

Quando o público cego vai ao Museu de Arte¹

Adriane Cristine Kirst²
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva³

Resumo

Vivemos em um momento no qual a inclusão social vem sendo amplamente discutida. Abordaremos aqui os dados de uma pesquisa participante acerca da inclusão do cego no museu de arte. O museu, por ser uma instituição pública que contém o patrimônio histórico cultural de uma sociedade pode, juntamente com o professor de arte e o mediador do museu, contribuir para que a inclusão se constitua num processo significativo.

Palavras-chave: Museu de arte; cegos; mediação; ensino de arte; arte.

Abstract

We live at a moment when the social inclusion is being widely argued. We will approach here the data of a participant research concerning the inclusion of the blind person in the art museum. The museum, for being a public institution that contains the cultural historic site of a society can, together with the professor of art and the mediator of the museum, contribute so that the inclusion becomes a significant process.

Keywords: Art Museum; blind people; mediation; art education; art.

Introdução

Quando a inclusão social é discutida, muitas são as perguntas que ficam sem respostas. Todos parecem saber o que se deve fazer para que melhorias na qualidade de vida de pessoas com necessidades especiais aconteçam, mas quando é chegada a hora de pôr em prática, poucas atitudes são tomadas, neste caso queremos discutir o papel das instituições culturais na educação estética dos cegos.

No presente artigo abordamos uma investigação cujo tema é a inclusão da pessoa cega no museu de arte. Tomamos aqui o museu não só como um espaço contemplativo, mas também como um local onde tanto os visitantes quanto os professores de arte possam estabelecer relações mais profundas com a arte.

Primeiramente, para situar uma reflexão acerca dos museus e seu público, utilizamos o referencial de Bourdieu (2003) em "O amor pela arte", onde o autor analisa o público que frequenta os museus europeus na década de 60. O autor constata que quanto maior

¹ O projeto trata-se de uma pesquisa-ação que envolve processos de pesquisa a partir de uma ação de extensão que se iniciou no ano de 2006 junto ao Museu de Arte de Santa Catarina.

² Adriane Cristine Kirst, mestranda em Artes Visuais do PPGAV do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Formada em Bacharelado em Artes Plásticas pela UDESC e membro do grupo de pesquisa: Educação, Arte e Inclusão.

³ Professora do PPGAV do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e do Centro de Educação a Distância – CEAD da UDESC. Coordenadora do Programa: Educação e Arte: uma perspectiva inclusiva do qual faz parte o Projeto Museu de Arte: possibilidade de inclusão. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Arte e Inclusão do CNPq – Autora do Livro: A formação Pedagógica do Professor de Arte: diversidade e complexidade pedagógica.

a escolaridade e posição social do indivíduo, maior é a sua proximidade com a obra de arte e os museus. Observa também que o público assíduo, que se diz entendedor de arte, não aprecia textos indicativos e, muitas vezes, apresenta grande preconceito com a área educativa do museu. Os que quase não freqüentam museus se mostram extremamente receptivos aos textos e às mediações. Ainda quando se remete ao espectador, Bourdieu (2003) comenta o quanto este espectador deve se dedicar e submeter-se a certas regras para poder usufruir do mundo das artes, regras que não são naturais, são aprendidas no sistema das artes. Ele ainda chama a atenção para a responsabilidade da escola no desenvolvimento de uma necessidade cultural, ao afirmar que o gosto pela arte é algo que se constrói ao longo da vida. Bourdieu (2005) ressalta ainda que em condições adequadas todos podem desenvolver o gosto pela arte, quer dizer, esse gosto pelas artes institucionalizadas. Para o autor “a obra de arte só existe enquanto tal, isto é, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor se é apreendida por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que ela exige tacitamente” (BOURDIEU, 2005, p. 323).

Quando nos voltamos para as pessoas com deficiência e, mais especificamente, o cego, pode-se dizer que o distanciamento com o mundo das artes visuais é enorme, principalmente os cegos que estudam em escolas públicas, universo desta pesquisa. Então, como quebrar as barreiras que impedem o acesso destes sujeitos ao museu?

Para entender melhor as questões que envolvem a inclusão, relembremos um pouco a história da humanidade e vemos que, segundo Mendes (2006), foi no século XVI que se começou a pensar na educação de alunos com deficiência, sendo que asilos e manicômios foram a solução para estas pessoas, e assim a segregação e o confinamento mantinha-os protegidos. Mas principalmente mantinham a sociedade protegida do convívio com os mesmos. Já no século XIX começaram a ser abertas as primeiras turmas para os alunos ditos “díficeis” em escolas regulares.

