que pode não apenas subsidiar um pensamento sobre a criação de exposições acessíveis, como também, balizar parâmetros para o museu como um todo.

Tabela 6 - Dimensões da acessibilidade

Fonte: MARTINS, 2015, p. 155.

Estas sugestões de pontos críticos apontados pela autora vão ao encontro, portanto, de nossas discussões neste trabalho. Estas três dimensões – *atitudinal*, *comunicacional* (de informação, como mencionado acima) e *física* – atuam como âmbitos básicos e imprescindíveis em acessibilidade como um projeto mais amplo.

Nos próximos tópicos, vinculando-se a estas referências, recuperaremos a especificidade da arte como lugar de experiência e em seguida uniremos a esta reflexão a importância da mediação humana, da mediação por recursos e da comunicação acessível. Somadas estas dimensões, caminharemos a um desenho de condições importantes para a fruição estética de pessoas com deficiência no contexto de nosso estudo.

7.2 A arte como lugar de experiência

“Um orientador pra questionar algumas coisas, pra ajudar a entender o propósito da exposição. Porque tem pessoas que né? Que entrou e saiu (risos). Como se estivesse olhando pra essa árvore aqui, “ô que árvore bonita, tchau!” (risos). Aí é a mesma coisa que tomar refrigerante sem gás. O grande barato do refrigerante é o gás, né (risos). Porque assim, não criticando, né, mas a pessoa entra ali teria que ter assim, um apoio, vamos supor, se eu fosse orientador ali, eu iria aguçar a pessoa a pensar, a ver de uma outra maneira, igual nós vimos hoje. Ler, refletir, fazer a pessoa se interessar.”
(F., entrevistado nesta pesquisa⁷⁵)

Ao longo das últimas décadas, o incremento de diversos direitos sociais das pessoas com deficiência também impactou a maneira destas conhecerem e se relacionarem com o universo da arte, muitas vezes por meio de sua vivência em museus. Neste cenário de diálogo com os direitos sociais e culturais, paralelamente às mudanças na sociedade brasileira, vale ressaltar os seguintes desenvolvimentos, como comenta Reily (2010, p. 89):

Helena Antipoff e também Noêmia Varella, ambas ligadas ao movimento de Escolinhas de Arte, desenvolveram trabalhos de arte com alunos com deficiência. Antipoff foi pioneira ao tentar assegurar o conteúdo da arte no currículo da Educação Especial. A partir de 1930, formou professores em Belo Horizonte para atender a deficientes mentais (Jannuzzi, 1985); em consonância com a pedagogia da Escola Nova, enfatizou desde o início a importância da arte, com programa de “exercícios de desenho”, trabalhos manuais e canto. Fundou a Sociedade Pestalozzi em 1932 e, três anos mais tarde, o Instituto Pestalozzi, que seria o primeiro passo para o atendimento educacional formal ao deficiente mental no país. Outra referência mais recente é a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 por Augusto Rodrigues, Lucia Alencastro Valentim e Margareth Spencer (INEP, 1980). Rodrigues, elemento importante deste projeto, tinha ligações com Antipoff, visitando frequentemente a Fazenda do Rosário (fundada por ela para atender a deficientes e também formar professores).

Neste cenário, cabe falarmos a respeito da abordagem triangular no ensino da arte, um pressuposto teórico-metodológico fundamental para a arte-educação brasileira. Nela, a arte é um território que abrange a leitura do tempo e da realidade vivida por cada sujeito, transformada criticamente em elemento ou experiência

⁷⁵ Entrevistado F, após visita à exposição Passado/Futuro/Presente, no MAM-SP. Ver Cap. 4 – Análise das entrevistas.

estética, pelo fazer e pela articulação daquilo que o indivíduo vê, ouve, sente na realidade consigo mesmo, convocando, aspectos de sua subjetividade para uma organização de sentido artístico, poético e humano de suas experiências.

Estas possibilidades organizam-se por meio das seguintes operações – leitura, contextualização e criação/produção, sendo possível uma espiral de alternâncias entre uma e outra, a depender do nível de contato com a arte, de repertório do sujeito e da qualidade de diálogos oferecidos para a condução de seu caminho educativo. Na raiz da abordagem triangular, verificamos a presença e relevância do contexto para o ensino de arte, como sinaliza Barbosa, (2014, p. XXVII):

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletera de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação.

A substância deste trabalho é, portanto, a vida. Dela resultam os fios das percepções individuais, que mais adiante poderão tecer um sem-fim de colaborações mútuas no campo coletivo de ressignificação. Uma perspectiva que compõe relações cíclicas de elaboração e reelaboração da vida, por meio da arte: trata-se de um ambiente que favorece o acesso, a participação, a possibilidade de criação estética a partir de múltiplos recursos. Carvalho e Carolino (2010, p. 362), complementam, na aproximação da abordagem triangular na arte com o pensamento ampliado preconizado, por exemplo, pelo educador Paulo Freire:

De acordo com alguns relatos de Ana Mae, a abordagem triangular tem também influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Ela reconhece que sua carreira de arte/educadora e sua visão de mundo foram influenciadas pelas concepções desse educador. Sendo orientada para o saber interpretativo, promove a prática de diálogo e possibilita aos educandos desenvolverem a compreensão acerca do mundo e de si mesmos, fatores que os levam a interpretar sua própria realidade e se posicionar criticamente diante dela com vistas a transformá-la.

Partindo deste entendimento sobre o contexto como lugar de desenvolvimento sensível estético e crítico, seria esta uma atmosfera fértil também para as pessoas com deficiências em suas variadas formas de relação com a realidade.

Nos reportando aos capítulos anteriores, pudemos perceber que a deficiência, sendo fenômeno que é o desfecho de condições individuais e sociais, necessita ser abordada preferencialmente nos terrenos mais plurais, abarcando uma leitura ampla do sujeito, de sua alteridade na comunidade em que vive e na transformação que opera a partir de sua existência política.

Sendo assim, a abordagem triangular no ensino da arte, que estabelece a partir do contexto um vetor de diálogo, é um grande lastro para a ação educativa em museus e espaços culturais, visando o envolvimento dos públicos com deficiência.

As experiências estéticas podem se dar por múltiplos sentidos e também em suas combinações; por isso, trazer a dimensão do acesso de pessoas com deficiência à arte é tão importante, pois ressalta a multiplicidade de acessos às experiências propiciadas na e pela arte. Muitas vezes, a arte, assim como outras áreas do conhecimento *desperdiçam sentidos*, ou seja, desmerecem muito a capacidade de síntese e produção de sentido presente na soma do que é capturado pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato e pelo aroma, por exemplo. Uma experiência estética sensível e plena poderá ser acessada por mais pessoas e por suas diversas formas inteligíveis de compreensão sistêmica dos fenômenos, afinal, todos apresentamos diferentes modos de comunicação, temporalidades e respostas sensoriais.

Em contraponto a sua exclusão histórica, fruto de um longo período de alijamento dos direitos, as pessoas com deficiência hoje expandem-se a outros espaços em sociedade, o que requer novas ferramentas relacionais. Sobressai cada vez mais a necessidade de se posicionarem, de se expressarem a partir de sua capacidade criadora, de interferirem e contribuírem em sua realidade com sua ótica particular e sua experiência pessoal. A arte faz parte deste novo movimento, sendo uma das peças principais, na mobilização destes aspectos. Enquanto olha para fora, olha para dentro, refletindo não aquilo que lhe é subtraído, mas aquilo que contém em potência e possibilidade.

Por este conjunto de características particulares, a arte-educação, quando na forma de uma mediação acessível na exposição, reconhece na diferença um lugar privilegiado de criação e expressão.

7.3 O papel da mediação humana

As impressões a partir do universo de entrevistados que participaram da pesquisa nos fazem refletir sobre a base de um trabalho de acessibilidade, alinhado ao respeito às diferenças. Escolhemos discorrer sobre a mediação humana como primeiro elemento em acessibilidade em exposições, por considerarmos prioritário o campo das relações humanas para o êxito de ações com este foco.

Neste sentido, retomamos aqui o conceito de *diferença*, trazido por Paulo Freire (1921-1997), como um fator que contribui para uma problematização no *estar no mundo*, um elemento de criticidade que envolve a existência humana, indissociável da experiência. Segundo GUSTSACK (2015, p. 279):

A diferença em Freire, por estar vinculada à práxis humanista, se constitui no motor da curiosidade que mobiliza e nutre o ato de conhecer, exigindo humildade e compromisso com a palavra, pois dizer sua palavra não é privilégio de alguns, mas um direito de todas as pessoas. Aqui sua abordagem encontra eco na autonomia, na produção do homem por si mesmo, nas relações com o mundo. Nestas práticas a pessoa assume um compromisso ético com a palavra, enquanto autovalorização, como expressão de si mesma. (...) A concepção de diferença no pensamento de Paulo Freire ultrapassa os limites do que chamamos de categoria ou conceito, tornando-se, porque vinculado à práxis, um marcador operacional de comunicabilidade e de reciprocidade na medida em que decorre da sua compreensão de homem, da identidade humana como “um ser de relações num mundo de relações”.

A diferença - um componente inato da característica humana – é fundadora de uma compreensão ontológica de educação. Neste sentido, o aprendizado é favorecido por uma permanência e insistência no território das diferenças; a necessidade de dialogar com o que nos é diverso implica um reconhecimento daquilo que nos distancia, mas sobretudo daquilo que nos aproxima quanto às relações de sentido que atribuímos as nossas experiências individuais.

Quando compreendemos que um conjunto de pessoas - um coletivo – apoia-se na diferença como base de sua natureza plural, podemos entender melhor a que ambiente Paulo Freire se refere em sua perspectiva dialógica: não há desenvolvimento possível sem o investimento no diálogo cotidiano com quem nos é diverso, o reconhecimento deste aspecto corrobora a um benefício para todos os envolvidos. Neste sentido, Gustsack (2015, p. 279) complementa:

Pensar a diferença, o direito a sua produção e expressão, sobre as bases de uma proposta teórico-metodológica, de um conjunto de práticas pedagógicas críticas, é propor uma abertura do ser a si mesmo, aos outros e ao mundo como caminho para a evolução histórico-sociocultural de todos.

“Nada sobre nós sem nós.” É o lema que contempla, no campo da participação social e cultural, as pessoas com deficiência a partir de sua própria voz e condição política. Uma aposta na educação não-condicionada, na aprendizagem a partir da realidade vivida: um aspecto de imensa importância na relação de abertura para as experiências das pessoas com deficiência, sem barreiras a sua emancipação.

Concomitantemente, a educação de crianças e jovens sem deficiência também é afetada quando seu direito à convivência com a diversidade é negado ou tolhido. A aproximação com a heterogeneidade é necessidade coletiva, ou seja, implica em uma experiência de aprendizagem profundamente comunitária. Segundo Freire (2017, p. 23):

Outro sentido mais radical tem assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

O objetivo de construção ativa deste sujeito complexo e presente em sua realidade compõe uma abordagem renovada de indivíduo, alguém que não poderá mais alienar-se de sua condição e de seu vir-a-ser:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. (...) Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história. (FREIRE, 2017, p. 31)

O conceito presente de deficiência como fenômeno essencialmente social, portanto, realça o papel do ambiente na construção de relações de participação a todas as pessoas. De acordo com João Carlos Martins, retomando o pensamento de Vigotsky (MARTINS, 1997, p. 111):

O desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado.

Nesta perspectiva, não há desenvolvimento caso não haja relações autênticas e possíveis. Durante o processo da pesquisa de campo, percebemos o quanto é fundamental relacionar a experiência vivida (dentro das exposições) com a elaboração desta experiência. Objetivamente, seja no diálogo com a pesquisadora, seja no diálogo com educadores, esta é uma dimensão muito significativa. O fato de conversar sobre o que se observou, o que se sentiu, o que se depreendeu aproxima o sujeito de uma noção ampliada de sua experiência *em relação a*. Isso se soma ao processo de fruição – algo particular – gerando uma multiplicidade de jeitos de olhar os fenômenos.

No caso de pessoas com deficiência, principalmente de natureza sensorial, o mediador-educador atua como um facilitador de caminhos, trazendo elementos que não estão tão evidentes aos sentidos; no caso das demais pessoas, o mediador-educador potencializa estas entradas, sinalizando aquilo que talvez esteja passando ao largo de nossa experiência.⁷⁶ E aí, muito embora estejamos com foco na mediação

⁷⁶ É o caso da experiência de mediação da exposição Passado/Futuro/Presente vivida pelo entrevistado D, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (p. 119).

acessível a pessoas com deficiência, a proposta de uma experiência educativa, acessível e humanamente mediada é boa para todos.

7.3.1 Barreiras atitudinais

As barreiras podem ser físicas, comunicacionais, culturais, mas sobretudo, atitudinais. Um ambiente pouco permeável à diferença será então pouco favorecedor do desenvolvimento de quaisquer indivíduos (FREIRE, 1967, p.106):

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. (...) Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.

Nos estudos da deficiência, outro conceito que vem tomando contorno é o *capacitismo* – uma forma de postura preconceituosa às pessoas com deficiência, que se manifesta ora velado, ora nítido como barreira atitudinal a sua efetiva inserção nos ambientes. No capacitismo, uma pessoa com deficiência é julgada a partir unicamente desta característica, sua capacidade, habilidade e potencialidade subjugadas por outra pessoa, sem deficiência, a partir unicamente da expectativa ou de um ideal de performance que pode não corresponder à realidade vivida pela pessoa com deficiência.

No caso do *capacitismo*, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais. (MELLO, 2016)

A mediação humana também pode sofrer os efeitos de comportamentos capacitistas, que podem interferir na qualidade deste tipo de interlocução. Neste sentido, conhecer este conceito é necessário, para combater formas veladas de

preconceito, gerando espaços culturais menos excludentes, sem um olhar estritamente patológico e limitante sobre as pessoas com deficiência.

Este é um ponto crítico na relação dos educadores com a deficiência, que não podem de forma alguma ser capacitistas na sua relação com quaisquer públicos. Na mediação de arte em geral, é essencial envolver os setores educativos dos espaços culturais no sentido de converter o estranhamento em uma oportunidade de convívio e de aprendizagem com outras corporeidades, sentidos e apropriações sensíveis de mundo. É urgente alterar o paradigma de aptidão para a arte, que pode inviabilizar o trabalho educativo com populações com deficiência, sendo decisivos a sua adesão e familiaridade com os ambientes culturais. Para isso é elemento-chave o diálogo com a diferença presente no corpo que não enxerga, que não ouve, que se locomove de modo mais lento ou que processa as informações de maneira menos complexa.

Pudemos constatar, nos ambientes citados na pesquisa que as funções de trabalho mais subalternizadas nestes locais são justamente aquelas mais decisivas para o êxito de um trabalho sistêmico em acessibilidade.

Assim, os postos de trabalho cujo contato é direto com o público são aqueles que podem gerar dois cenários distintos: primeiro, o de uma *barreira social* (caso não recebam devida orientação e formação) e o segundo, o de uma *porta aberta* às possibilidades do museu ao público com e sem deficiência (caso estejam bem orientados e formados sobre a sua importância no processo de acessibilidade).

Levantamos aqui parte do organograma de profissionais, que incluem: os *recepcionistas* – mais frequentes nos ambientes culturais, entretanto pouco apropriados sobre abordagens de atendimento com pessoas com deficiência; os *seguranças* – muito frequentes nestes locais, com função restrita à guarda patrimonial, e pouco próximos do diálogo com os públicos – e, por último, os *funcionários de zeladoria e limpeza* – geralmente muito socialmente invisibilizados e frequentemente distantes da relação com os públicos.

