



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

# A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS NA COMUNICAÇÃO DE CONTEÚDOS MUSEOLÓGICOS A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Dissertação

Ana Margarida Gomes Ribeiro Bichinho

Trabalho realizado sob a orientação de

Carla Sofia Costa Freire, ESECS, Politécnico de Leiria

Jenny Gil Sousa, ESECS, Politécnico de Leiria

Leiria, março 2023

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À minha família. Ao meu pai, estrela que ilumina o meu caminho todos os dias; à minha mãe, supermulher a quem devo o que sou; ao meu marido e aos meus filhos pela ajuda e compreensão, abdicando da minha presença em vários momentos das nossas vidas.

Aos amigos que me motivaram a seguir este objetivo e prescindiram da minha companhia (um agradecimento especial à Leandra).

Aos colegas que me incentivaram a seguir este rumo, nomeadamente, as colegas do Mestrado em Comunicação Acessível que também fizeram parte desta viagem.

Às minhas orientadoras, Professoras Carla Freire e Jenny Sousa pela dedicação, pelo carinho, pela força e pela partilha de momentos muito dolorosos, bem como, de outros de muitas gargalhadas.

Aos participantes deste estudo, crianças, familiares, educadores, representantes de associações e de museus que contribuíram para que o mesmo fosse possível. Ao “meu Pedrinho”, criança vivaça e adorável que, não vendo com os olhos, vê com o seu grandioso coração. Esta dissertação é para ele e para todas as crianças que dela possam beneficiar.

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

A participação em várias áreas da vida social, incluindo a cultura, é um direito de todos os cidadãos. Neste sentido, o acesso aos museus deve ser permitido a todos os indivíduos, em igualdade de oportunidades e de acordo com as necessidades específicas de cada um. As crianças não são exceção, nem tampouco as crianças com deficiência visual (DV).

Desta forma, a responsabilidade social deve ser uma preocupação de todos os intervenientes dos espaços museológicos. Permitir o acesso a crianças com DV pressupõe analisar não só os interesses próprios das crianças como, também, ter em conta as suas características próprias e requisitos de aprendizagem, respeitando a individualidade de cada uma.

Por este motivo, é fundamental delinear estratégias, ações e recursos nos espaços museológicos, em formatos alternativos, que permitam comunicar os seus conteúdos a todos os públicos no geral. Neste caso, em particular, que permitam a comunicação e interação das crianças com deficiência visual com as demais.

Assim, pretende-se compreender em que medida os museus potenciam a comunicação dos seus conteúdos às crianças com DV, assim como a interação com crianças normovisuais. Esta investigação de carácter exploratório-descritivo, dentro do paradigma qualitativo, analisou resultados dos dados recolhidos por questionário de 81 responsáveis de museus, oriundos de vários pontos do mundo e de 8 crianças com deficiência visual, com idades entre os 6 a 10 anos, que o preencheram em colaboração com os seus responsáveis legais, em Portugal. Os resultados obtidos levam-nos a crer que existem muitas atividades e recursos pedagógicos dirigidos a crianças na faixa etária em estudo, porém, ainda não existe muita consciencialização relativa a crianças com DV. Os museus ainda não têm muita informação acessível tendo em conta este segmento de público, nem muitas

medidas interventivas que lhes permita quebrar barreiras, no acesso à comunicação, à relação desta com a equipa, com os seus pares ou com outros elementos intervenientes na experiência museológica.

### **Palavras chave**

Comunicação acessível, crianças com deficiência visual, museus acessíveis e inclusivos, recursos pedagógicos acessíveis

## ABSTRACT

Participating in various areas of social life, including culture, is a right of all citizens. Therefore, access to museums should be allowed to all individuals, with equal opportunities and according to the specific needs of each one. Children are no exception, and neither are visually impaired (VI) children.

Thus, social responsibility must be a concern of all museum stakeholders. Allowing access to children with VI presupposes analyzing not only the interests of children, but also taking into account their own characteristics and learning requirements, respecting the individuality of each one.

It is therefore essential to design strategies, actions and resources in museum spaces, in alternative formats, which allow communicating their contents to all audiences in general. In this specific case, particularly to visually impaired children, this will allow visually impaired children to communicate and interact with others.