Gradualmente a maneira de olhar para as pessoas com necessidades especiais vem mudando, embora ainda tenhamos muitas pessoas segregadas na sociedade e na escola. Sempre se acreditou que separando estas pessoas dos demais estudantes, elas seriam mais bem atendidas, mas este pensamento modificou-se nos dias atuais. A partir da década de 60, com todas as transformações políticas e sociais na realidade mundial, e conseqüentemente a brasileira, as minorias passaram a ganhar voz, a serem vistas de outra forma, tanto as mulheres, os negros, os gays e, é claro, também as pessoas com deficiências, sejam elas físicas ou mentais, passaram a expor suas opiniões e requerer seus direitos perante a sociedade. As pessoas com deficiência conquistaram, nos últimos

anos, a responsabilidade de protagonizar a sua história e as suas lutas. Este movimento possibilitou uma participação maior destes setores na comunidade.

A integração dos estudantes especiais, e aqui no caso o cego, pode, quando feita de uma maneira responsável, trazer benefícios tanto para o cego quanto para os demais estudantes. Para Mendes (2006) quando se trata da inclusão escolar o estudante especial teria mais desafios para aprender ao interagir com outras crianças no convívio diário da sala de aula, já para o estudante sem deficiência essa troca possibilita uma abertura para maior aceitação das diferenças e limites, tanto dos colegas quanto os seus próprios.

Sendo assim, tanto o museu quanto a escola e o professor de artes estão diante de mais um desafio e uma transformação necessária: ampliar as possibilidades de acesso de outros públicos para o museu. Neste ponto parece importante salientar que estas conquistas avançaram porque houve uma articulação entre pais, pesquisadores, pessoas com deficiência, prestadores de serviço e políticos (estes últimos, devido ao custo elevado das escolas especiais⁴) mobilizaram-se em torno do tema. A inclusão ganhou força em todo o mundo a partir dos anos de 1980, e pessoas com deficiência hoje têm conquistado oportunidades, incluindo a defesa de seus direitos, de serem considerados como seres humanos plenos.

As dificuldades a serem vencidas ainda são imensas no que diz respeito às atitudes e abordagens dos profissionais que trabalham com a inclusão. Leontiev (2004) pontua a importância de se levar em conta o fato de que cada um é diferente e que, com condições adequadas e métodos de ensino especiais, muitas das deficiências podem praticamente desaparecer diante de experiências que se proponham a dar condições de aprendizagem iguais para todos. Neste caso destaca-se a necessidade de valorizar potencialidades desenvolvidas do que as deficiências existentes. Portanto, o desenvolvimento depende das condições que são dadas a estes estudantes.

Falando das especificidades do sujeito cego, Ballastero (2003) aponta algumas características presentes nos cegos, construídas no âmbito do social. Entre elas a restrição no desenvolvimento, que leva a uma compreensão tardia e diferente do mundo, bem como, uma diminuição das experiências e relações com o meio em que vivem. Isso acontece quando há uma super-proteção familiar, quando os cegos são pouco estimulados e convivem em escolas que não produzem adaptações curriculares. Tais

⁴ Acredita-se que muitas vezes a legislação parece estabelecer-se de forma casuística, neste caso, os políticos aderem ao projeto da escola inclusiva para diminuir os custos do estado.

condicionamentos produzem influências que podem privar os cegos de oportunidades e experiências devido a atitudes errôneas e à falta de preparo de quem as rodeia. "(...) a criança cega percebe muitos outros estímulos do tipo auditivo, olfativo, tátil e gustativo procedentes de seu meio, pelos quais, assim que a criança começar a se deslocar com autonomia, descobrirá o meio que a rodeia mediante as percepções sensoriais não visuais" (BALLASTERO, 2003, p. 15). O autor apresenta os fundamentos que justificam a importância de uma educação com uma perspectiva multissensorial desde os primeiros anos de vida.