Estes são os que mais necessitam de oportunidades de formação permanente e de escuta e troca sobre suas dúvidas em relação à abordagem e conduta, afinal seu papel é *indispensável* para que os espaços culturais de fato estejam preparados para a diversidade de públicos – e aqui mencionamos não somente as pessoas com deficiência, abrangendo a diversidade de gênero, etária, étnico-racial, de origem geográfica, entre tantas outras.

Não por acaso estes trabalhadores somam marcadores sociais de maior vulnerabilidade – seja a precariedade nos modos de contratação e remuneração, seja o acesso também frágil à dimensão da educação formal. Ocorre que os espaços culturais precisam estar atentos a esta demanda crucial para sua sustentabilidade social, viabilizando a todos, sem exceção, oportunidades de formação de curta e de longa duração, incorporando-os como contribuintes ao espaço e suas ações finalísticas.

Qualquer programa de acessibilidade tenha a dimensão que tiver, deve oferecer aos funcionários oportunidades de formação continuada, implicando-os no processo educativo do museu e contemplando, inclusive, visitas orientadas às exposições nas quais trabalham, com orientações formativas e informativas, com vistas ao combate do preconceito em suas variadas formas (capacitismo, racismo institucional, xenofobia, homofobia, misoginia etc), que possam prejudicar o exercício de suas funções.

7.4 O papel da mediação por recursos

Não por acaso escolhemos aqui discorrer sobre a mediação por recursos após refletir sobre os efeitos da mediação humana. Sem dúvida, a existência de recursos de acessibilidade propõe um modelo de autonomia muito relevante à mediação. Porém, há de se refletir no uso destas como ferramentas e como partes de um todo educativo, e não como soluções isoladas para os desafios de planejamento em acessibilidade nos espaços culturais. Assim, recuperando o pensamento de Dewey (2010, p. 232):

Só quando as partes componentes de um todo têm a finalidade única de contribuir para a consumação de uma experiência consciente é que o projeto e o formato perdem seu caráter superposto e se convertem em

forma. Não podem fazê-lo enquanto servem a um fim especializado, ao passo que só podem servir ao propósito inclusivo de ter uma experiência quando não se posicionam isoladamente, mas se fundem com todas as outras propriedades da obra de arte.

A aplicação de estratégias como tecnologias, suportes e plataformas diversas de acesso é muito bem-vinda, desde que sempre dialogada com a leitura dos públicos visitantes, para uma adequada simbiose entre todas as esferas relacionais destes espaços. Para Cardoso (2016), os recursos podem ser compreendidos como partes de um todo, um conjunto de ações que repercute na experiência do usuário com deficiência; ele cita a adoção da língua brasileira de sinais (LIBRAS), do audioguia, de legendas *closed caption* (CC), do braille, do texto ampliado, da audiodescrição e dos recursos táteis, formando assim as providências ideais para acessibilidade em ambientes culturais.

A partir de uma perspectiva de atendimento a estes aspectos, boa parte da acessibilidade por recursos pode ser contemplada, contudo, obviamente, o uso destas precisa passar por uma construção entre o setor educativo com o setor de conservação de acervos, seja em exposições permanentes, seja nas temporárias ou itinerantes:

Figura 93 - Recursos para Acessibilidade em Ambientes Culturais

Recursos para Acessibilidade em Ambientes Culturais

Fonte: CARDOSO (2016)⁷⁷

Nesta pesquisa, nos deparamos com diferentes realidades de oferecimento de recursos. Entre os mais comuns, destacamos alguns mais recorrentes no universo destas exposições, experimentados pelo público entrevistado em nossa pesquisa de campo:

- a audiodescrição;
- a multissensorialidade;
- a comunicação acessível;

Ainda, complementarmente, traçaremos um breve comentário sobre *o tempo* e *a pausa* como recursos não materiais, mas efetivos na condução de boas práticas em acessibilidade a obras de arte e experiências afins.

⁷⁷ CARDOSO, E. **Curso EAD Acessibilidade em Ambientes Culturais**. UFRGS/UFRJ/MinC. 2016. (Material disponibilizado no curso, com compilação da autora).

7.4.1 Audiodescrição

Um dos componentes de acesso mais interessantes para a mediação em artes visuais (e em outras linguagens artísticas, como as artes cênicas, por exemplo) é a audiodescrição. Este é um meio bastante útil e versátil no diálogo com pessoas com deficiência visual, mas não somente com estas. Também contempla as pessoas com deficiência intelectual, idosas, analfabetas, com dislexia e autismo, quando utilizado de forma coordenada a outros recursos (por exemplo, os recursos multissensoriais).

Trata-se de um meio qualitativo que, por meio da tradução de imagens em palavras, fornece dados mais precisos sobre aspectos visuais e estruturais dos objetos. Como bem pontua Motta (2011, p. 11):

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

A audiodescrição ainda é recente no Brasil (vem sendo desenvolvida desde os anos 2000), se compararmos a outras realidades, principalmente anglo-saxãs, locais em que esta modalidade de recurso surgiu, em torno da década de 80. Existem exemplos de práticas já consolidadas, elencados por Martins (2015, pp. 180-181):

Ao nível internacional são diversos os museus que perceberam as potencialidades desta forma de comunicação, apresentando a sua coleção ao público com deficiência/incapacidade visual através desta técnica, em particular, o MOMA, o *The Metropolitan Museum of Art*, em Nova Iorque, Estados Unidos da América, o *British Museum*, em Londres, Inglaterra, entre outros. Caso exemplar, é o da *Art Beyond Sight Museum Education Institute*, em Nova Iorque, Estados Unidos da América, que disponibiliza, através da rede *web*, uma série de recursos para a criação de conteúdos sobre obras de arte em áudio-descrição.

A audiodescrição aplicada à transcrição de obras de artes visuais pode ocorrer de modos diferentes: ao vivo ou a partir da tecnologia assistiva (com o uso de

audioguias); pode ocorrer também de forma aberta, estando assim disponível para quaisquer públicos que estejam no ambiente.

O tipo de aplicação do recurso, portanto, deverá levar em conta a natureza do objeto estético que será acessibilizado. É importante, então, que o roteiro desta audiodescrição seja fruto de um diálogo entre quem promove a ação (espaço cultural) e quem compõe esta ação (artistas, curadores). Uma ponte importante é o setor educativo, pois a escolha de obras a serem audiodescritas também é um exercício de tradução conceitual da perspectiva inscrita em cada exposição. Ou seja, como a descrição de uma obra está no território da tradução objetiva de aspectos formais que informam indiretamente aspectos subjetivos, é muito necessário que todas estas dimensões estejam alinhadas, para que a fruição destas obras não tenha ruídos, excessos ou falta de informações, comprometendo assim a experiência do público com deficiência frente à obra.

A criação da audiodescrição exige que o profissional tenha conhecimento profundo das especificidades estéticas e poéticas na arte. Mesmo no caso de descrições disponíveis em aplicativos, audioguias e demais aparelhos, esta coerência deve ser observada. Pelo que constatamos, há hoje poucas pesquisas com foco na audiodescrição aplicada à fruição de artes visuais, campo que necessita de mais desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Como qualquer recurso, sua utilização depende fortemente da intervenção humana, seja na criação de roteiros, seja na locução. Outro ponto imprescindível é a formação do audiodescritor, que precisa dominar os conceitos, vocabulários e nuances sobre o tema do qual fará uma audiodescrição. Ou seja, o ser humano é insubstituível nesta atividade, devido ao cuidado ao traduzir aspectos formais, estéticos, simbólicos de uma obra plástica para o universo verbal.

No caso das artes visuais, observamos nas entrevistas, que a audiodescrição utilizada sozinha não dá a plenitude de consciência sobre os objetos, sendo recomendado combiná-la com recursos multissensoriais, em menor ou maior proporção, a depender da natureza, época, estilo, materialidade ou efemeridade da obra.

Martins (2015, p. 209), nos fornece um exemplo concreto do uso dos recursos com vistas à mediação com autonomia; aqui, o audioguia está vinculado ao serviço

de audiodescrição das obras da exposição, mas também fornece outros conteúdos tanto mais procedimentais (como utilizar o aparelho de audioguia) quanto conceituais (falas adicionais de curadores e artistas). Ainda são oferecidas outras alternativas, que extravasam o ambiente físico de visitação, podendo ser acessadas inclusive pela internet.

Salienta-se o exemplo do MOMA, que disponibiliza um serviço de audiodescrição de imagens através de áudio-guias gratuitos. Assim, neste aparelho é apresentado o item “*Visual Descriptions*” (descrições visuais), que tem o objetivo de servir os públicos com deficiência/incapacidade visual mas também para quem procura uma análise mais detalhadas sob a perspectiva visual. O conteúdo deste engloba a descrição pormenorizada das obras mais representativas do museu e, no final, o visitante terá a oportunidade de ouvir conteúdos adicionais que incluem comentários de curadores e artistas que dão a sua visão pessoal sobre a peça. Neste item, são igualmente fornecidas instruções relativas ao manuseamento do áudio-guia e sobre a estrutura do serviço áudio e, também, informações sobre a localização espacial das peças no conjunto do museu e as possibilidades existentes de deslocação para junto das mesmas, a sinalização de zonas de descanso, assim como outros espaços de acesso públicos ou serviços existentes para pessoas com deficiência/incapacidade visual naquele e em outros museus. O visitante é, ainda, convidado a expressar a sua opinião acerca deste serviço, no final da visita no momento da entrega dos áudio-guias. Por outro lado, esta descrição visual das peças, é igualmente disponibilizada em braille e em impressão ampliada no museu e, ainda, através da rede *web* pelo reprodutor áudio “*itunes*”.

Na arte contemporânea, o desafio da acessibilidade está pautado muitas vezes em obras que se baseiam na imaterialidade, na impermanência e na fragilidade de suportes. Neste contexto, a audiodescrição pode contribuir muito, pois oferece às pessoas com deficiência visual (e às demais que sintam a necessidade de usar o recurso) uma chance de conhecimento mais amplo das obras e de suas características como um todo. Vale considerarmos a importância dos estudos em audiodescrição no enriquecimento da função da memória das pessoas com deficiência visual. Para Addel (2010, pp. 96-97):

Outra questão deve igualmente ser enfatizada quando se discute a associação que o cego faz de uma palavra e seu significado. O cego não pensa com imagens visuais. Ele não pode se lembrar de uma cadeira, por exemplo, por meio de uma representação mental visual do objeto. Ele precisa construir uma memória desta representação. A ideia mental de uma cadeira, que os videntes processam rapidamente como uma relação automática entre a palavra cadeira e o esquema visual geral de cadeira ou visualização mental de uma cadeira específica, não é, no caso dos cegos, uma ideia visualmente totalizadora. Para o cego, a lembrança de uma cadeira organiza-se como

memória tátil de um assento com costas que serve de apoio para o corpo, de um espaço mais ou menos amplo, mais macio ou mais duro, mais alto ou mais baixo em relação à dobra necessária ao conforto joelhos, próximo ou mais distante da mesa de referência, com ou sem peças laterais para apoiar os braços. São percepções descontínuas, de um objeto fragmentado, que apoia pernas, costas, e braços, cuja ideia não depende de uma unidade e que se configura pelas partes (descontínuas) que oferecem um certo conforto. O cego não tem uma percepção simultânea dos objetos, como a visão produz. Ele somente percebe em totalidade os objetos que cabem na palma de sua mão. Este é o limite de sua percepção tátil. Tocar sem ver permite o reconhecimento da textura do objeto, sua temperatura, mas a percepção da forma enquanto dimensão e ocupação de um espaço é inexistente. Para ele o único sentido de dimensão do objeto é dado pelo tempo que as mãos gastam para percorrer a sua forma.

Esta reflexão nos alerta para a necessidade de uso combinado destes recursos. A alternância do uso da audiodescrição com a exploração de materiais sensoriais aprimora muito o campo cognitivo, proporcionando melhores ferramentas para um conhecimento mais global de objetos, de situações e de ambientes. No próximo tópico trataremos de fatores da multissensorialidade no desenvolvimento de fruição estética.

7.4.2 Multissensorialidade

Outros dispositivos concretos ou tecnológicos aparecem como meios de contato educativo possível na realidade da fruição das artes visuais: maquetes e mapas táteis, placas em relevo de obras de arte, audioguias, aspersores de aromas, vídeos, instalações e demais formatos, a depender da demanda de cada obra em sua tradução estética. Ou seja, o acesso educativo a uma proposta, seja ela qual for, pode se dar por vários meios, de forma isolada ou combinada, a depender da metodologia utilizada, da faixa etária, da complexidade sensorial e/ou cognitiva do público, do tempo das visitas e dos tipos de obras presentes. Os meios podem ser de muitas naturezas sensoriais.

Segundo Ballesterro-Álvarez (2003, p. 10), “entende-se por multissensorialidade a utilização de dois ou mais sentidos para a percepção sensorial ou aquisição sinestésica, relação que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra”. Para Damasio (2005, p. 242), há uma poderosa operação sensorial da qual participam inúmeros processos:

Na maior parte dos casos de funcionamento perceptivo regular, os sistemas somatossensorial e motor encontram-se envolvidos, a par do sistema sensorial adequado aos objetos que são percebidos. Isso é o que sucede mesmo quando o sistema sensorial em questão é o componente exteroceptivo — ou seja, voltado para o exterior — do sistema somatossensorial. Quando você toca um objeto, ocorrem então dois conjuntos de sinais locais a partir de sua pele. Um diz respeito à forma e à textura do objeto; o outro, às zonas do corpo que são ativadas pelo contato com o objeto e pelo movimento do braço ou da mão. Acrescente a tudo isso que, dado o objeto poder criar uma resposta corporal subsequente, relativa ao seu valor emocional, o sistema somatossensorial é novamente ativado pouco depois dessa resposta. A quase inevitabilidade do processamento corporal, independente do que estamos fazendo ou pensando, é evidente.

O que nos interessa discutir é se a oferta de experiências é suficientemente versátil para as diversas configurações corporais, sensoriais e físicas das pessoas (com e sem deficiências) que circulam pela experiência estética nos museus. Quanto mais chances de justaposição entre ofertas sonoras, visuais, olfativas e táteis, por exemplo, mais próximo pode-se chegar a cenários sensoriais e poéticos múltiplos.

É intrincada e sofisticada a operação de pensar o planejamento de recursos multissensoriais para cada exposição, considerando as obras e as intenções dos artistas, considerando ainda os diferentes repertórios do público; Morin contribui para este pensamento que traçamos aqui, entendendo que é exatamente na complexidade que muitos aspectos educativos podem se engendrar ou despertar (MORIN apud MARQUEZAN, 2015, p. 5):

É igualmente necessário considerar que método e paradigma são inseparáveis. Qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva. Ante um paradigma simplificador que consiste em isolar, desunir e justapor, propomos um pensamento complexo que reata, articula, compreende e que, por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica. [...] Do ponto de vista etimológico, a palavra "complexidade" é de origem latina, provém de *complexere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável.

Há no Brasil experiências bastante significativas, como por exemplo, a Galeria Tátil da Pinacoteca do Estado de São Paulo, que conta com esculturas disponíveis ao toque de pessoas com deficiência visual e, além disso, um carrinho móvel com componentes táteis, olfativos, jogos e outros objetos que estimulam uma leitura concreta de dados oferecidos pelas obras. O MAM-SP e o CCBB-SP também apresentam este tipo de materiais, sendo desenvolvidos a cada nova exposição, a partir dos educadores em sua relação com os acervos e os recortes curatoriais propostos.