As such, we intend to understand to what extent museums enhance the communication of their contents to children with VI, as well as the interaction with normally sighted children. This exploratory-descriptive research, within the qualitative paradigm, analyzed the results of data collected through a questionnaire of 81 museum managers from various parts of the world and 8 children visually impaired, with ages between 6 and 10 years old, who filled out the questionnaire in collaboration with their legal guardians in Portugal. The results we obtained lead us to believe that there are many activities and pedagogical resources aimed at children in the age group studied, however, there is still not much awareness regarding children with VI. Museums still do not have much accessible information taking into account this segment of the public, nor many interventional measures that allow them to break barriers in the

access to communication, their relationship with the staff, with their peers or with other elements intervening in the museum experience.

### **Keywords**

Accessible communication, visually impaired children, accessible and inclusive museums, accessible pedagogical resources

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iv
Índice Geral .....	vi
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	ix
Índice de Gráficos .....	x
Abreviaturas .....	xi
Introdução .....	1
Problema de investigação e pertinência do estudo .....	3
Estrutura do trabalho .....	4
Enquadramento teórico .....	6
1. A Deficiência Visual .....	6
2. Os Museus .....	13
3. Os Recursos Pedagógicos nos Museus .....	30
Metodologia .....	41
4.1. Tipo de estudo .....	42
4.2. Participantes .....	43
4.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....	43
4.4. Técnicas de análise dos dados .....	45
4.5. Questões éticas .....	53
Apresentação e discussão de resultados .....	55
5.1. Caracterização dos participantes .....	55
5.2. Museus: estratégias, ações e recursos .....	56

Conclusão.....	72
Referências bibliográficas .....	76
Apêndices.....	89
Apêndice 1 – Guiões do Inquérito por questionário (Grupo Museus) .....	90
Apêndice 2 – Guiões do Inquérito por questionário (Grupo Crianças) .....	100
Apêndice 3 – Tabelas da análise estatística (Grupo Museus) .....	104
Apêndice 4 – Tabelas da análise estatística (Grupo Crianças) .....	122
Apêndice 5 –Tabelas da análise de conteúdo (Grupo Museus) .....	131
Apêndice 6 –Tabelas da análise de conteúdo (Grupo Crianças) .....	156
Apêndice 7 – Pedidos de participação no estudo (Grupo Museus) .....	159
Apêndice 8 – Pedidos de participação no estudo (Grupo Crianças).....	162



## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** – Imagem ilustrativa do modelo de experiência interativa -*The Interactive Experience Model* - apresentado por Falk e Dierking

**Figura 2** – Exemplo de livro multiformato

**Figura 3** – Exemplo de maquete tátil

**Figura 4** – Exemplo de recurso de apoio multissensorial

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre atividades dirigidas a crianças

**Tabela 2** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo de outros contextos de visita ao museu

**Tabela 3** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo de outros recursos pedagógicos criados para crianças

**Tabela 4** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos motivos para não existirem recursos pedagógicos para crianças

**Tabela 5** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das características das atividades para crianças dos 6 aos 10 anos com DV

**Tabela 6** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre museus com recursos pedagógicos criados especificamente para crianças dos 6 aos 10 anos com DV

**Tabela 7** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo de recursos pedagógicos no museu que permitam a interação entre crianças com e sem DV

**Tabela 8** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das observações dos participantes

**Tabela 9** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre soluções de acessibilidades a crianças com DV na faixa etária 6-10 anos

**Tabela 10** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre as medidas a serem tomadas para motivar as crianças a visitarem os museus

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** – Dados sobre a titularidade do museu. N=81

**Gráfico 2** – Resultados sobre a frequência com que o museu realiza atividades para crianças (6-10 anos). N=81

**Gráfico 3** – Resultados sobre a frequência do contexto em que a criança visita o museu. N=81

**Gráfico 4** – Resultados sobre a frequência de utilização de recursos pedagógicos pelo museu. N=81

**Gráfico 5** – Resultados sobre a motivação da visita da criança ao museu. N=8

**Gráfico 6** – Resultados sobre os contextos em que a criança visita o museu e a sua frequência. N=8

**Gráfico 7** – Dados sobre museus com plano de acessibilidades. N=81

**Gráfico 8** – Resultados sobre os espaços museológicos visitados pela criança com atividades acessíveis a crianças com DV. N=8