Outro ponto a ser levantado é justamente a forma como as pessoas cegas são tratadas. Não só pela sociedade, mas também por algumas instituições que vêem o cego como alguém incapaz, tratado, muitas vezes, como se tivesse algum tipo de deficiência mental, desqualificando-o diante das possibilidades que o cego pode atingir. Podemos observar um enfraquecimento no atendimento de certas instituições que se propõem a trabalhar em oficinas de arte com cegos, e que não possuem um profissional preparado. Nesta realidade a arte é abordada como uma forma de terapia, na qual são produzidos objetos utilitários ou de decoração. É preciso mudar este movimento, dar condições para que essas pessoas usufruam das mesmas oportunidades que os demais em uma sociedade, só assim a inclusão que vem sendo proposta faz sentido. A arte pode ser um canal onde experiências e diferentes vivências sejam viabilizadas através de leituras, onde as formas, as texturas, o sentido de espacialidade, enfim, os significados estéticos das obras juntamente com o contexto social nas quais as mesmas foram produzidas possam ser explorados.

Nos museus de arte, Tojal (1999) ressalta que para o atendimento de fato do público cego há a necessidade de muitas adaptações para poder perceber as obras de arte de uma exposição. Por outro lado, também aponta para as possibilidades e inovações surgidas no que diz respeito às novas formas de apreensão e fruição do objeto por meio da mediação de exposições, adaptação de catálogos e material de apoio para o Braille. Também, a construção de matrizes táteis e maquetes, tanto das obras quanto do espaço físico do museu, são algumas das medidas que podem levar o conteúdo de arte a este público específico. A produção deste material, além de contribuir para a maior percepção das coleções e exposições temporárias, também auxilia o professor de artes em uma abordagem inclusiva. A parte educativa do museu pode ser um local de experiências que aproximem o público das obras de arte não de maneira superficial, mas de modo profundo, explorando diversas possibilidades de leituras. O professor de arte que leva seus estudantes para conhecer as obras de arte dentro do museu, pode valer-se deste

espaço para promover a inclusão e também para formar um público que goste, entenda de arte e que freqüente o museu.

O Museu de Arte: um lugar para educar

No presente estudo destaca-se a possibilidade do museu como um espaço inclusivo, onde professores de arte possam integrar seus estudantes através da arte. Para Ott (1997), ensinar dentro do espaço do museu faz muita diferença para arte-educação, pois no contato direto com a obra de arte os estudantes podem ter a noção de arte como conhecimento, como expressão do pensamento e cultura, seja de diferentes povos ou diferentes tempos na história.

No entrecruzamento das áreas de arte e educação pode-se ensinar de maneira instigante dentro do espaço museológico, ou seja, fora da sala de aula, mas que se integra a ela neste momento e auxilia os estudantes a ampliar a percepção e a compreensão da arte, sendo que este deve ser um direito de todos os estudantes, inclusive os cegos.

Ao falar sobre a formação de professores no atual contexto social, o autor Phillippe Perrenoud (1999) nos chama a atenção para uma prática reflexiva baseada na inovação e cooperação. Para isso é preciso saber que a escola não é uma ilha exilada de tudo e se a sociedade vive em constante mudança, a escola deve acompanhar estas mudanças, pois a sociedade está tanto fora dos muros da escola quanto dentro dela. Os alunos têm acesso à informação de maneira muito rápida, através da TV, internet, jogos de vídeo game, revistas, uma numerosa quantidade de informações que chegam com grande velocidade, mas de forma fragmentada. O professor de arte não pode ficar parado diante de um quadro de giz, ele precisa estar em constante aperfeiçoamento e situado dentro do contexto social e cultural dos estudantes.

Perrenoud (1999) nos aponta novos tipos de competências que uma prática reflexiva requer:

[...] 1- organizar e animar situações de aprendizagem, 2- gerir o processo de aprendizagem; 3 - conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4 - envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; 5- trabalhar em equipe; 6- participar da gestão da escola; 7-informar e envolver os pais; 8-servir-se de novas tecnologias; 9- enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10- gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Embora a visão de competências defendida pelo autor possa ser interpretada dentro da visão Taylorista Fordista pensada no início do século XX para a administração e depois

utilizada na educação com o objetivo de aumentar a produtividade da área, ressaltamos que neste caso utilizamos as competências no sentido das habilidades da ação pedagógica do professor. Portanto, na ação pedagógica tudo deve ser pensado de maneira processual, pois não se muda um modelo excludente que está em atuação para outro rapidamente, ao contrário, este é um processo lento e que exige paciência e determinação.