A própria confecção de recursos multissensoriais já é em si uma intervenção criativa, que assume um caráter autoral no coração das equipes educativas. Nela, se relaciona a poética dos elementos presentes nas obras com o interesse primordial de torná-las acessíveis aos mais variados públicos, propiciando traduções estéticas e conceituais variadas. Esta operação criativa desencadeada pelo desejo de tornar as obras compreendidas a partir de suas peculiaridades é coerente com o pensamento trazido por Duarte Junior, ao refletir sobre o pensamento de Herbert Read, quanto à educação do sensível:

A arte foi apontada por Read como instrumento ideal para essa educação na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível (direto e primeiro) proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 189)

O fotógrafo e filósofo cego Evgen Bavcar provoca um pensamento que sinaliza como o paradigma da visualidade pode desconsiderar outras formas de conhecimento dos fenômenos, como pontuam Leyton e Sanches (2018, p. 114-115):

Chama a atenção para lógica “oculocêntrica” vigente no campo da fruição da arte, segundo a qual as obras são quase sempre expostas para a visão frontal enquanto existem inúmeras outras formas de percepção possíveis, mas que são pouco exploradas. (...) Mesmo obras tridimensionais, como esculturas, não são expostas para serem tocadas, mas como se estivessem destinadas “a um olhar desejado pelo olho físico: o mundo ‘oculocêntrico’ é muito poderoso e domina atualmente todas as outras percepções e perspectivas, não somente as táteis” Bavcar (2015, p. 43) argumenta que, mesmo nos espaços culturais que se propõem a desenvolver projetos de acessibilidade,

é comum que estes sejam pensados na lógica das pessoas que não têm deficiência, sem a participação e o protagonismo das pessoas com deficiência. Assim, reclama urgência para que estas possam falar em seu próprio nome e com suas próprias palavras. Segundo o fotógrafo, o termo “pessoas privadas de liberdade” é o melhor para definir as pessoas com deficiência, sendo que “uma das maiores privações para as pessoas com deficiência é a questão da acessibilidade às obras de arte e à riqueza cultural do mundo.”

Algo bastante desejável, portanto, seria crescentemente incorporar as pessoas com deficiência já no início do processo de criação de recursos de acessibilidade, tornando ainda mais efetivo o impacto sensorial de objetos táteis, recursos sonoros e aromáticos, a partir de sua validação prévia. Nisto também se constitui um imenso aprendizado, por meio do contato com uma outra perspectiva perceptiva que não estritamente a visual.

O desenvolvimento de propostas multissensoriais seria, portanto, um exercício metodológico fundamental às equipes de educadores e demais profissionais dos espaços culturais. Além de atender diretamente pessoas com deficiência – principalmente intelectual e visual – a disponibilidade de experiências sensoriais é de suma importância na apreensão cognitiva de crianças e bebês.

Um exemplo deste benefício a todos os visitantes (incluindo as crianças), é o trabalho do *Ateneum Museum*, em Helsinki, Finlândia⁷⁸, onde é possível encontrar, ao longo da exposição principal, materiais disponíveis para o toque, à disposição de pessoas com ou sem deficiências que visitem no ambiente; também há nichos contendo detalhes a respeito de obras presentes no acervo, cujo objetivo é instigar a atenção, especialmente de crianças, no diálogo com as obras do museu (conforme imagens abaixo):

⁷⁸ ATENEUM MUSEUM. Helsinki, Finlândia. Disponível em: <https://ateneum.fi/>. Acesso em 30 jul. 2019.

Figura 94 - Material voltado ao toque, Ateneum Museum (Helsinki, Finlândia).

Fonte: Arquivo pessoal (set. 2017)

Figura 95 - Instruções para crianças no Ateneum Museum (Helsinki, Finlândia).

Fonte: Arquivo pessoal (set. 2017)

Outro comentário importante é que, assim como a audiodescrição, o uso do pensamento multissensorial sozinho não oferece todas as pontes de conhecimento sobre quaisquer obras. A mediação humana, portanto, contribui fortemente ao aproveitamento máximo desta alternativa de acesso, pois as placas, as pranchas táteis e os objetos em miniatura são índices de uma realidade maior.

A instância do diálogo entre educadores e pessoas com deficiência potencializa estes materiais, suprimindo lacunas na compreensão sistêmica destes objetos e estimulando assim, outros cenários de interpretação e fruição das obras acessibilizadas.

7.4.3 Comunicação acessível

Assim como uma boa comunicação interpessoal cria campo essencial para o desenvolvimento de uma autonomia na visita da exposição, a comunicação acessível nos ambientes que antecedem a exposição e nela própria são cruciais. Pensando que o corpo assume papel primordial na vivência de experiências estéticas, vale pensar como se configura o *espaço* que o recebe, estimulando ou não a sua permanência.

Em instituições de cultura, por vezes, nos deparamos com um excesso de informações veiculadas em diversos meios (cartazes, *banners*, folhetos, painéis etc), desde o primeiro contato do público no local. Quando nos debruçamos sobre um tipo de comunicação acessível que contemple as diversidades sensoriais, precisamos exercitar um olhar de experiência de cada usuário nestes ambientes, identificando quais ruídos podem prejudicar sua familiaridade e circulação.

Para Sarraf (2015, p. 83), há aí uma barreira frontal à comunicação acessível nos museus:

As consequências de exploração visual excessiva nos ambientes de cultura, que originalmente foram criados para promover acesso ao patrimônio cultural e que, atualmente, têm como desafio cativar diversos públicos a celebrar a diversidade humana por meio de propostas de ação cultural, levam os indivíduos a afirmar sua trajetória em direção à perda da condição humana e de dimensão, que impõem barreiras ao convívio social e à alteridade: os visitantes não se percebem e não percebem o outro na fruição do patrimônio cultural.

Como projetar, então um modo de comunicação dentro do museu que considere as diferenças, sem exclusão e de forma fácil e intuitiva? Alguns parâmetros importantes podem ser utilizados, “visando uma linguagem ergonômica e inovadora, agradam a todos os visitantes que desejam acessar o patrimônio cultural de maneiras diferentes, independente de suas condições físicas, sensoriais ou culturais” (*Ibid*, p. 63). A natureza complexa da percepção não se traduz muitas vezes, em estratégias de comunicação que extrapolem o olho na compreensão das informações. Assim:

Mesmo sabendo que os indivíduos percebem o mundo por meio de todos os sentidos, as mediações culturais permanecem explorando excessivamente a visão, deixando de lado toda a riqueza de relações que podem ser estabelecidas de modo mais holístico e menos racional. (*Ibid*, p. 22)

Ou seja, ao pautar um projeto de mediação acessível, precisamos cuidar de planejar como todo o conjunto de informações o seja também. Um bom começo para esta tarefa é a aplicação do Desenho Universal, uma ferramenta que oferece subsídios para que nenhuma diversidade seja desatendida na comunicação.

Recuperando seus princípios e refletindo acerca da presença destes no meio cultural, percebemos que a comunicação dos espaços culturais segue ainda pouco acessível e tangível, mesmo para aqueles que não tenham qualquer deficiência ou impedimento sensorial.

Outro aspecto importante, o qual já trouxemos em outros tópicos, é urgência de implicação das pessoas com deficiência na validação das propostas de comunicação ao público em geral. Isso se aplica tanto à comunicação visual, tátil, sonora no próprio local, quanto sobre a difusão das atividades dos espaços culturais ao público fora destes locais. Ou seja, nas mídias sociais, na *internet*, na mídia impressa e audiovisual, usando para isso recursos como as legendas descritivas, as janelas de LIBRAS e a audiodescrição, como recursos inerentes a quaisquer comunicações.

7.4.4 O tempo e a pausa como recursos

Existe uma condição vital a considerar no campo da fruição de obras de arte pelas pessoas com deficiência: a união entre o *tempo* e a *pausa*. Embora a oferta de recursos de acessibilidade e de propostas interativas seja bastante bem-vinda na condução de uma experiência estética instigante, há de se considerar estes outros itens, quando no contexto de uma exposição.

Observando os diferentes cenários presentes durante as entrevistas, foi possível verificar como é importante, no planejamento de visitas participativas de pessoas com deficiência (e não somente destas) considerar a temporalidade como uma premissa. Existe no ócio – um tipo de *hiato* no tempo – uma experiência de entrega e de trégua, um momento de respiro, não guiado por circunstâncias externas, algo que potencializa o prazer estético, por antes disso, possibilitar ao sujeito um tempo de qualidade consigo mesmo. Para Arroyabe (2018, p. 46), “Frui-se algo pelo

que é em si mesmo, por nossa relação com o objeto, independentemente de sua posse, de seu uso ou de seu consumo. O que significa que a relação de ócio estético é autotélica.”

A autora comenta, portanto, que a experiência estética ocorre inevitavelmente a partir de cada pessoa; é algo intransferível e muito pessoal. Uma percepção que ocorre dentro de cada indivíduo, a partir de seus referenciais objetivos, de suas memórias, de sua história pessoal e da disponibilidade que apresenta diante de cada nova experiência que usufrui.

Uma interação importante é ilustrada quando as pessoas com deficiência intelectual estão em processo de aproximação com as obras de arte. O tempo de apropriação é outro, largo, expandido e conectado ao compasso pessoal dos entrevistados. Isso requer, tanto dos setores educativos quanto da estrutura dos centros culturais uma atenção a esta especificidade cognitiva. E não se trata de algo benéfico apenas a quem tenha um déficit intelectual, pois uma fruição das oportunidades culturais passa diretamente pela capacidade de nos entregarmos a elas. E isso exige tempo.

E aqui penso que seja fundamental trazer o conceito de *intervalo* ou de *pausa*, nos remetendo a uma dimensão de respiração, uma forma de suspensão da realidade ali vivida em prol de uma elaboração subjetiva, relacional e consciente daquilo que se vive.

Mas a necessidade de tempo a mais para fruir obras de arte não é exclusividade das pessoas com deficiência. Definitivamente não. Precisamos pensar a respeito do direito ao tempo de qualidade na exposição, na vida, nas relações humanas. Isso está interligado a uma ação sistêmica da arte na atribuição de uma educação para a sensibilidade.

Outro ponto que é interligado ao tempo mais alargado e qualitativo dentro do museu é a pausa. Esta condição é importante para incrementar o acolhimento geral dos museus ao público. Aqui ressalto a relevância de pautarmos, por exemplo, o conforto espacial durante as visitas nas exposições.

A disponibilização de assentos fixos ou móveis (alguns museus utilizam ambas as soluções e outros optam por uma ou outra a depender do espaço disponível e do projeto expográfico existente).

É o caso de museus como o *Statens Museum for Kunst*, em Copenhagen⁷⁹, Dinamarca, que tem à disposição bancos dobráveis para uso em qualquer espaço de circulação expositiva.

Um local interessante, neste contexto, é o *Statens Museum for Kunst* (Copenhague, Dinamarca), que contempla medidas de conforto no espaço expositivo, como, por exemplo, audioguias disponíveis para qualquer visitante, bancos móveis de fácil manejo, convidativos, facilitando seu uso durante a visita, conforme as imagens abaixo:

Figura 96 - Bancos em sala expositiva e audioguias. Statens Museum for Kunst (Copenhague, Dinamarca)

Fonte: Arquivo pessoal (set. 2017)

⁷⁹ Disponível em: <https://www.smk.dk/en/> acesso em 29 jul. 2019.

Estas são, portanto, condições físicas de visitação que consideram o direito a estar diante da obra pelo tempo necessário para a fruição de cada visitante e, ainda, e o direito de nada fazer, afinal, uma vez que a vida urbana em geral não oferece espaços de ócio e, inclusive, os limita (o ócio acaba por vezes, tão somente, condicionado às oportunidades de consumo).

Concluimos, pensando que conciliar a adoção de medidas de acessibilidade também inclui contemplar o tempo como um componente desta relação, trabalhando a partir de uma flexibilidade, que sinalize concretamente aos muitos públicos frequentadores o quão significativo, relevante (e confortável) pode ser visitar um museu.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O caleidoscópio é um instrumento cilíndrico, composto por muitos pedaços de vidro diferentes, coloridos e móveis, que – refletidos em espelhos nele existentes, criam inúmeras figuras, de cores e formas variadas. [...] O caleidoscópio necessita de todas as partes que o compõem, se retiradas partes do desenho este se torna menos complexo, menos rico.”

Forest e Lusthaus (apud Martins, 2015, p. 67)

É com esta imagem em mente – o caleidoscópio – que guiamos as reflexões finais deste trabalho. A soma de vários elementos cria um cenário maior a cada nova interação, cuja imagem muda a todo momento, em virtude das dinâmicas entre os diferentes atores envolvidos.

A acessibilidade se assemelha a um caleidoscópio, cuja imagem se modifica a partir da relação entre as pequenas partes que a compõem, a partir da reflexão, da replicação de parte dos elementos e na criação de novas combinações, gerando desenhos infinitamente criativos e potentes.

Ao consolidarmos esta pesquisa, identificamos que a qualidade da fruição estética depende da relação dinâmica destes fatores e de vários outros.

Há diferentes práticas de acessibilidade nos locais que visitamos; e há também grande variedade de arranjos possíveis no encontro entre acesso e arte. Não há um único modo de tornar as experiências estéticas mais acessíveis. Não há, a rigor, certo ou errado, mas alguns pontos observados podem nos dar pistas sobre uma ação responsável em mediação acessível, com vistas à fruição e às experiências estéticas que podem se dar neste território.

Tendo como critérios de observação nossos objetivos iniciais (ver cap. 1, Introdução), chegamos às seguintes reflexões:

1. As **abordagens de mediação acessível** encontradas na pesquisa sinalizaram que o uso de formatos mistos (unindo a mediação por recursos de acessibilidade e a mediação humana/educativa) é a melhor forma de diálogo com públicos com diferentes deficiências; foi constatado que, no caso de

exposições mais carentes de recursos de acessibilidade, a presença dos educadores poderia fazer grande diferença, diminuindo o impacto da ausência destes recursos e garantindo algum tipo de relação com as obras ali presentes (por exemplo, no caso do entrevistado F, na exposição Rugendas, um Cronista Viajante).

2. Foi possível concluir que **a qualidade de fruição** dos visitantes esteve alicerçada na junção de aspectos complementares, a saber: *o preparo do espaço* (no aspecto da acessibilidade física), *o preparo de recursos aplicados à natureza da exposição* e *o preparo das equipes educativas* atuantes nos locais. Neste tripé de fatores efetiva-se minimamente uma ponte para a experiência estética destes públicos. Uma consideração relevante é que a fruição estética na exposição se relacionou também à fruição do ambiente como um todo. Um exemplo disso é a consciência dos entrevistados com deficiência visual, sobre a importância de saberes gerais, para um melhor entendimento do contexto do edifício e do espaço no qual estão.
3. Constatamos que, quanto mais diversificada a **variedade de meios de acesso** às características de artistas/obras, melhor as exposições chegavam ao objetivo de otimizar a fruição das pessoas com deficiência entrevistadas. Por exemplo, as exposições com poucos acessos multissensoriais (elementos táteis, réplicas, recursos sonoros etc), com concentração estrita na oferta do meio visual como comunicação ao público, acabavam por inibir o interesse e o tempo de permanência dos entrevistados na exposição. Isso foi observado no Museu de Arte Sacra e na Caixa Cultural. Coincidentemente, espaços em que a interlocução com educadores também não ocorreu.
4. Reforçamos a qualidade de **interlocução educativa** encontrada em dois espaços dentre os visitados – o Museu de Arte Moderna (MAM-SP) e o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP) – os quais, segundo avaliação dos entrevistados, calibraram bem a oferta de acesso com a oferta de autonomia na fruição das obras e dos recursos. Outro ponto muito importante foi a acessibilidade atitudinal logo no primeiro atendimento, presente nestes locais, o que contribuiu bastante para a experiência como um todo.