**Gráfico 9** – Resultados sobre os espaços museológicos visitados pela criança com recursos acessíveis a crianças com DV. N=8

## **ABREVIATURAS**

**ACAPO** - Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal

**CDC** - Convenção Sobre os Direitos da Criança

**CDPD** - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

**CID - 11** - 11.ª revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde

**CIF** - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CRID** - Centro de Recursos para a Inclusão Digital

**DGPC** - Direção-Geral do Património Cultural

**DV** - Deficiência Visual

**EBU** - *European Blind Union*

**ICOM** - *International Council of Museums*

**LGP** - Língua Gestual Portuguesa

**MCCB** - Museu da Comunidade Concelhia da Batalha

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**ONU** - Organização das Nações Unidas

## INTRODUÇÃO

“Os museus são espaços que suscitam sonhos”

Walter Benjamin

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2019) a vida em sociedade está maioritariamente organizada em torno das pessoas que veem. Como o mundo está essencialmente projetado para quem possui o sentido da visão, as diversas tarefas diárias do ser humano que não usufrui deste sentido e a sua participação na vida em sociedade torna-se mais difícil, logo desde o nascimento, suscitando implicações no desenvolvimento infantil. Consequentemente, desde cedo, surgem barreiras na vida das pessoas com deficiência visual que têm de ser ultrapassadas em colaboração com toda a sociedade, uma vez que se trata de uma responsabilidade social.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) todos os cidadãos, independentemente das suas características, têm de ter acesso às diversas áreas da vida permitindo, assim, a sua inclusão plena. No que concerne à acessibilidade, conforme artigo 9.º, ponto 1, da referida convenção, pode ler-se o seguinte:

Para permitir às pessoas com deficiência viverem de modo independente e participarem plenamente em todos os aspetos da vida, os Estados Partes tomam as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações, incluindo as tecnologias e sistemas de informação e comunicação e a outras instalações e serviços abertos ou prestados ao público, tanto nas áreas urbanas como rurais.

(Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009)

Também nos museus, os direitos das pessoas com deficiência têm de ser garantidos em igualdade de oportunidades, o que vai ao encontro da nova definição de Museu:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Os museus, abertos ao público acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.

(Internacional Council of Museums Portugal, 2022)

Assim, e em linha com o exposto, a primeira prioridade dos museus é comunicar. A comunicação está inerente a todas as suas atribuições e é uma dimensão preponderante. Isto porque os museus são, por natureza, instituições em permanente diálogo e interação quer com os públicos quer com a comunidade onde estão inseridos (Pinto, 2022).

Neste sentido, as instituições museológicas devem proporcionar boas experiências aos seus visitantes, indo ao encontro do que estes anseiam e necessitam. É importante captar a sua atenção e proporcionar-lhes vivências positivas e, em simultâneo, aprendizagem. Para que isto aconteça, os museus têm de estar preparados para acolher e incluir a diversidade de públicos.

Se não existirem condições de acessibilidade nos museus a crianças com deficiência e, neste caso em particular, a crianças com deficiência visual, o que elas irão fazer ao museu? Ver o quê? Brincar com o quê? Interagir com quem? Aprender o quê?

Para que os conteúdos museológicos lhes possam ser transmitidos de maneira eficaz devem ser adotadas diversas medidas. Para além de várias estratégias de acessibilidade a serem implementadas nos museus, diversas atividades sensoriais

devem ser criadas, assim como, se deve privilegiar uma das melhores formas de transmitir informação – os recursos pedagógicos. Estes são meios capazes de auxiliar a transmissão de conhecimentos e, considerando um público infantil, podem ser criados numa vertente lúdica, na medida em que através da brincadeira, a criança vai adquirindo diversos conhecimentos.

Em suma, a ida a um museu é um direito de qualquer cidadão, conforme consagrado no artigo 73.º, ponto 3, da Constituição da República Portuguesa que afirma que:

O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

(Lei Constitucional n.º 1/2005)

Assim, também a criança com deficiência visual tem de ter condições de acesso para usufruir desse direito, em igualdade de oportunidades com os seus pares, num ambiente inclusivo. E deve poder experienciar, viver, brincar, aprender, sonhar no museu.

## **PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Nos nossos dias verifica-se a necessidade de criação de recursos pedagógicos para crianças com deficiência visual (DV), em contexto educativo formal e informal e, inclusive, no seio familiar. Neste sentido, para comunicar os conteúdos museológicos torna-se também fundamental a sua existência.