Ensinar arte e cultura visual para uma pessoa que não pode enxergar torna-se imprescindível na medida em que nossa sociedade é uma sociedade guiada pelo visual. A impossibilidade de ver não deve ser tomada como um empecilho definitivo, mas sim como um processo que inspire outras maneiras de se pensar e experimentar arte. A própria arte contemporânea proporciona diferentes formas de ler, participar ou interpretar um trabalho.

Vygotsky, em seus estudos sobre defectologia, coloca que a parte mais afetada nas crianças com necessidades especiais são as relações sociais, justamente porque estas vão ser tratadas socialmente como diferentes, “[...] as crianças cegas não percebem originalmente sua cegueira como um fato psicológico. Ela é percebida como um fato social, um resultado secundário e mediado de sua experiência social” (1996, p. 75). Assim, o autor propôs que uma educação que focasse na compreensão social dos problemas físicos era importante para que estas crianças pudessem ter uma vida melhor. Argumenta sobre a carga negativa que a religião e a sociedade burguesa colocam sobre estes, por isso defendia a integração dos alunos com necessidades especiais. Jogos e brincadeiras também foram apontados por Vygotsky (1996) como uma ferramenta para instigar e trabalhar a curiosidade nos cegos e com isso, como consequência, uma inclusão social maior para estas crianças. Apontou para a importância de condições adequadas de ensino que estivessem adaptadas para lidar com as limitações de seus estudantes, dando-lhes plenas condições para se desenvolverem tanto quanto os demais.

Para propor atividades de inclusão da pessoa com deficiência, o professor de arte da sala e o mediador do museu devem antes experimentar, vivenciar e saber que arte é um reflexo do mundo e da sociedade na qual vivemos. Ela reflete a vida das mais intrigantes e diferentes formas. Sobre isto escreveu Efland (2005):

Se a construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito de arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de

sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade (EFLAND, 2005, p. 183).

A arte contemporânea, com sua diversidade e sua abordagem social, apresenta condições para que experiências multissensoriais aconteçam. Para Archer (2001), na atualidade, ao observarmos uma obra de arte, não o fazemos passivamente, mas nos tornamos parte de um mundo ao qual tanto espectador quanto obra de arte fazem parte. E este observar que não é passivo, que influencia a maneira que o espectador vê o mundo e sua transformação. Um professor de arte que esteja atento aos conceitos da arte e da educação atuais e aberto a experimentar diferentes posturas pode fazer da inclusão um estimulante meio que leve seus estudantes a uma posição mais crítica perante o mundo. O museu que acolhe o professor e seus estudantes com possibilidades inclusivas torna-se um parceiro para professores de artes que, muitas vezes, não possuem ferramentas e recursos para integrar seus alunos. Esta é então uma tarefa a ser consolidada na formação de professores, inicial, continuada ou de pós-graduação.

O Museu de Arte e as experiências de inclusão

Passamos a relatar na presente síntese a pesquisa desenvolvida a partir de experiências de mediação com pessoas cegas no Museu de Arte de Santa Catarina – MASC. O projeto se consolidou em uma parceria do Núcleo de Arte Educação – NAE-MASC com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.⁵

Iniciamos o projeto considerando o caráter diferenciado da mediação com Público Cego fundamentado no argumento construído por Ballastero quando diz que:

Porém no caso dos invidentes é bem diferente; as sensações auditivas, olfativas, hápticas e térmicas passam a ocupar um lugar privilegiado em sua experiência sensorial. Sua experiência sensorial do mundo é, portanto, qualitativamente diferente (BALLASTERO, 2003, p. 36).

Igualmente, quando pensamos a mediação da pessoa cega, buscamos sistematizar outros modos de interação com o objeto artístico além do visual, dando ênfase a utilização de outros sentidos de percepção. Na prática da equipe mediadora do NAE/MASC foram estimuladas as capacidades de descrição dos objetos artísticos, pois entre o público cego adulto esta atividade ganha valor, pois é associada à sua experiência na leitura de figuras e fotografias no cotidiano.

⁵ O projeto ao qual este texto está vinculado chama-se “Museu de Arte: possibilidades de inclusão”, fazendo parte do Programa de extensão “Educação e Arte: uma perspectiva inclusiva”.