5. Quanto aos **recursos**, especificamente, concluímos que, para nossos entrevistados os seguintes são os mais críticos (por ordem de relevância):

Deficiência Visual – Audiodescrição, recursos táteis, interlocução direta com educadores, tempo para explorar a exposição e as obras, materiais audiovisuais com locução, recursos multissensoriais outros, acesso físico autônomo.

Deficiência Física – Acesso físico autônomo (sem necessidade de ajuda). Também sinalizaram que, além deste, consideram importante a presença de educadores e intérpretes de LIBRAS, assim como informações em braille, as quais não encontraram nas legendas da exposição (Museu de Arte Sacra).

Deficiência Intelectual - Interlocução direta com educadores, recursos táteis e multissensoriais, tempo para explorar a exposição e as obras.

6. A observância da **legislação em acessibilidade e das normativas** relacionadas não atingiu sua plenitude em nenhum dos espaços. É patente que, apesar de termos um conjunto extenso de leis, decretos, normas e afins, a acessibilidade é vista como facultativa ou atendida apenas em caráter emergencial ou por demanda específica. Isso reforça a necessidade de acessibilidade como instrumento sistêmico na gestão das instituições.

Em suma, pensamos, ao final deste trajeto, que:

A exposição como lugar de *autonomia* fortalece o público como sujeito pensante e atuante na realidade das instituições e, por conseguinte, para além delas, ampliando o impacto em suas comunidades.

A exposição como lugar de *diálogo* corrobora a uma forma democrática de relação com as coisas da cultura, com aspectos socioculturais amplos, convocando o público a uma conexão por meio do princípio da escuta e da fala, da alteridade e das relações de reciprocidade.

A exposição como lugar de *participação* requer uma maneira de organização horizontal nas relações entre curadorias artísticas e curadorias educativas. Participar solicita colaboração equivalente e, assim, incentiva a um conjunto de ações não excludentes e não hierarquizadas, seja no campo de quem organiza e gere a exposição, seja no campo das microrrelações entre público e educativo, público e público, público e obra e por aí adiante.

A exposição como lugar de *experiência* nasce do desejo de partilhar com outros o prazer estético no encontro com as obras de arte em sua variedade infinita.

A exposição como lugar de *arte* tem a ver com disponibilidade, inovação e senso coletivo para que possa fazer sentido para a vida.

Ao final desta jornada intensa de reflexão e de observação prática, além das trocas presentes ao longo da pesquisa, entendemos que a oferta de acessibilidade coopera substancialmente para o desenvolvimento da subjetividade das pessoas com deficiência. A adoção de políticas de acessibilidade deve estar no cerne do trabalho das instituições culturais, dada sua responsabilidade pública na construção de cidadania cultural da população em geral.

A contribuição deste trabalho está na soma a tantos outros olhares acerca da acessibilidade na arte e no Brasil. Uma conquista social e cultural que não pode retroagir, devido a sua enorme pertinência ao exercício da cidadania de toda uma população com deficiência neste país. As reflexões que trouxemos estão a serviço desta agenda.

Pessoalmente, espero que este trabalho inspire a quem o descobrir, na invenção de outras narrativas, outros modos de construção de pontes sensíveis entre as pessoas com deficiência e a arte, este campo tão imediatamente humano e tão necessário à vida. Os caminhos são inúmeros e há muito a se fazer, experimentar, trocar e evidenciar.

REFERÊNCIAS⁸⁰

- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** 10ª ed. Campinas: Verus Editora, 2014.
- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- ANDREOLI, E. A. **O discurso presente**: A fala da pessoa com deficiência. São Paulo: Editora Reflexão, 2012.
- ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20238> Acesso em: 1 jun. 2019.
- ARNHEIM, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ARRAYOBE, M. L. A. F. **Ócio estético valioso**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.
- BACH JR, J. **A fenomenologia de Goethe e a Educação em Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019.
- BARBOSA, A. A. T. B. **Além do corpo: uma experiência em arte/educação**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. T. B.; DA CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Redesenhando o Desenho – Educadores, política e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2010.
- BAVCAR, E. O museu de outra percepção *In*: LEYTON, D. *et al.* **Programa Igual Diferente**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2015. (pp.113-114)
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin, v. 3, 1933.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O Amor pela Arte na Europa e seu Público**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora Senac, 2012.
- CAPELLINE, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2012.
- CARDOSO, E.; CUTY, J. (Org.) **Acessibilidade em ambientes culturais**. Porto Alegre: Marca Visual, 2012.
- CARDOSO, E. **Curso EAD Acessibilidade em Ambientes Culturais**. UFRGS/UFRJ/MinC. 2016. (Material disponibilizado no curso/compilação da autora).

⁸⁰ De acordo com a ABNT NBR 6023/2018.

CARVALHO, L. M.; CAROLINO, J. A. Abordagem triangular e as estratégias de um educador social. *In*: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. Cortez: São Paulo, 2010.

CAVALHEIRO, J.; GITAHY, A. M.; MENDES, R. H. **Artes Visuais na Educação Inclusiva - Metodologias e Práticas do Instituto Rodrigo Mendes**. São Paulo: Peiropolis, 2010.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, Espaços, Relações** - Como Projetar Ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIOVATTO, M. Ação extramuros: diminuindo barreiras. *In*: **Percorrer e Registrar: Reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca de São Paulo**. São Paulo, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad.: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORFLES, G.; CORDEIRO, M. I. **Elogio da desarmonia**. Série Arte & Comunicação. Edições 70. 1988.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1999.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil**. São Paulo, Giz Editorial, 2008.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Trad.: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FOREST, M. e LUSTHAUS, E., Le Kaleidoscope, um défi au concept de la classification on cascade, in FOREST, M. (org.) **Education-Intégration**. Downsview, Ontario: L'Institute A. Roeher, vol. 2. pp-1-16. 1987

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Trad.: Rosiska Darcy de Oliveira. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GAIO, R. *et al.* A eficiência do corpo deficiente: um estudo sob a ótica da teoria da complexidade. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 9, n. 13, jul./dez. 2008.

GOETHE, J. W. **A metamorfose das plantas**. Trad: NOLASCO, F. M. São Paulo: Edipro, 2019.

GOFFMAN, E. **Manicômios, conventos e prisões**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1961.

GONZÁLEZ, E. (org.) **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 147-168, 2000.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2012.

JAY, M., **Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre um tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MACE R. *et al.* Accessible environments toward Universal Design. *In*: PREISER, W. **Design Interventions: Toward a more human architecture**. Nova York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 135-155.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Coleção Trópicos. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, E. **Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MUSEUM OF MODERN ART *et al.* **Meet me: Making art accessible to people with dementia**. Nova York: Museum of Modern Art, 2009.

NOVAES, A. (org.). **Mutações: o silêncio e a prosa do mundo**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos criativos**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAGNI, P. A.; TEIXEIRA, A. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Edições Loyola, v. 2, 2014.

PALACIOS, A., ROMANACH, J. **El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional**. Espanha: Ediciones Diversitas, 2006.

PARMEGGIANI, R. **Desabilidade**. São Paulo: Editora Nós, 2018.

PARSONS, M. J.; FARIA, A. L. **Compreender a arte**. Editorial Presença, 1992.

PARSONS, M. J. **Como entendemos a arte: um relato de desenvolvimento cognitivo da experiência estética**. Nova York: Cambridge University Press, 1987. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1987-98081-000>> Acesso em 21 jun. 2019.

PAULA, A. R.; MAIOR, I. M. M. L. Um mundo de todos para todos: Universalização de direitos e direito à diferença. *In: Revista Direitos Humanos*. Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília/DF, n.1, dez. 2008

PEREIRA, O.; MACHADO, T. **Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro, 1980.

RAGANS, R. **Arttalk**. Glencoe/McGraw-Hill, 1995.

READ, H. E. **A educação pela arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

REILY, L. **Armazém de Imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência**. Campinas: Papirus, 2001.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004.

RIZZI, M. C. S. L. Caminhos Metodológicos. *In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-70.

ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EDUSP, 1977.

ROSA. J. G. **Primeiras estórias**. 32ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARRAF, V. P. **Acessibilidade em Espaços Culturais – Mediação e Comunicação Sensorial**. São Paulo: Educ FAPESP, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7ª ed. São Paulo: Editora: Wva. 2006.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. s/d.

SCHILLER, F. Cartas sobre la educación estética del hombre, Madrid: 1961. Trad.: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. **A educação estética do homem numa série de cartas**, São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHILLER, F. **Escritos sobre estética**. Madrid: Tecnos, 1990.

SOMERA, N. **O artista com deficiência no Brasil**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

STEINER, R. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**: conferência proferida em Dornach (Suíça) em 12 de agosto de 1916. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. Trad: CALLEGARO, B.; CARDOSO, J. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STORI, N. (org.). **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie. Cultura Acadêmica Editora, 2003.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VIDAL, D. G.; FIGUEIREDO, B. G. (Ed.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. 2ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988

WEFFORT, F. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, v. 22, p. 11-34. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1967.

WITTER, G. *et al.* **Privação cultural e desenvolvimento: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

Sites

ADELL, E. A. A. **A questão de Molyneux em Diderot**. 2010. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-19082011-102221/pt-br.php> – Acesso em: 30 jul. 2019.

ALMEIDA, Adriana Mortara. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 12, p. 31-53, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3861/386137988003.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2019

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar em Revista**, n. 23, p. 15-28, 2004. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/ceapla/cartografiatatil/artigos/cego_enxergo.pdf> Acesso em: 12 set. 2018.

ATENEUM MUSEUM. Helsinki, Finlândia. Disponível em: <https://ateneum.fi/>. Acesso em 30 jul. 2019.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005_213811/.../alfonso1.pdf> Acesso em: 12 set. 2018.

CALEIDOSCÓPIO. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Caleidosc%C3%B3pio&oldid=49395292>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CARDOSO, E. DA SILVA, K. T. L. Diretrizes de acessibilidade aplicadas ao ensino de design de exposição. **FORMA (IN) FORMAÇÃO**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil. Disponível em: <http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_172.content.pdf> Acesso em: 28 set. 2017.

CARDOSO, E. **Design para experiência multissensorial em museus: fruição de objetos culturais por pessoas com deficiência visual**. 2016. 590 f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Design)– Programa de Pós-Graduação em Design (PgDesign) da Escola de Engenharia e Faculdade de

Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/169663> Acesso em 14 jun. 2019.

CHAGAS *et al*, 2018, A museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminhos. *In: Cadernos de Sociomuseologia* nº 11, 2018 (vol. 55), p. 88.
Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/6364>>
Acesso em: 23 jul. 2019.

COSENZA, I. F.; DE RESENDE, A. O. C. A cidade e as pessoas com deficiência: barreiras e caminhos. *In: Sociedade & Natureza*, v. 18, n. 35, p. 23-34, 2006.
Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3213/321327189002.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2019.

COSTA, A. F. Mediação humana em museus de C&T: Vozes, ouvidos, sinais e gestos em favor da educação e da democratização dos museus. *In: MAST: 30 ANOS DE PESQUISA*, p. 115. Disponível em: <http://www.mast.br/hotsite_mast_30_anos/pdf_02/volume_02.pdf#page=117> Acesso em: 14 dez. 2017.

DE MEDEIROS, M. C. V. **Museu e Sociabilidade: o papel do museu na educação patrimonial e inventivo à cultura.** Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.785-794.pdf>> Acesso: 26 dez. 2017.

DIDEROT, D. Carta sobre os Cegos para os que Vêem, 1778. *In: Textos escolhidos - Diderot*; traduções e notas de Marilena de Souza Chauí, J. Guinsburg. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
Disponível em:
<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Mat%C3%A9rias/Sociologia%20e%20Filosofia%20da%20Arte%20Diderot_paradoxo%20sobre%20o%20comediante.pdf>
Acesso em 22 jul. 19

DIDEROT, D. Carta sobre os surdos e mudos, *In: Diderot – Obras II, Estética, Poética e Contos*, J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000, p. 96.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *In: Educ. & Pesq.*, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago, 2008.
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>
Acesso em: 12 jan 2018

GABRILLI, M. **Desenho Universal: Um conceito para todos.** Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf>
Acesso em: 22 jul. 2019.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E. Contribuições da sociologia da deficiência para o estudo do processo inclusivo na educação e sociedade, 2013. Disponível em: <<http://www.espanholacessivel.ufc.br/encontro.pdf>> Acesso em 23 jul. 2019.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5000/0>> Acesso em: 23 jul. 2019.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf>
Acesso em: 13 jul. 2019.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. p. 25. Disponível em:

<<http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Jorge%20Larrosa.pdf>> Acesso: 11 set 2017.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da Advocacia Geral da União**, v. 12, n. 37, 2013. Disponível em:
<<https://seer.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/42>> Acesso em: 3 jan 2018

MAIOR, I. M. M. L. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>>
Acesso em: 22 jul. 2019.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão e Sociedade, DF**, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em:
<<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>> Acesso em: 21 jul. 2019.

MARQUEZAN, L. A complexidade e a experiência interdisciplinar/transdisciplinar na formação de professores. **Anais da Conferência Internacional - Saberes para uma Cidadania Planetária – Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza.
Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38182-08032016-163128.pdf> Acesso em: 23 jul. 2019.

MARTINS, J. C.. **Vigotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Série Idéias, v. 28, p. 111-122, 1997. Disponível em:
<www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf> Acesso: 07 jun 2017.

MARTINS, P. I. S. R. **Museus (in)capacitantes: deficiência, acessibilidades e inclusão em museus de arte**. Tese de doutorado. Belas-Artes (Ciências da Arte). Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas-Artes, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15959>>
Acesso em 23 jul. 2019

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract> Acesso em 25 jul, 2019.

MICAS *et al.* Com nova margem de corte, IBGE constata 6,7% de pessoas com deficiência no Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo.

Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/com-nova-margem-de-corte-ibge-constata-67-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>> Acesso em: 21 jun. 2018.

MORAIS, D. F. P. Artes visuais para deficientes visuais: o papel do professor no ensino de desenho para cegos. **V Encontro do Grupo de Pesquisa: Educação, Arte e Inclusão**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://sistemas.virtual.udesc.br/cursos/encontro/03_artes_visuais.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.) **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em:
<http://pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf> Acesso: 23 ago. 2018.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. LEYTON, D. (org.) **Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo, 2018. Disponível em:
<https://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf> Acesso em: 23 jul. 2019

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. **140 caracteres**. (Catálogo). Disponível em: <https://mam.org.br/en/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/140caracteres_miolo_web_140422.pdf> Acesso em: 21 jul. 2019

ORMELEZI, E. M. **Os Caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/en.php>> Acesso: 12 set. 2017.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.- abr. 2010; Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32437>> Acesso em: 5 jul. 2019.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Trad: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2019.

ROMANINI, A.; MARTINS, M. S. **Projeto de habitação de interesse social inclusiva**. Disponível em: <https://www.usp.br/nutau/anais_nutau2014/trabalhos/romanini_anicoli_e_martins.pdf> Acesso em: 22. Jul 2019.