A intenção primordial da investigação será sensibilizar para a criação de respostas inclusivas em museus, na área dos recursos pedagógicos. O objetivo geral deste estudo pretende, pois, realçar a importância da implementação de recursos pedagógicos

acessíveis a crianças com DV para a comunicação de conteúdos existentes nos espaços museológicos, assim como a interação com todas as crianças, independentemente das suas características pessoais. Através destes recursos pretende-se potenciar a aprendizagem, a autonomia e desenvolvimento das crianças com DV e a sua interação com os seus pares (com e sem deficiência visual).

Assim, definiu-se a seguinte questão de investigação: “Num contexto museológico que recursos pedagógicos podem potenciar a comunicação e a interação entre crianças com DV e crianças normovisuais?” a que se pretende dar resposta ao longo do estudo. Para esse efeito, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

1. Descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV;
2. Identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus;
3. Analisar recursos pedagógicos acessíveis que possam vir a ser utilizados em contexto museológico e que permitam a comunicação e a interação entre crianças com deficiência visual e crianças normovisuais.

## **ESTRUTURA DO TRABALHO**

Para além da temática, agradecimentos, resumo, índices e abreviaturas, a presente investigação está dividida em várias áreas.

Na parte introdutória é apresentado o problema de investigação e pertinência do estudo, a questão de investigação e objetivos propostos.

Numa segunda parte são desenvolvidos, no enquadramento teórico, três itens. O primeiro diz respeito à deficiência visual, abordando conceitos, estatísticas e as crianças com DV; o segundo item foca-se nos museus, na sua importância de comunicar, na experiência museológica e a sua relação com o público infantil, na acessibilidade e inclusão nos espaços museológicos; o terceiro refere-se aos recursos pedagógicos nos museus, à definição de recurso pedagógico, à importância da brincadeira para aprender, às dificuldades das crianças com DV na aprendizagem dos conteúdos museológicos, como delinear um recurso pedagógico e exemplos de boas práticas.



Numa terceira parte é desenvolvida a metodologia desta investigação, sendo apresentado o tipo de estudo, os participantes envolvidos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como, as técnicas para a sua análise. São, também, abordadas neste campo as questões éticas consideradas na investigação.

A apresentação e discussão dos resultados surgem numa quarta parte. Esta está subdividida em dois itens: caracterização dos participantes e estratégias, ações e recursos dos museus. Dentro do último item, apresentam-se os resultados sobre atividades e recursos para crianças, motivação das crianças com DV a visitarem os museus, atividades e recursos acessíveis a crianças com DV e recursos acessíveis e inclusivos.

A última e quinta parte diz respeito às conclusões, às referências bibliográficas e apêndices.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A DEFICIÊNCIA VISUAL

### 1.1. Os conceitos de deficiência, incapacidade e funcionalidade

Segundo Sasaki (2011) os termos são considerados corretos em função de determinados valores e conceitos instaurados em cada sociedade e época. Quando esses valores e conceitos são substituídos por outros, essa terminologia passa a estar incorreta e é necessário adotar outras palavras. Neste sentido, os conceitos de 'deficiência' e 'incapacidade' foram sendo alterados e evoluindo ao longo da História da Humanidade.

De acordo com Viana e Figueiredo (2019) os conceitos de 'deficiência' e 'incapacidade' têm sido desenvolvidos ao longo dos tempos em função de dois modelos distintos: o médico e o social. Segundo o modelo médico/individual, focado na diferença e na incapacidade, o indivíduo com deficiência vivencia determinadas limitações no seu cotidiano resultantes das incapacidades do seu corpo. Desta forma, a pessoa com deficiência é observada como inativa e dependente e, para o seu desenvolvimento social, é ela que tem de se adaptar ao meio envolvente e às barreiras existentes. Nos finais do século XX, com a evolução dos conceitos de 'deficiência' e 'incapacidade' como termos distintos surge, então, o modelo social. Neste modelo, considera-se que as incapacidades que surgem no decorrer de uma situação de deficiência, não são características inerentes à pessoa, mas sim às suas interações com o ambiente (às relações sociais, culturais, físicas). Mais recentemente, viu-se a necessidade de conciliar os dois modelos (médico e social) e surge o modelo relacional ou bio/psico/social. Neste modelo, passa a existir o direito e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, são tidas em conta as necessidades de cada indivíduo e é atribuída uma responsabilização a toda a sociedade.