Iniciamos o projeto no ano de 2006 e a partir de um conjunto de reuniões com a equipe do NAE-MASC onde percebemos que não havia uma frequência de pessoas cegas ao museu de arte. Diagnosticamos a necessidade de ampliar a participação deste público no museu. Numa primeira etapa investigamos como os mediadores de outras instituições relatavam a necessidade de pensar o tipo de mediação a ser constituída. A partir destas contribuições agregamos ao projeto experiências relatadas e desenvolvidas como as da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Pitombo (2007) traz em seu texto depoimentos de diversos profissionais que atuam no meio artístico e cultural e aponta suas considerações acerca das necessidades de adaptação de material para qualificar o processo de mediação.

Como não havia trajetória de ações inclusivas no MASC e também recursos para investimentos consideráveis, buscamos iniciar a mediação do público a partir de objetos escultóricos que facilitavam a percepção tátil. A equipe do museu organizou um roteiro de visita para público cego que incluía as esculturas presentes nos espaços do museu, ou seja, espaço interno e jardins de inverno. Dentre as esculturas do acervo as obras selecionadas para as visitas guiadas foram: de Francisco Brennand "Esfinge", 1984; Elke Hering, "Figura Sentada", 1986; Mario Avancine, "sem título", 1987 e Helena Montenegro "Integração", 1987. Estas esculturas foram escolhidas por possibilitar o acesso tátil dos cegos, também pela possibilidade de perceber seu material, tamanho, forma e conceito. A ação dos mediadores tem se preocupado, ao atender os cegos, em contextualizar a obra e o espaço onde ela está colocada, no caso o jardim de inverno do museu. O interessante é que as esculturas, que foram produzidas por artistas já institucionalizados, nunca tiveram um espaço como obra de artes em exposição, elas estavam ali como decoração.

No segundo ano, 2007, a partir de uma consultoria da professora Dra. Amanda Tojal da Pinacoteca do Estado de São Paulo, que possui um longo trabalho em torno da inclusão social, o projeto iniciou a atividade de produção de matrizes táteis para ampliar as possibilidades de experiência estética do público cego. Ocorre que nesta mesma época um dos importantes pintores modernos catarinenses completava cem anos do seu nascimento e o museu inicia a organização da exposição "Centenário Martinho de Haro". Dessa forma o projeto propôs a construção de algumas matrizes táteis a partir das obras deste artista. Ainda na esteira da comemoração do centenário foi proposto um material educativo que adaptamos para o Braille. Colaborou na construção das maquetes táteis o artista plástico Edmilson Vasconcelos. Para a primeira maquete escolhemos a pintura "A moça", 1975/80, de Martinho de Haro. O artista citado acima inicia a produção da maquete tátil modelando-a em barro e finalizando-a em massa epóxi, material que a

tornava leve e durável. Nesta experiência, levantamos através de estudos uma série de características necessárias ao tipo de maquete que queríamos, e, posteriormente, a primeira maquete foi testada por um estagiário cego do Laboratório de Educação Inclusiva – LEDI que funciona dentro da UDESC, onde o projeto aqui relatado está vinculado. Ao tatear a maquete e discutí-la conosco, identificou-se que, para o público cego, não interessava a reprodução da obra em todos os seus detalhes, mas sim uma síntese perceptível pelo tato dos diferentes planos da obra em questão.

Cabe destacar que na maquete da pintura “Cais de Florianópolis”, de Martinho de Haro, erramos ao apresentar todas as possibilidades de volume e contraste na obra, impossibilitando que a pessoa cega desenvolvesse sua leitura tátil, pois o objeto apresentava uma quantidade de detalhes muito grande prejudicando a percepção do cego. Ainda partindo das obras do pintor Martinho de Haro, foram produzidos dois desenhos em alto relevo, onde as linhas foram representadas por material texturizado, que não permitia uma leitura tátil compatível, pois os contrastes eram demasiadamente pequenos e abstratos dentro da realidade de um público cego pouco especializado. Cabendo frisar que o tato e a mediação através de um diálogo sobre a obra são imprescindíveis e as duas ações colaboram entre si para a ampliação da compreensão do objeto artístico. Nesta experiência utilizamos dois desenhos de Martinho de Haro, “Lubricidade”, sem data e “Sem título” de 1992, desenhos de esferográfica sobre papel. A última maquete tátil que foi produzida nesta pesquisa foi da obra “Integração” de 1987 da artista Helena Montenegro, por se tratar de uma escultura em cimento. A partir desta obra foi possível construir a maquete do mesmo material que a escultura original, onde o cego pôde tocar na escultura e depois na maquete que tem um tamanho no qual torna-se possível captar o seu todo, ponto importante para a compreensão através do tato.