ROSA, K. N. S. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori**. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19799>> Acesso em 22 jul. 2019.

SASSAKI, R. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2019

SASSAKI, R. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.espanholacessivel.ufc.br/falar.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2019.

SENSUALISMO. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sensualismo&oldid=43770513>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

TOJAL, A. P. F. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/>> Acesso em: 18 mai. 2017.

TOJAL, A. P. F. **Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus. Caderno de Acessibilidade: reflexões e experiências em exposições e museus**. São Paulo: Expomus, 2010. Disponível em: <http://arteinclusao.com.br/wp-content/uploads/2019/01/caderno-de-acessibilidade-expomus.pdf> - Acesso em: 21 jul. 2019.

VELATURA. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Velatura&oldid=41403886>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

WASHINGTON GROUP ON DISABILITY STATISTICS. Disponível em: <http://www.washingtongroup-disability.com/> Acesso em 12 jul. 2019.

WENDELL, N. **Estratégias de Mediação Cultural para Formação do Público**. Fundação Cultural do Estado da Bahia. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/arquivos/File/imagenswordpress/2014/09/estrategias-de-mediacao-cultural_ney-wendell_8-9.pdf> Acesso em: 07 set. 2017.

Catálogos

CAIXA CULTURAL SÃO PAULO. **Rugendas: Cronista Viajante**. (Catálogo). 2019. Disponível em: <https://issuu.com/andersonleoterio/docs/catalogo_rugendas> Acesso em 26 jul. 2019.

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL. **Paul Klee: Equilíbrio Instável** (Catálogo). 2019. Disponível em: <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/PK_Book_Final_Digital.pdf> Acesso em 21 jun. 2019

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. **Passado/Futuro/Presente**. (Catálogo). 2019. Disponível em: <https://mam.org.br/wp-content/uploads/2019/02/PastFuturePresent-SaoPaulo_LR.pdf> Acesso em: 26 jul. 2019.

Declarações, Legislações e Normativas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050/2015. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política de acessibilidade audiovisual do MinC é adotada pela Recam**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1453978> Acesso em 21 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Grupo de trabalho sobre acessibilidade na cultura faz primeira reunião** (2014). Disponível em: <http://semanaculturaviva.cultura.gov.br/linhadotempo/pdf/eventos/2014/1Reuniao_GT_Interministerial_Acessibilidade_2014.pdf> Acesso em 10 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Cultura (2011) **Plano Nacional de Cultura** Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2013/12/As-metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura_3%C2%AA-ed_espelhado_3.pdf> Acesso em 12 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Cultura (1991) **Lei Rouanet**. Disponível em: <<http://rouanet.cultura.gov.br/legislacao/>> Acesso em 12 jan. 2018

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **GT Interministerial. Grupo de trabalho sobre acessibilidade na cultura faz primeira reunião**. 18 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/noticias/2014/agosto/grupo-de-trabalho-sobre-acessibilidade-na-cultura-faz-primeira-reuniao> - Acesso em: 11 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1994) **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEEP.

BRASIL. Ministério da Educação (2008) **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, Página 1/7 (120-A, Edição Extra). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 13 jan. 2018

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854.**

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em: 28 jul. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm – Acesso em 28 jul. 2019

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008).** Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#convencaoonupd Acesso: 02 dez. 2017

BRASIL. **Lei Federal de Incentivo à Cultura - Lei Rouanet - Lei nº 8.313, de 23 de Dezembro de 1991.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm - Acesso em 28 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5761, de 27 de abril de 2006.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Decreto/D5761.htm - Acesso em 28 jul.2019

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Disponível em: Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/2008, Página 1 (Publicação Original). Atualmente está vinculado ao texto da Lei Brasileira de Inclusão, LBI (2015), também presente neste documento.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/8/2009, Página 3 (Publicação Original): http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm - Acesso em: 27 jul. 2019

BRASIL. **Lei Federal nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br/> - Acesso em 26 jul, 2019

BRASIL. **Projetos de lei: 7671/2010 e PL 7671/2010.**

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483858> - Acesso em 26 jul. 2019

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm - Acesso em: 28 jul. 2019

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 6.860, de 2017.** Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F9CDD9DDA7AE686D7ABC7F91A5D6EEF0.proposicoesWebExterno1?codteor=1527487&filename=Avulso+-PL+6860/2017
Acesso em: 28 jul. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico. 2010.** Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Nota técnica 01/2018.** Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf Acesso em: 20 fev. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Memorial da Inclusão. **30 anos do AIPD: ano internacional das pessoas deficientes 1981-2011.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Instrução Normativa CAP nº 02/2015.** Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 21 de julho de 2015 - Poder Executivo – Seção I, páginas 35 e 36. Disponível em: http://201.55.6.39/StaticFiles/SEC/proac/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%2002-2015_publicada%20no%20DOE%20em%2021-07-2015.pdf - Acesso em: 27 jul. 2019

SÃO PAULO (Estado). **Programa de Ação Cultural (ProAC)**. Disponível em: http://www.proac.sp.gov.br/proac_icms/legislacao/ - Acesso em 04 jul. 2019.

SÃO PAULO (Município). **Decreto Municipal nº 58.041, de 20 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2017/5804/58041/decreto-n-58041-2017-regulamenta-a-lei-n-15948-de-26-de-dezembro-de-2013-que-institui-o-programa-municipal-de-apoio-a-projetos-culturais-pro-mac-e-dispoe-sobre-incentivo-fiscal-para-realizacao-de-projetos-culturais> - Acesso em 27 jul. 2019.

ONU. **Declaração Universal sobre os Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> - Acesso em 28 jul. 2019

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** (1975). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf – Acesso em 28 jul. 2019

ONU. **Declaração de Salamanca** (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> – Acesso em: 28 jul 2019

ONU. **Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (1999) Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala
Acesso em: 1 dez 2017

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006). Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> - Acesso em 28 jul. 2019

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf – Acesso em: 28 jul. 2019

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais** (2005). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224> – Acesso em 28 jul. 2019

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* **International classification of functioning, disability and health: ICF**. Geneva. World Health Organization, 2001.

Anexos

A. Glossário

acessibilidade possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

acessibilidade na web é a possibilidade e a condição de alcance, percepção, entendimento e interação para a utilização, a participação e a contribuição, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, em sítios e serviços disponíveis na web, por qualquer indivíduo, independentemente de sua capacidade motora, visual, auditiva, intelectual, cultural ou social, a qualquer momento, em qualquer local e em qualquer ambiente físico ou computacional e a partir de qualquer dispositivo de acesso.

acessível espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa.

adaptação razoável modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

adaptado espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características originais foram alteradas posteriormente para serem acessíveis.

adequado espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características foram originalmente planejadas para serem acessíveis.

ajuda técnica ver tecnologia assistiva

analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

área de refúgio ou resgate área com

acesso direto para uma saída, destinada a manter em segurança pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, enquanto aguardam socorro em situação de sinistro.

audiodescrição recurso que transforma o visual em verbal, voltado a pessoas com deficiência visual e auxiliar no entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

audioguia sistema eletrônico que permite fazer roteiro personalizado em ambientes culturais, fornecendo informações históricas/técnicas.

audiolivro é um desdobramento poético de uma obra literária, com a presença de narrações, interpretações e possibilidades criativas que potencializam a função estética do livro ao receptor.

braille sistema, inventado por Louis Braille (1809-1852), de representação das letras do alfabeto, sinais matemáticos e de pontuação, números, notas musicais, simbologia química etc., formado por arranjos de pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos na Cella Braille. Grafa-se Braille apenas quando se referir ao autor e braille ao sistema de escrita mencionado.

capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com qualquer tipo de deficiência. Nesta perspectiva, a ausência de qualquer deficiência é vista como o “normal”, e pessoas com alguma deficiência são entendidas como exceções; a deficiência é vista como algo a ser superado ou corrigido, se possível por intervenção médica; um exemplo de postura capacitista é dirigir-se ao acompanhante de uma pessoa com deficiência física em vez de dirigir-se diretamente à própria pessoa.

cego ver deficiência visual

comunicação sonora comunicação que acontece por meio de sons e requer a percepção auditiva para sua recepção.

comunicação tátil aquela que se dá, principalmente, por meio de símbolos gráficos com texturas diferenciadas e/ou em relevo ou pela emissão de impulsos vibratórios e requer a percepção tátil para sua recepção.

comunicação visual comunicação que se dá por meio de imagens e requer a percepção visual para sua recepção.

deficiência é um conceito em evolução; é resultado da interação entre pessoas com impedimentos (físicos, mentais, intelectuais ou

sensoriais) e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência)

deficiência auditiva redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons em diferentes graus de intensidade. Não é correto utilizar o termo surdo-mudo. A pessoa surda “fala” em sua própria língua e com terapia fonoaudiológica pode desenvolver a fala oral.

deficiência física alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

deficiência intelectual limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que aparecem nas habilidades conceituais, sociais e práticas, antes dos 18 anos.

deficiência mental veja pessoa com deficiência intelectual

deficiência múltipla associação de duas ou mais deficiências. Ex: deficiência intelectual associada à deficiência física.

deficiência sensorial perda da capacidade de receber mensagens por um, ou mais de um, dos órgãos de percepção (visão, audição, olfato, paladar, tato); inclui a deficiência auditiva/surdez, a deficiência visual, a surdo-cegueira, a deficiência tátil e a múltipla deficiência sensorial.

deficiência visual pessoa com cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

deficiente veja pessoa com deficiência

desenho universal concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.

dislexia perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da

correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como na transformação de signos escritos em signos verbais.

discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação,

inclusive a recusa de adaptação razoável.

equipamento urbano todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, em espaços públicos e privados.

formatos acessíveis Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

guia de balizamento elemento edificado ou instalado junto aos limites das superfícies de piso, destinado a definir claramente os limites da área de circulação de pedestres, perceptível por pessoas com deficiência visual.

háptica tecnologia assistiva para surdocegos; o adjetivo háptico significa "relativo ao tato", "sinônimo de tátil", e é proveniente do grego haptikós, ê, ón "próprio para tocar, sensível ao tato". É o correlato tátil da óptica (para o visual) e da acústica (para o auditivo). Tecnologias vibratórias.

inclusão ato de envolvimento pleno de pessoas com deficiência em todos os tipos de atividades, a partir de uma relação de colaboração e isonomia.

integração ação, processo ou resultado de integrar indivíduos de um grupo minoritário a uma comunidade majoritária, a partir de uma relação de hierarquização.

legenda detalhada inclui, além das falas dos personagens em cena, informações e falas de personagens em off (fora de cena) e a transcrição de sons não literais, despercebidos sem o uso da audição.

legendas closed caption também conhecida como CC, legenda oculta com indicações do áudio original (diálogos, ruídos, trilhas sonoras etc.).

legendas open caption open caption: produzida no mesmo conceito e padrão das

closed caption, mas exibida de forma aberta a todo o público espectador.

leitura de tela sistema que capta todas as informações textuais exibidas na tela do computador e as transmite através de voz sintetizada. Utiliza equipamentos da informática, como software e hardware específicos.

leitura orofacial conhecida como leitura labial ou leitura da fala, consiste na interpretação visual da comunicação de um falante através da decodificação dos movimentos dos lábios e das expressões fornecidas pela contração dos músculos da face. É utilizada por uma parcela dos surdos e surdo-cegos.

LIBRAS veja língua brasileira de sinais

língua brasileira de sinais (LIBRAS) língua de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria, que constitui o sistema linguístico de comunidades surdas do Brasil. Podendo ser grafada: Libras.

livro falado é uma tecnologia assistiva, cujo objetivo é o acesso à informação literária a partir da narração de um livro por um terceiro, sem elementos de interpretação ou subjetividade na apresentação do resultado final.

mobiliário urbano conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga.

mobilidade reduzida veja pessoa com mobilidade reduzida

neurodiversidade um conceito segundo o qual diferenças neurológicas devem ser reconhecidas e respeitadas como qualquer outra variação humana. Essas diferenças podem incluir dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, discalculia, espectro do autismo e outros.

pares de aprendizagem ou aprendizagem por pares sugere que as atividades educativas sejam realizadas para facilitar ou incentivar as interações aluno-aluno, o que requer envolvimento de todos os participantes no planejamento e na realização de atividades. A palavra "par" indica indivíduos que são similares em posição, idade e interesses.

pessoa com deficiência é aquela que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e

efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

pessoa deficiente veja pessoa com deficiência

pessoa com mobilidade reduzida aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

pessoa vidente pessoa que enxerga

portador de deficiência veja pessoa com deficiência

portador de necessidades especiais veja pessoa com deficiência

piso tátil piso caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação, principalmente, às pessoas com deficiência visual ou baixa visão. São de dois tipos: piso tátil de alerta e piso tátil direcional.

preferencial ou prioritário refere-se a pessoas com atendimento prioritário por condição (idade, deficiência, tipo de mobilidade etc)

recursos táteis conjunto de peças, em escala real ou reduzida, utilizada para maior compreensão sobre espaços físicos, esculturas, e artefatos expositivos.

rota acessível trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecte os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e mobilidade reduzida. A rota acessível pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas e rampas, entre outros.

roteiros de avaliação avaliações regulares sobre aspectos arquitetônicos, comunicacionais e atitudinais de um ambiente ou experiência, a partir de identificação de possíveis barreiras nestes âmbitos.

scanners acessíveis são equipamentos de tecnologia assistiva que reproduzem em áudio o texto escrito, tornando acessível quase todo o acervo das bibliotecas. Desta forma, a pessoa com deficiência visual pode consultar não apenas os livros em Braille, mas também livros e revistas impressos e demais itens disponíveis.

serviço assistido apoio para auxiliar qualquer pessoa com dificuldade de circular no ambiente ou de utilizar algum equipamento.

surdez ver deficiência auditiva

surdocegueira deficiência única, que apresenta a perda da visão e da audição

concomitantemente em diferentes graus.

tecnologia assistiva produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

texto ampliado impressão de textos ampliados, que permite o acesso para pessoas com baixa visão e idosos.

transtornos psicossociais aspectos da saúde psíquica e social relacionados com a vida individual e social de um indivíduo, em desequilíbrio momentâneo ou permanente.

usabilidade medida da experiência e satisfação de um usuário ao interagir com um produto ou um sistema, seja um site, um software ou todo dispositivo operado por um usuário. A usabilidade é uma combinação dos fatores que afetam a experiência do usuário com o produto ou o sistema, quais sejam: facilidade de aprendizagem, eficiência do uso, memorização, frequência de erros e severidade, satisfação subjetiva.

uso comum espaços, salas ou elementos, externos ou internos, disponíveis para o uso de

um grupo específico de pessoas (por exemplo, salas em edifício de escritórios, ocupadas geralmente por funcionários, colaboradores e eventuais visitantes).

uso público espaços, salas ou elementos externos ou internos, disponíveis para o público em geral. O uso público pode ocorrer em edificações ou equipamentos de propriedade pública ou privada.

B. Questionário

- 1) Qual a frequência em que visita exposições em espaços culturais?
- 2) Você costuma ir sozinho(a) ou acompanhado(a) de amigos e familiares a estes locais?
- 3) Você se recorda da primeira vez em que visitou uma exposição? Pode contar como foi esta experiência?
- 4) Dentre as exposições que teve oportunidade de visitar, qual delas te afetou mais? Por quê?
- 5) O que faz com que você queira ficar mais tempo em uma exposição?
- 6) O tema desta exposição é interessante para você?
- 7) Antes desta visita você já tinha tomado contato com este(s) artista(s) ou esta temática?
- 8) O que mais te chamou a atenção ou a curiosidade?
- 9) Você conseguiu acessar as informações presentes nos textos, legendas e outros recursos ao longo da exposição? Elas foram insuficientes, adequadas ou excessivas? Em sua opinião, o que você mudaria?
- 10) Foi confortável fisicamente visitar esta exposição? (Você encontrou lugares para se sentar ao longo do tempo em que esteve aqui?)⁸¹
- 11) Você encontrou, conversou com algum educador durante sua visita? Como foi sua experiência?
- 12) Do que você sentiu falta nesta exposição em relação ao que ela oferece de recursos de acessibilidade aplicados a sua característica?

⁸¹ Questão feita apenas aos entrevistados não cadeirantes.

- 13) Se você fosse o curador ou criador desta exposição, o que faria de diferente, para melhorar a experiência dos visitantes durante a visita?
- 14) Você voltaria – sozinho ou acompanhado de amigos ou familiares – a esta exposição?
- 15) Quanto à técnica/escolha de materiais usados pelo(s) artista(s), você compreendeu com os recursos presentes ou ficou com alguma dúvida a respeito?
- 16) O que você aprendeu de mais significativo hoje sobre o universo das obras e da vida do artista/os artistas que estão presentes nesta exposição?
- 17) E você tem mais algum comentário adicional, alguma coisa que queira adicionar?

C. Compilação das entrevistas

Organização das respostas dadas às entrevistas

1) Qual a frequência em que visita exposições em espaços culturais?

A: Primeira vez.

B: Quase nunca.

C: Acredito que 2 a 3 vezes por ano.

D: É bem menos do que eu gostaria, vai, uma vez a cada dois meses...

F: Exposições poucas, por conta da falta de acessibilidade, assim. Só vou quando tem alguém que tá muito afim de ir e de ficar trocando comigo, assim.

2) Você costuma ir sozinho(a) ou acompanhado(a) de amigos e familiares a estes locais?

A: -

B: Geralmente eu vou com meu marido. Nunca sozinha. Porque eu tenho medo de chegar lá e não ter acessibilidade.

C: Acompanhado.

D: Eu vou mais acompanhado de amigos. E é mais frequente que eu vá acompanhado de amigos - ou familiares, eu acabo colocando na mesma peneira, na mesma bandeja - mas já fui sozinho também em algumas circunstâncias, em algumas situações. Já fui sozinho também.

E: Exposição? Sozinho só fui uma vez, na da Tarsila do Amaral. Foi a única que eu fui sozinho, porque alguém falou que tinham uns quadros grandes e tal. Todas as outras eu vou acompanhado com amigos.

F: Mais acompanhado mesmo.

3) Você se recorda da primeira vez em que visitou uma exposição? Pode contar como foi esta experiência?

A: É a primeira vez que eu venho. Conhecimento. Saber mais de antigamente, de cultura antiga, né.

B: Hoje.

C: Não vou lembrar o ano. Mas foi a exposição que teve da China, na OCA, no Ibirapuera. Acabei indo duas vezes nela, né. Uma vez fui com uma excursão, na época da escola. E na outra vez foi com um grupo de uma instituição que eu frequentava que era de apoio à deficientes visuais. Que era o antigo CAP, hoje em dia não sei se mudou de nome ou não.

D: Primeira vez que eu visitei uma exposição... Foi uma exposição de fotos. De fotos, em Mogi. Eu tinha uns 8, 9 anos. Era uma exposição sobre fotos da cidade, da própria cidade. Eu lembro que tinham fotos da primeira igreja que foi feita lá, da praça principal, tinha um quadro que tinha sido feito com lápis de cor, que impressionava todo mundo, “nossa, como ficou parecido com foto, quase real!”. A experiência foi muito parecida com a minha experiência no teatro e no cinema também. As minhas primeiras experiências. Eu fui acompanhado da minha família, basicamente meu pai sempre fez as descrições de tudo pra mim, nesta situação também, a gente entrou na exposição de fotos e tal, e não houve assim um estranhamento da minha família. A gente estava no shopping juntos, “ó, tem uma exposição de fotos ali, vamo passar?”, “Vamo” e fomos. E aí quando a gente chegou perto do espaço expositivo, a gente foi se aproximando das imagens e ele foi descrevendo, como acontece até hoje. Acho que é um comportamento que se naturalizou depois que eu fiquei deficiente visual, então foi um comportamento que se naturalizou no núcleo familiar, que aos pouquinhos também vai se naturalizando com relação aos meus amigos, assim. Conheço uma pessoa, aí a gente sai junto, aí vira meu amigo, e vai entendendo que ele vai descrever coisas e que isso vai servir pra eu formar uma opinião ou pra eu estar mais familiarizado com determinado ambiente. Tem uma coisa natural que vai se construindo, vindo de qualquer pessoa que tem deficiência visual. Quer dizer, qualquer pessoa não, mas aconteceu comigo, na minha experiência.

E: Não

F: -

4) Dentre as exposições que teve oportunidade de visitar, qual delas te afetou mais? Por quê?

A: -

B: -

C: Acho que a de hoje mesmo, pela questão da acessibilidade. Eu nunca esperaria encontrar a qualidade que eu encontrei hoje. Qualidade de acessibilidade, em geral. Se tratando de uma exposição que o apelo dela é totalmente visual. Se você for pensar assim mesmo, pra um deficiente visual, o que que a pessoa vai fazer numa exposição de arte, em que o foco é visual? O que que ele vai aproveitar da exposição?

D: Puxa vida, que difícil. Tem uma exposição que me afetou por vários motivos, e aí eu vou contando porquê. A primeira exposição que eu fui, que estava acontecendo lá no memorial da inclusão... Eu não conhecia o Memorial, nunca tinha ido lá, e aí um amigo me convidou pra ir e me apresentou o pessoal de lá e tal, e a exposição chamava-se "Sentir pra ver". Quem tinha adaptado a exposição acho que foi a Amanda Tojal, se não me engano. Então, alguns quadros, de artistas brasileiros, de alguns acervos, Pinacoteca, principalmente, foram adaptados pra 2D e 3D. Um desses quadros é de uma artista chamada Bertha Worms e se chama "Saudade de Nápoles", que é um menino, um engraxate, que está sentado num banco com um pano na mão, e ele está meio apoiado num braço, que está sobre uma caixa de engraxate... Esse quadro foi adaptado para uma maquete. E aí quando eu toquei essa maquete, eu achei "Nossa, que quadro bonito, eu queria ter essa maquete." Não o quadro, mas a maquete, em casa. Fiquei muito impactado, muito tocado com aquela imagem, lá. Depois, eu fui fazer um curso de fotografia na Pinacoteca. A gente tinha que pensar num conceito, pra tirar fotos, e uma fotografia seria selecionada para participar de uma exposição no final do curso. Era um curso pra pessoas com deficiência visual, e a minha primeira ideia era recortar, com a fotografia, com a máquina fotográfica, os rostos das pessoas retratadas nos quadros, e provocar a sensação de que aquele rosto estava olhando pra câmera ou olhando pra quem estivesse tirando aquela foto. E aí, um dos quadros que eu escolhi foi o "Saudades de Nápoles", que faz parte do acervo deles. Fiz a fotografia, recortei como eu queria e tal e fui mostrar pro professor. Eu achava o quadro incrível, assim. Aí ele olhou a foto e falou: "O que é isso, um auto retrato?", e ele falou que o quadro parecia comigo. Aí eu falei: "Ah! Que incrível!". Então eu acabei criando uma afetividade com esse quadro por causa disso. Primeiro, porque acabei conhecendo o Memorial da Inclusão nessa situação, nessa exposição. Acabei gostando do quadro, do impacto que ele provocava, e depois por essa identificação física, falei "Nossa, que legal!". E eu tenho, e isso é muito pessoal, uma simpatia grande pela Itália, mesmo sem ter descendência nenhuma, sem ter relação nenhuma. Então foi uma coisa que acabou virando uma conexão muito afetiva, mesmo, gostei muito. Acabou conectando - esse quadro, essa exposição - acabou ficando muito importante pra mim por causa disso tudo. Não pelo apuro técnico da artista ou pela significação histórica daquela obra, nada disso. Acho que na maior parte das vezes a arte vira muito íntima nossa por causa dessa identificação. Não depende muito da significação ou da relevância histórica ou do contexto artístico de um quadro, de um artista, não é isso que faz você se conectar. Até é, até pode acontecer, não acho impossível, mas na maior parte das vezes você se identifica por alguma coisa que tá representada ali e que se conecta com você diretamente, pessoalmente. Isso acontece com música, também. Você pode ouvir uma canção de tem um arranjo, que tem uma melodia, que são trabalhadas, incríveis, fala "Que bonito, que trabalho interessante desse compositor" e tal, mas você não tem um apego com aquilo. De repente você ouve uma canção que é muito mais simples, musicalmente falando, e você tem uma conexão com aquilo, e é isso que é importante quando você tá... é diferente de você ter uma relação profissional com a arte, quando você é um historiador de arte, alguém que trabalha com compra e venda de arte. É diferente. Quando você é um consumidor de arte isso até te interessa, até te importa, mas na maior parte das vezes, a coisa vai se transformar numa coisa bacana pra você que tiver uma intimidade, uma conexão com aquilo.

E: -

F: -

5) O que faz com que você queira ficar mais tempo em uma exposição?

A: -

B: Então, hoje eu olhei e me arrependi de quanto falta esse lado cultural na minha vida. Talvez por medo de chegar e não ter acessibilidade, porque a gente tem que ter toda uma logística, né. Mas aí eu percebi hoje o quanto que eu estou perdendo por medo de ir. De enfiar a cara e ir, nem que eu não consiga entrar.

C: Acho que o assunto que ela aborda, né. Se o assunto me interessa, eu fico mais tempo nela.

D: Que as pessoas que estão trabalhando naquela exposição estejam disponíveis, a responder perguntas, porque eu pergunto muito. E normalmente quando eu vou em exposição eu passo muito tempo ali. Se tem acessibilidade, eu escuto, se tem audiodescrição eu escuto tudo o que tem audiodescrito, escuto o material inteiro. Se tem maquetes, eu fico tocando nessas maquetes durante um tempo, eu gasto um tempo com isso. Quando a gente tá falando de acessibilidade mesmo, as coisas que mais me interessam como recursos são, primeiro, a pessoa, o educativo tem que estar disponível, não só com relação ao tempo mas com relação à interação comigo, de ficar ali, de responder “de que cor é”, “que material é?”, “parece com o que?”, “você olhando, você vê isso ou vê aquilo?”, entende? Então eu acabo perguntando bastante e, depois - em segundo lugar - a maquete, substitui muito, o 3D, é a melhor acessibilidade que a gente tem. É melhor até do que audiodescrição. Isso porque eu trabalho com audiodescrição, eu sou consultor de audiodescrição, pago minhas contas com audiodescrição (risos). Mas a maquete é mais efetiva, só que óbvio que é o recurso mais caro, inclusive mais caro que a audiodescrição. Depois, a audiodescrição bem feita, que tenha passado por um consultor cego, porque a gente vai ter a possibilidade de entender que... a gente vai poder olhar pra isso e poder falar “hum, entendi, então uma pessoa nas minhas condições ouviu esse texto e disse que dá pra entender e pra concluir alguma coisa disso, e mais importante que tudo, essa pessoa, que é o consultor, tem que ter estudado audiodescrição porque ele vai saber respeitar a minha inteligência enquanto consumidor de arte, enquanto consumidor de exposição. Ele não vai querer me explicar ou me empurrar a opinião dele sobre aquela obra. Isso é muito importante. É muito importante que eu esteja livre pra concluir o que eu quiser, e o que eu não quiser, o que eu puder e o que eu não puder, sobre aquela obra. Falando daquilo que tá sendo visto, né. Não estou falando de música agora nem de teatro especificamente. De esculturas e pinturas. E depois, o 2D, que se usa muito. O 2D eu acho muito confuso. Ele não é uma coisa que te traz uma percepção da obra, ele às vezes mais te confunde do que te esclarece alguma coisa. Ele não funciona, ele espalha a imagem, então, não sei o que acontece que ele não te dá muito

essa percepção. Uma coisa que eu queria comentar e que me incomoda muito, mas eu sei que são questões financeiras, de tempo, etc, mas o que me incomoda muito é o fato de ter alguém escolhendo por mim quais as obras que vão ser acessibilizadas. “Ah, a gente acessibilizou aqui uma obra de cada ambiente dessa exposição”, beleza, mas peraí, tem setenta obras aqui, então a gente tem cinco acessibilizadas. Claro, entendo que você tem aí um tempo de produção, um custo pra audiodescrever, pra produzir maquete, entendo tudo isso. Eu sei que isso tudo é demanda. Mas me incomoda absurdamente saber que eu não tive acesso a coisas que eu poderia achar incríveis, e que alguém simplesmente falou “ok, esse aqui a gente consegue acessibilizar mais fácil” ou alguém elegeu e falou “não, essa aqui é a obra mais interessante”. Como é que você sabe que é a obra mais interessante? Pode ser, como um curador, um especialista em arte, mas de repente não é a que eu vou gostar mais. A gente passou por essa experiência aqui e as duas obras que eu mais gostei não tem acessibilidade tátil. Quando eu vi a coisa do vestido, pensei que seria minha obra favorita. Achei incrível aquele conceito, achei maravilhoso. Mas quando eu vi o negócio do sino, eu achei genial. É a coisa que mais me impressionou nas coisas que a gente viu aqui, e enquanto artista, o quando significa aquele sino, que metáfora impressionante que esse cara concluiu, é um sino que só pode ser tocado uma vez. Eu já fiquei pensando em escrever um conto sobre isso, sabe, mas é uma obra que não foi acessibilizada, que você não tem o tato. Claro que a obra ali que o nosso guia indicou, dos teares, achei muito forte, também, achei incrível. Mas não foi minha obra favorita, e tem ali uma adaptação e tal. Achei muito impactante também, mas o que eu fiquei impressionado e me deixou bem comovido foi saber que as obras que mais me impactaram, eu tive um acesso só de descrição. Porque o que elas significaram pra mim, a conexão que elas fizeram com a minha vida pessoal e tudo mais, Foram muito mais fortes do que as outras que estavam ali acessibilizadas. Então é muito doido pensar que pode ter um monte de outras obras ali que eu de repente poderia achar incrível mas eu não vou ter acesso porque alguém escolheu as obras que foram acessibilizadas. E eu repito, eu sei que é dispendioso, mas que me incomoda, incomoda.

E: Telas grandes, vídeos, obras interativas, principalmente táteis ou sonoras. Quando são visuais, que sejam grandes. De grande dimensão, por conta da baixa visão que eu tenho.

F: -

6) O tema desta exposição foi interessante para você?

A: Foi. Muito. Pelo conhecimento de coisas antigas, do passado. Muito bom.

B: Muito. Acho que teve a oportunidade de ir na raiz da nossa cultura, aprender um pouco sobre o passado, né. Muito legal. Acho que só sabendo quem a gente foi a gente tem ciência de quem a gente é.

C: Foi interessante, na verdade, até por ser a minha primeira experiência numa exposição sozinho. Por conta mesmo, entendeu.