Ressaltamos que alguns pontos são relevantes para pôr em prática as visitas guiadas no que diz respeito aos objetos que são manipulados durante as mesmas: se são pontiagudos, se oferecem algum perigo ao serem manuseados, se as dimensões não ultrapassam a medida dos braços para ter uma noção do todo. Já a mediação deve ter um cuidado em descrever os ambientes no qual a pessoa está e a importância de desenvolver matrizes táteis de quadros e esculturas e também maquetes do espaço físico do museu.

Dentro deste processo de pesquisa da qualidade da matriz tátil e sua usabilidade com público cego, promovemos visitas com este público para perceber sua interação e qualificar os processos de mediação específicos. As experiências desenvolvidas em contextos diferenciados do Brasil e das condições atuais do Museu de Arte de Santa

Catarina apontam trajetórias que ampliam as possibilidades do que é possível constituir em nossa realidade, a partir das condições objetivas colocadas. A equipe do projeto⁶ tem, incansavelmente, buscado inovar nas suas ações respeitando a identidade do grupo de cegos, sua trajetória, bem como a possibilidade de crescimento e aprendizagem do grupo de videntes que concretamente têm construído o Projeto. Longe de tecer conclusões definitivas, apontamos o desdobramento das atividades de mediação para o próximo ano, por meio da viabilização de transporte para escolas e associações com público cego até o MASC. Ainda continuaremos enfatizando o desenvolvimento sistemático de objetos pedagógicos que ampliem a aprendizagem das pessoas com deficiência no museu de arte, neste caso o público cego.

Considerações finais

As imagens estão presentes no cotidiano das pessoas de forma cada vez maior e mais rápida na medida em que a sociedade torna-se cada vez mais uma sociedade guiada pelo visual. As pessoas cegas fazem parte desta sociedade, portanto dar condições para que estas saibam lidar com a visualidade torna-se imprescindível. A cegueira não deve ser um empecilho definitivo, mas algo que inspire outras maneiras de se pensar e experimentar a imagem e aqui neste artigo o pensamos especificamente através da arte. As matrizes táteis, juntamente com o material em Braille e a mediação desenvolvida ao longo da pesquisa relatada, mostraram-se instrumentos importantíssimos para que as pessoas cegas tenham uma proximidade com a obra de arte. A grande maioria dos cegos que visitaram o MASC ao longo do projeto nunca havia visitado nenhum museu de arte, também nunca tinham tido contato com a arte. A própria arte contemporânea proporciona diferentes formas de ler, participar ou interpretar um trabalho. Prover condições para que o cego integre a sociedade na qual ele vive de maneira mais crítica e participativa é possível mediante algumas práticas que dêem condições a estes sujeitos reconhecendo seus direitos aos bens culturais. Criar condições de inclusão, partindo da obra de arte, do museu e dos profissionais da área, trará grandes contribuições para a vida dos cegos. Aproximar os professores de artes do museu aumenta a qualidade do ensino de todos os estudantes. Com as matrizes táteis, o cego pode ter uma experiência estética de interpretar as obras, assim como seus colegas, criando condições para que a inclusão realmente aconteça.

⁶ Adriane Cristine Kirst (bolsista de extensão do Projeto), Julia Rocha Pinto (bolsista de extensão do Projeto), Christiane Maria Kastellen (Coordenadora do NAE/MASC), Sérgio Prosdócimo (educador do Museu), Maria Helena Barbosa (educadora do Museu) e Marcia Lisboa Karlson (educadora do Museu).

Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BALLASTERO, Jose Alfonso Alavares. **Multissensorialidade no ensino de desenhos a cegos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2003.

BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. **O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **As regras de arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

EFLAND, Arthur D. Cultura Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-Moderno, in: BARBOSA, Ana Mae (org.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Set, dez de 2006.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

PERRENOUD, Phillippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**. Universidade de Genebre, Caximbu, 1999.

PITOMBO, P. F. **Prática Artística para Todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2007.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. Dissertação de mestrado. São Paulo: ECA – USP, 1999.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. Tese de doutorado. São Paulo: ECA-USP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.