D: Foi, foi interessante, são temas que me tocam bastante. Sobre tudo quando a gente fala de corpos que não são normativos ou quando a gente fala de identidade. Identidade é uma coisa que pega muito. Eu sou uma pessoa com deficiência visual, eu sou gay e eu sou artista. Então eu tenho um monte de identidades políticas aí. Então pra qualquer lado que eu me mova eu tenho um movimento político sendo executado. O que é muito doido. Então às vezes eu não quero estar num movimento político mas eu estou mesmo assim. Então se eu simplesmente quero ir num museu um dia, à tarde, chegar nesse museu é uma atitude política, então é muito delicado. Se eu pego o trem pra vir pra São Paulo pra poder encontrar com amigos, é uma atividade política, porque eu tenho que chegar na estação, tenho que avisar o funcionário, ele tem que avisar na estação que eu vou desembarcar. É uma mobilização inteira que não acontece com uma pessoa que enxerga ou que não usa cadeira de rodas. Ela vai lá e entra no trem e ninguém precisa ficar sabendo que ela passou por ali. Eu não. Eu tenho uma movimentação inteira, um esquema completo que tem que ser acionado pra que eu possa ir e vir, pra que eu possa fazer simplesmente aquilo que é direito de qualquer pessoa, que é ir e vir. Então quando a gente fala de identidade e identificação, são coisas que me motivam. Eu trabalho com cultura, a gente vive um momento em que a cultura está sendo massacrada, em que a liberdade de pensamento está sendo massacrada, em que ser diferente é motivo de contestação. Eu fico sentindo como se a gente estivesse voltando no tempo, então isso é uma coisa que me incomoda muito. Então o tema da exposição, sim, e temas de exposições também são motivos para que eu queira ou não queira ir. Que eu queira ou não queira frequentar. Uma coisa engraçada, é que às vezes você pensa numa exposição, aí chega pra mim um convite “olha, tal exposição tem acessibilidade”, mas é um tema que não me interessa em absoluto. Eu não vou só porque tem acessibilidade. Eu não vou frequentar um lugar só porque fizeram acessibilidade. Tem uma questão de valorizar o trabalho de pessoas que dão acessibilidade? Tem. Mas eu tenho um monte de coisas pra fazer, então eu acabo selecionando também. Acabo também indo a lugares onde não tem acessibilidade. E o que que é isso, é cabeça dura minha, “ah, você tá indo só pra provocar?”. Não. É que aquele tema, aquele lugar me interessa. Já fui a lugares de provocação? Já fui. Mas em situações específicas, em que se negou a acessibilidade, por um motivo ou outro, eu vou mesmo assim. Tentando pensar num exemplo em que isso tenha acontecido... Não vou lembrar, mas já aconteceu. De eu querer frequentar o lugar e ser barrado por não enxergar, mas eu tenho direito de ir e voltar de novo se eu quiser. Então isso tem um peso às vezes.

E: O tema foi.

F: Sim.

7) Antes desta visita você já tinha tomado contato com este(s) artista(s) ou esta temática?

A: Não

B: Não, foi a primeira vez. Foi muito bacana, adorei.

C: Não.

D: -

E: Não.

F: Não, só no trabalho, né. No trabalho tem bastante. Mas fora isso nunca tinha me interessado, assim.

8) O que mais te chamou a atenção ou a curiosidade?

A: -

B: Acho que foi a riqueza de detalhes nas obras, sabe... Aquelas coisas muito minuciosas, remetendo a gente ao passado. Naqueles tempos da nossa bisavó, da nossa tataravó. E a beleza, né, das obras expostas.

C: A questão do estilo dele. A questão das formas. Achei bem interessante. Achei que ele trabalhava as formas pra construir uma imagem, vai, vamos colocar assim.

D: O que me chamou a atenção foi a maneira como o educativo tinha uma articulação, uma naturalidade, uma propriedade de falar e de lidar com acessibilidade. Outra coisa que me chamou atenção, é que se pensou na coisa do tato, poder tocar em algumas coisas. Uma outra coisa e, de novo, eu entendo que tem seus motivos e porquês, que é que eu usei uma luva pra tocar nas obras que não eram réplicas. Que aí a gente perde também. Você perde textura, você perde informação também. Quando você está tocando com a luva, você acaba entendendo um pouco melhor a obra, mas você perde informação. A luva funciona até a página dois. Preserva a obra e dá acessibilidade mas ele te dá uma sensibilidade até determinado ponto, depois disso ele se perde também. O que eu gostei disso tudo é como as obras tem uma divisão, não se de gênero é uma boa palavra, mas estão divididas em núcleos. E os núcleos estão se conversando. Então é tudo muito misturado ao mesmo tempo que é separado. A separação é um limite muito tênue. Muito limítrofe, mesmo na beiradinha das coisas. E eu gostei dessa sensação. E gostei de ficar imaginando quando a gente viu aquele painel com as fotos daquela moça que fez autorretratos, e fiquei pensando como essa mesma obra se refletiria nas pessoas se fosse um amputado fazendo, se fosse um cadeirante, um outro corpo. Uma pessoa que tem um PcD

muito acentuado, ou seja, que tem uma atrofia muscular, uma paralisia cerebral. Se a gente pudesse contrastar as duas obras, qual seria o efeito? Me levou a pensar nisso. Como as pessoas olhariam pra uma obra e pra outra obra? Seriam parecidos, seriam obviamente diferentes? Mas qual seria o impacto? Fiquei pensando muito nisso, como seria essa possibilidade. Acho que é isso. As minhas obras favoritas foram o vestido e o sino. O vestido por essa simbologia de a gente acabar se ferindo pra se adaptar, a gente acabar negando a própria natureza pra parecer... Dentro da deficiência acontece muito no movimento artístico da deficiência visual, de artistas com deficiência visual estarem em cena, no palco, e aí a gente sair de cena e a pessoa dizer assim: “Nossa, nem parece que você é cego”. Então é esse vestido um pouco... Por que eu tenho que parecer que eu não sou cego? Eu não tenho que parecer, eu não tenho que me violentar, que me vestir de algo que eu não sou pra ser, pra estar lá com aquele vestido. E o sino, óbvio por causa dessa coisa do efêmero. Ele está ali, naquele momento ele é e no momento seguinte ele pode não ser nunca mais porque ele fez um movimento. Eu acho que isso é um pouco da condição da pessoa com deficiência hoje em dia. Você é, você está, você é até visto. Mas se você se mexe, se você se movimenta, se você se coloca de alguma maneira, você pode ser destruído. Se você diz que a tal acessibilidade é ruim, você acaba ouvindo “ah, mas a gente fez com todo carinho e você achou ruim?”. Sabe, você tem uma obrigatoriedade de gostar e de aceitar qualquer coisa, e isso não é verdade, eu não tenho a obrigação de gostar, de aceitar. Eu tenho que gostar se eu gostar. Então o sino acabou - vai ser irônico isso - reverberando pra mim nesse sentido da vida mesmo que pode acabar de repente. Achei muito legal.

E: Quando eu li com o recurso do celular aquele texto meio biográfico, meio falando sobre a obra dele, eu já gostei. Gostei daquela primeira pintura que tem lá na parede grandona, consegui meio que me sentir no local, e o vídeo, sobre a vida dele, só não foi mais interessante por conta do som, né. Como a caixa de som ficava muito lá atrás, estava num volume baixo, e a edição também não tava legal porque os efeitos sonoros cobriam a voz, quando as mulheres falavam a voz era mais coberta ainda pelos efeitos. [...] E apesar de ter uma visão muito eurocêntrica, né - Ah, os caras queriam ver as terras intocadas da América, intocadas por quem? Pelos europeus! (Risos) Índio não é ser humano, né. Mesmo assim, não abstraindo tudo isso, mas além de tudo isso tinham partes bem interessantes da história dele, dele ser um aventureiro, tal, só que eu tinha que escolher entre ver as imagens bem pertinho do vídeo ou escutar o som que tava lá atrás. Aí eu uma hora escutei o som, outra hora mais ou menos via o vídeo, então... Não foi totalmente... Não fiquei satisfeito, assim. É uma pena, porque parece que é bem interessante a coisa.

F: A obra que me marcou muito foi a dos pés, né. Foi uma coisa muito triste, né... Isso aí é uma coisa muito, uma expressão bem forte que limita a pessoa em alguma coisa, né.

9) Você conseguiu acessar as informações presentes nos textos, legendas e outros recursos ao longo da exposição? Elas foram insuficientes, adequadas ou excessivas? Em sua opinião, o que você mudaria?

A: Ah sim, consegui. Da cadeira, tranquilo. Única coisa que eu achei que faltou foi nas legendas, né, que tem explicando sobre cada estátua, cada coisa, é a tradução em braille. Faltou uma plaquinha lá em braille pro deficiente visual também poder vir visitar e poder pelo menos, já que não pode tocar nas imagens, pelo menos no braille ali, ele saber o que que está vendo, o que está posto na frente dele. É isso que eu achei falta.

B: Então, pra mim, que sou cadeirante, acho que eu não tive nenhum problema. Mas aí eu penso que esse museu também poderia ter algum tipo de obra que a pessoa com deficiência visual tivesse condição de vir, colocar a mão, tatear, né. Porque o pessoal acha que as pessoas com deficiência visual talvez não tenham interesse em vir em museu, em saber da sua história. Mas eu acho que deveria ter alguma parte da exposição onde tivesse algumas obras para que a pessoa com deficiência visual tivesse condição de tatear. Deveria também ter um totem na entrada do museu, que tivesse audiodescrição do que tem na exposição pra pessoa com deficiência visual ter essa condição de estar por dentro dessa riqueza nossa, do nosso país. Está suficiente. Eu mudaria isso, colocaria algumas peças pra que essas pessoas tivessem condição de estarem participando, porque a inclusão não é isso? Dar direito pra todos em condição de igualdade de estar participando.

C: Em relação ao acesso, me surpreendeu, porque eu esperava uma quantidade de informação mais básica. Só uma descrição da obra. E acabou que, como você mesmo ouviu quando eu te mostrei, tinha bem mais coisa. Bem mais complexo do que uma simples descrição de algum dado. E referente à barreira, mesmo, que eu lembre pelo menos eu não encontrei nenhuma. A não ser a questão do..., tudo bem, por ser um prédio antigo, tem uns degraus na estrutura do prédio que eu não sei se existiria outra opção. Alguma rampa ao longo do caminho.

D: Eu disponibilizaria os textos pelo menos na própria obra, em formato de áudio. Porque aí você vai ter uma conexão direta com a obra que está ali, né. Acho que é pensando principalmente na primeira exposiçãozinha, que a gente passou, da história do MAM, os textos tinham que estar ali, disponíveis, junto com aquelas fotos. Ali poderia ter audiodescrição das fotos também. Tem vídeos ali, também. São vídeos com muito áudio sem fala, né. Ali precisaria ter pra gente poder captar as informações. As informações contidas naqueles vídeos ficaram à deriva, não chegaram.

E: Foi bem insuficiente. Porque não tinha nada, assim. Não tinha audiodescrição nas imagens do vídeo, efeitos sonoros muito altos até pra quem vê, não tinha um fone pra gente poder ler os textos, enfim, não tinha acessibilidade nessa exposição.

F: Sim, eu procurei ler bastante, né, porque não adianta eu olhar e não saber o que o artista tá colocando ali. Pra você cruzar também informações se você tá se propondo a ver, né. [...] Algumas deixam algumas coisas ocultas, né. Você tem que pensar mais. Outras é meio termo e outras mais

esclarecedoras. Mas isso aí é pra fazer um mix de pensamento. Pra aguçar, né. É um exercício mental também, né.

10) Foi confortável fisicamente visitar esta exposição? (Você encontrou lugares para se sentar ao longo do tempo em que esteve aqui?)

A: Foi. Inclusive até eu pensei, quando nós estávamos vindo pra cá, “ah, não vou levar minha cadeira”, porque eu ando sem a cadeira, né. Ando com uma bengala, e tal. Mas como eu não sei o espaço que tem, se é grande se é pequeno... Foi muito interessante e boa, porque deu pra dar acesso tranquilo dentro da exposição, por vários setores, vários corredores, um bom acesso. Rampas acessíveis, fácil, bom pra passar as cadeiras. Não tem nenhuma dificuldade, apertado ou não...

B: Olha, até me surpreendeu. Foi boa. Não consegui reclamar não. Tem as rampas que dão acesso. Pra mim está de bom tamanho.

C: Achei bem confortável. A visita em si, os próprios espaços, as salas de exibição estavam bem legais. Tinham uns espaços pra descanso perto dos banheiros, então estava bem tranquilo.

D: Não, não. Eu não diria que foi uma exposição desconfortável porque eu estava interessado no conteúdo. Eu queria saber. Mas não foi oferecido nenhum assento. Pra falar a verdade eu nem pensei nisso, pensei depois quando eu já estava cansado, mas durante não, estava bem tranquilo porque eu achei a exposição muito interessante.

E: Ah, os puffs estavam uma delícia lá no vídeo, né. Eu gosto daquele tipo de puff, dá uma coisa bem informal, pra gente dar uma relaxada, até sentei no chão lá na frente, me senti à vontade. Eu acho que tem muitas gravuras, mas muitas, nessa exposição. Parece que a quantidade deixou meio sujo o negócio. Porque em um dia não dá, uma pessoa que se preze a conhecer o trabalho do cara, se ela vier, vai ter que vir durante uma semana nessa exposição pra parar ver analisar pensar e elaborar tudo. Eu mesmo sinto vontade de ver todas as gravuras com alguém, aí não tem lugar pra sentar, e tal. Acho que foi demais, assim, muitas obras dele.

F: Sim, foi muito bom. Não, que eu me lembre não. [quando perguntado sobre lugares para sentar].

11) Você encontrou, conversou com algum educador durante sua visita? Como foi sua experiência?

A: Infelizmente não tinha, né. Nenhuma pessoa que possa explicar sobre as exposições que tinham ali. Eu achei falta disso, também. Por que às vezes é uma pessoa muito leiga, ou não consegue... que não

tem estudo nenhum. Que tem interesse de vir visitar a exposição e no escrito ali não sabe ler, o que pode acontecer, aí deveria ter um educador ali do lado pra explicar o que que ele tá vendo.

B: Eu acho que deveria ter algumas, sei lá, não sei como é a dinâmica do museu, não sei se tem visitas agendadas, mas deveria ter uma pessoa que pudesse nos dar mais explicações do que a gente está olhando.

C: Achei interessante. Aquela vivência que a gente teve com a educadora, no final. Das linhas e daquele mural, do painel. A montagem do painel que fez eu ter uma visão mais profunda de como que foram construídas, de como são as obras do artista, da exposição de hoje. [L - Então pra você fez uma diferença?]

C:: Com certeza.

D: Na verdade o educador meio que surgiu da terra, porque quando eu terminei de ouvir um vídeo ele já estava ali perto se comunicando comigo. Ele ficou comigo o tempo todo, durante todo o período de exposição, ele tinha uma articulação bastante interessante, parecia que sabia muito bem do que ele estava falando, isso era bem legal. Tinha uma clareza nas informações que ele passava, tinha um poder descritivo muito bom. De vez em quando ele usava comparativos, que é um aspecto delicado da descrição, mas na maior parte das vezes ele usava medidas objetivas, (por exemplo) “três metros, três e meio, por quatro metros”, que eu prefiro porque a gente tem uma possibilidade maior de entendimento do que se ele fizer assim: “está na altura do seu rosto”, ou “está na altura do nosso rosto”. Ele é mais alto do que eu, portanto se está na altura do rosto dele, está acima de mim. Então se ele me diz que está mais ou menos a um metro e setenta de altura, eu tenho uma percepção melhor, mais matemática e objetiva de qual a altura. Então ele tinha esse, não sei se isso é natural dele, se é uma pessoa mais matemática, mas isso facilita muito o entendimento. E também a possibilidade de interpretação. Ele me deu informações e ao mesmo tempo permitiu que eu interpretasse a obra como ela me chegava. Não tinha uma obrigatoriedade, “olha, o artista quis dizer isso”, ou “essa obra quis dizer isso”. E existiu também uma aceitação de uma argumentação. De uma obra específica, chamada “Marmita”, com um rosto dentro de uma marmita, que eu falei “a gente é o que a gente come” e ele tinha apontado direcionamentos em outro sentido, pro entendimento que ele tinha ou que o artista tem daquela obra, e mesmo assim com a minha argumentação, a minha percepção ele disse que pode ser também, é uma coisa que a gente pode discutir. Então é importante você ter a oportunidade de trazer isso pra você e você entender como você puder. É importante você ter essa liberdade.

E: Não. Não encontrei. Só vocês por conta da pesquisa, né. Mas aqui não.

F: Tinha um trabalho de escola, parece que era da escola da prefeitura. Tava cheio de estudante e professor. [L - Mas educador daqui?]

F: Não não, educador da escola. Foi um aprendizado assim, que você aprende a exercitar a mente assim com coisas ocultas, né, coisas que te expressam alguma coisa da realidade da arte, do artista,

do trabalho que tem esse esse segmento né, porque a gente é muito pobre nisso, de conhecer novos pensamentos, novas atitudes... Um trabalho assim, que mexe com a mente, que abre novos conhecimentos, né.

12) Do que você sentiu falta nesta exposição em relação ao que ela oferece de recursos de acessibilidade aplicados a sua característica?

A: Da minha não. É que a gente pensa no que está à frente de nós, o deficiente visual, o auditivo, outros tipos de deficiência, que poderiam estar visitando o local mas não tem esse tipo de informação, né.

B: Pra mim não. Senti falta pra pessoas com deficiência visual.

C: Eu só senti falta de ter mais obras com esse recurso disponível. Isso iria tornar a visita mais demorada? Sim. Mas ajudaria ou tornaria mais comum, por exemplo, ao ponto de vista de uma pessoa vidente. Facilitaria o acesso às obras. Ao conjunto de obras.

D: Senti falta da audiodescrição na exposição. Como um todo. No mundo ideal teria uma audiodescrição pra cada obra. Eu senti um pouco de falta do piso direcional, porque isso ajuda a gente a se locomover com mais segurança. Não que tenho um piso direcional a gente sabe pra onde vai, não é isso. Mas se tem o piso direcional a gente tem uma segurança mais e até com relação à própria exposição, eu sei que se eu seguir por esse piso eu não vou bater numa obra, derrubar e estragar tudo. Sabe? Se eu seguir por esse caminho aqui eu não vou bater contra alguma coisa que eu não deveria.

E: Senti. Senti falta de fones de ouvido, de textos sonoros, falta de alguma audiodescrição em alguma gravura, algumas coisas importantes. Pelo menos em algumas, e aí é que tá, já que são muitas, mesmo se fossem algumas eu continuaria em desvantagem, né. Enfim, poderia ter um sistema que falasse de todas as gravuras e a pessoa ia trocando, né.

F: Um orientador, né. Um orientador pra questionar algumas coisas, pra ajudar a entender o propósito da exposição. Porque tem pessoas que né, que entrou e saiu (risos). Como se estivesse olhando pra essa árvore aqui, “ó que árvore bonita, tchau!” (risos). Aí é a mesma coisa que tomar refrigerante sem gás. O grande barato do refrigerante é o gás, né (risos). Porque assim, não criticando, né, mas a pessoa entra ali teria que ter assim, um apoio, vamos supor, se eu fosse orientador ali, eu iria aguçar a pessoa a pensar, a ver de uma outra maneira, igual nós vimos hoje. Ler, refletir, fazer a pessoa se interessar.

13) Se você fosse o curador ou criador desta exposição, o que faria de diferente, para melhorar a experiência dos visitantes durante a visita?

A: Primeiro, é acessibilidade. O acesso a todos os espaços desta exposição. Inclusive o que eu falei, tinha que ter braille e também uma pessoa que faça a leitura labial, LIBRAS, pra que possa explicar também pro deficiente auditivo, visual. Ter esse espaço. Nesse espaço eu queria uma equipe preparada pra fazer esse trabalho, porque o deficiente, ele tem que ter alguém do lado dele pra ajudar. Não o cadeirante. Dependendo do caso, o cadeirante pode andar tranquilo. A gente pensa em outros tipos de deficiência. Acesso ao banheiro, rampas não muito inclinadas... Tem que ter o nível certo pra poder... Porque tem cadeirante que não aceita ser empurrado. Dependendo da rampa, ele não vai pedir ajuda. Ele gosta de manter sua autonomia.

B: Bom vou olhar pro meu público, tá? Eu abriria a exposição pro deficiente auditivo, com intérprete de LIBRAS, traria esse público pra eles poderem estar participando deste universo, e colocaria isso, colocaria um Totem na entrada pro deficiente auditivo saber de todo o enredo da exposição, e faria uma sala onde tivesse algumas peças que as pessoas com deficiência visual pudessem tatear e sentir.

C: Vendo por esse lado, nada. Do jeito que está, ela está bem organizada, bem distribuída também. Acho que a sequência que ela seguiu, desde lá de cima até aqui, ficou legal. Ficou bem claro e coerente.

D: Eu faria todas as obras possíveis de toque. Ainda que fosse por representação, sabe. A gente tá falando de uma situação hipotética, então, pensa naquele vestido que eu gostei. A gente produziria um proporcional, obviamente sem aquelas lâminas todas, mas de repente com chapinhas de ferro pra que a gente pudesse entender como é que se desenha um vestido só com os fios e miçangas e lâminas. Como se faz um formato só com isso. Uma proporcionalidade. E que fosse uma exposição universal, que qualquer pessoa pudesse tocar, sendo deficiente visual ou não, seria algo nesse sentido. De qualquer pessoa poder acessar e, claro, que isso fosse possível com todas as obras. Com cada imagem, cada escultura. Porque a pessoa teria a possibilidade de encontrar qual a sua obra favorita por si mesma. Obviamente seria difícil passar por todas, seria muito tempo dentro da exposição, mas as pessoas videntes, e as pessoas que tem a possibilidade de enxergar, elas estão olhando e estão escolhendo qual elas vão ver. Tem a possibilidade de selecionar de acordo com o que elas querem, o que não acontece com pessoas com deficiência. Então, minha grande preocupação seria essa, usufruir daquilo tudo com liberdade.

E: Sim, sim. Acho que a gente não pode desconsiderar de o público do museu, de qualquer museu, é muito restrito, então acho que, qualquer museu, hoje, principalmente público, deveria ter educadoras e educadores que se dispusessem a fazer até uma tradução da linguagem um pouco mais antiga pra atual. Não que a gente tenha que abolir, de jeito nenhum, esse vídeo foi ótimo, eu adorei, degustei - que eu ouvi do vídeo, o que eu pude ver. Pra que as pessoas possam fazer isso também - claro que isso não é só um trabalho do museu - mas acho que sim, que deveriam ter pessoas aqui que recebessem grupos, ou cidadãos mesmo, vem aqui uma mulher, um homem, vem pra cá e “oi vem cá, vamos conversar”. Senti essa falta, assim. O puff deixou a gente muito a vontade, mas pra gente ficar mais à vontade tinha que ter uma galera jovem - acho que tinham que ser educadoras e educadores

jovens - pra trazer a galera de volta. E eu tiraria várias coisas, colocaria uma ou outra coisa bem grande, porque a coisa grande não serve só pra quem não enxerga bem, serve pra você ficar ali, se situar naquilo, “nossa, que legal, eu tô aqui”. Chama um outro artista pra fazer uma coisa tridimensional, ou mesmo virtual, da obra do cara, só pra “ah era mais ou menos assim o mundo que ele imaginava”, vamos atualizar, sabe. Ninguém vai pensar que foi o Rugendas que fez, mas como é que a gente, na contemporaneidade discute com essas obras do passado e contribui pra que elas se tornem mais atuais. Imagina, gravetos, ou coisas sintéticas que você passa, assim. Aí você vai ver as gravuras com mais tesão. [...] Bota uma essência de cheiro de mato, sabe, a exposição mesmo que seja de um artista visual, precisa contemplar os cinco sentidos da gente. Pelo menos os quatro, se não tiver o que comer, os quatro.

F: Eu colocaria um orientador, pra entender o propósito da exposição, do que foi colocado lá. Pra pessoa se interessar, aguçar o interesse da pessoa. [L: Em relação ao espaço, ao ambiente, você mudaria alguma coisa?] F.: Não, tá perfeito.

14) Você voltaria – sozinho ou acompanhado de amigos ou familiares – a esta exposição?

A: Com certeza. Gostaria, mesmo sozinho.

B: Voltaria, voltaria sim.

C: Sim.

D: Voltaria.

E: Eu voltaria acompanhado. Sozinho não. Por conta disso, de não ter uma mediação entre mim e as coisas que eu não consigo ver.

F: Sim, eu gostei.

15) Quanto à técnica/escolha de materiais usados pelo(s) artista(s), você compreendeu com os recursos presentes ou ficou com alguma dúvida a respeito?

A: Não, entendi tudo, não fiquei com dúvida nenhuma. Muito interessante. O material que eles usam, antigo, o barro, as técnicas.

B: Então, eu não vou falar pra você que eu sou entendida em arte, não. Mas aquilo que eu vi da técnica, principalmente do presépio, eu achei muito lindo. Achei a técnica perfeita, que parece que você está vendo... te remete ao passado, parece que você está naquela cidade, achei muito interessante.

C: Eu estava com uma dúvida na verdade, referente à questão de textura daquela tinta de cola, que ele usou. Essa dúvida acabou sendo resolvida com uma educadora, que explicou e sem querer respondeu a essa coisa que eu ia perguntar. Ela estava falando do relevo, da tinta...

D: (respondeu anteriormente no contexto de outras questões)

E: Eu fiquei com dúvida. Em algum momento no vídeo fala que a pintura a óleo virou uma tendência, a partir da aquarela, mas eu não sei se era com isso que ele trabalhava, e se teve essa informação no texto que eu li lá, antes, eu precisaria ler o texto de novo pra saber.

F: Não, foi bem interessante, bem resolvido. Não teve problema nenhum.

16) O que você aprendeu de mais significativo hoje sobre o universo das obras e da vida do artista/os artistas que estão presentes nesta exposição?

A: Olha, me trouxe aqui pro passado. A gente viu como é que eles viviam pra fazer uma análise, de como era antigamente no século XV, XVIII, pra agora. A dificuldade de eles tinham, como era e hoje, como nós estamos. Uma reflexão. Porque como eles viviam numa situação bem simples, e acho que mais alegre do que hoje.

B: Sabe o que eu aprendi? Aprendi que nós, brasileiros, não damos valor pro que a gente tem. Olhando esse museu, eu falei assim: "Tem gente que vai pra tanto lugar fora do país, e a gente tem uma riqueza aqui dentro que a gente não conhecia, eu não conhecia." Então acho que falta pra nós, brasileiros, termos um pouco de conhecimento sobre as coisas maravilhosas que tem no nosso país.

C: Acho que o próprio paralelo da vida dele com as obras. Acho que uma coisa não interessa sozinha sem a outra. Se você pegar só a biografia dele sem as obras, você não teria a mesma... Não ficaria tão claro, tão fácil pra entender do que se você só analisasse uma coisa separada da outra.

D: (respondeu anteriormente no contexto de outras questões)

E: Ah, eu aprendi que ele cumpriu uma das coisas mais caras de um artista que é ir pros lugares e viver o que ele pinta, viver o que ele pintava. E ele conseguiu uma transversalidade ali que ele também foi condecorado com prêmio científico, né. Então ele atingiu um nível de excelência na área dele que também foi usada pra ciência da época, né. Isso é "tesônico", quando um artista consegue fazer.

F: Assim, a gente, na sociedade, acho que uma boa parte das famílias, né... A gente não tem acesso muito a essas coisas de cultura, lazer, arte... A gente foi ensinado mais pra ir pra escola, estudar, ter uma boa profissão e trabalhar, só isso,. As classes minoritárias da sociedade pensam assim. Então quando a gente começa a ver essas coisas a gente vê que tem uma importância, que a qualidade de vida é você conhecer outras coisas, né, conhecer as pessoas que fazem um trabalho pra você ter uma ideia de pensamento, de novos conhecimentos, de outros raciocínios, é bem legal.

17) E você tem mais algum comentário adicional, alguma coisa que queira adicionar?

A: Aconselho a fazer a divulgação disso, pra chegar em mais pessoas. Pro pessoal deficiente que não tem acesso aqui, pra poder pegar um transporte, e num dia de exposição, vir. Pra conhecer essa cultura que a gente tem.

B: Só queria te agradecer, porque através de você que eu tive oportunidade de estar aqui hoje.

C: Não, acho que não.

D: Eu gostaria de adicionar que foi uma boa experiência, não foi uma experiência ruim de museu. Gostei muito. Saio daqui feliz não só por essa contribuição com o seu trabalho mas também feliz pelas obras que eu conheci, que me trouxeram coisas que vão reverberar dentro de mim em algum momento, que vão se reproduzir dentro de mim em algum momento. Vou tentar voltar pra poder conhecer outras obras e ver se alguma tem esse mesmo efeito, assim.

E: Eu queria ser curador de uma exposição come esse cara, queria estudar ele. Isso a exposição conseguiu fazer comigo, pela falta de acessibilidade, pelo excesso de obra, quer dizer, por puro acaso, a exposição conseguiu fazer eu ficar com vontade de estudar esse cara e falar “agora eu vou fazer uma exposição sobre esse cara”. Gostei desse cara, gostei mesmo. E eu acho, por exemplo, coisas que eu percebo, deveria ter espaços aqui pra gente discutir feminismo, pra gente discutir a condição do índio, da pessoa negra, porque assim “ah, o mundo intocado”. Ele falava sobre os negros que eram trazidos, vendidos; Quando uma mulher fala ela tá sempre no papel de servidora dele, “ah, apaixonada”, coadjuvante, quer dizer, o velho romance, né. A mulher vale só pelas questões físicas, né. Não vale pela inteligência, só pela servidão e por alguma paixão ou afeto. E acho que isso, tudo bem, a história foi desse jeito? Será que foi? Provavelmente sim? Mas como que a gente aborda essa história hoje? Vamos fazer uma brincadeira? Se esse artista estivesse aberto e fosse afetado pelo feminismo, como é que ele faria as obras dele? Que olhar que ele daria? Como é essa relação dele com a irmã? Será que a irmã dele viria junto? Acho que seria bacana a gente fazer jogos teatrais ou brincadeiras, com escolas, com grupos de jovens, de crianças, pra entender “se artista vivesse hoje”, até pra gente

discutir o que tá sendo feito hoje. E os artista de hoje, estão cumprindo com esse papel ou estão ainda no século XIX, XX?

F: Não, a única coisa é que deveria ser mais divulgado, colocado mais pros estudantes aprenderem essa área, né. A área da, do... Também posso dizer, a área do saber, né, porque você entender a cultura, a arte... Não é só lazer, né. Porque isso aí mexe muito com o pensamento. Então tem que ter o lazer do cérebro também, não só do corpo.