A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é um sistema de classificação decorrente do modelo biopsicossocial (Instituto Nacional Para

a Reabilitação, 2019; Organização Mundial da Saúde, 2004). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2004), a CIF identifica a 'deficiência' como o termo usado para descrever um problema associado à função ou estrutura do corpo do indivíduo, motivado por uma condição de saúde. No que se refere à 'incapacidade' a CIF destaca que não é inerente à pessoa ou a um atributo da mesma, mas sim, o termo usado para descrever a interação da pessoa com o meio envolvente e com as barreiras que enfrenta. Essas barreiras podem ser ultrapassadas com recurso a meios que auxiliam a funcionalidade, ou seja, consoante as características funcionais de cada um. Surge então, o conceito de 'funcionalidade' que corresponde aos aspetos positivos da interação da pessoa (com uma condição de saúde) com o contexto onde está inserida (fatores ambientais e pessoais).

Em suma, importa realçar que a diferença é uma característica das sociedades humanas, uma vez que cada pessoa tem características próprias que as distingue das demais. Para uma sociedade inclusiva é necessário respeitar essas diferenças e reconhecer que todas as pessoas têm direitos iguais. Neste sentido, Portugal, assinou e ratificou, em julho de 2009, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e o seu protocolo opcional, complementando a Constituição da República Portuguesa (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2019). A convenção tem como objeto, segundo artigo 1.º:

Promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência ou incapacidade e promover o respeito pela sua dignidade inerente. As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros.

(Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009)

## **1.2. O conceito de deficiência visual**

A sociedade mundial está organizada em torno da capacidade de ver. A visão ao ser considerada como o sentido mais dominante, passa a ter um papel preponderante na vida de todos os seres humanos. Desta forma, quem tem deficiência visual tem a vida dificultada nas mais diversas funções diárias, tais como, ler, andar, ir à escola ou trabalhar (Organização Mundial de Saúde, 2019).

A deficiência visual acontece quando uma determinada doença ocular afeta o sistema visual e, em simultâneo, uma ou mais das suas funções de visão (International Classification of Diseases 11th Revision, 2019; Organização Mundial de Saúde, 2019).

Os termos associados à deficiência visual têm sido alvo de muitas discussões e de alguma incongruência na sua definição. O facto de serem adotadas terminologias diferenciadas pode originar problemas de comunicação, nomeadamente, entre profissionais e serviços na área da reabilitação comprometendo, desta forma, a inclusão das pessoas com deficiência visual (Internacional Council of Ophthalmology, 2002; Haddad, et al., 2015; International Classification of Diseases 11th Revision, 2019).

Para comunicar de forma eficaz torna-se, então, necessário uniformizar conceitos, definições e terminologias. Assim, referenciam-se algumas dessas abordagens.

De acordo com a 11.<sup>a</sup> revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-11), a deficiência visual tem sido medida, usando apenas a acuidade visual - capacidade de ver detalhes de forma clara, independentemente da distância a que a pessoa está do objeto (Organização Mundial de Saúde, 2019) - e de acordo com as seguintes categorias: leve, moderada, grave, cegueira ou dificuldade ao ver ao perto. Porém, de acordo com o cenário clínico, outras funções visuais são regularmente avaliadas, como é o caso, do campo visual da pessoa, a sua sensibilidade ao contraste e a visão de cores.

Na CID-11 é adotada a classificação do grau da deficiência visual recomendada pela Resolução do Conselho Internacional de Oftalmologia (2002) e as Recomendações da Consulta da OMS sobre “Desenvolvimento de Padrões para Caracterização de Perda de Visão e Funcionamento Visual” (2003) (International Classification of Diseases 11th Revision, 2019).

A classificação do grau da deficiência visual recomendada pela Resolução do Conselho Internacional de Oftalmologia apresenta uma terminologia, adotada pela comunidade oftalmológica, Internacional Council of Ophthalmology (2002):

**Cegueira:** condição em que o indivíduo tem perda total da visão ou em que utiliza, de forma predominante, recursos de substituição da visão;

**Baixa visão:** condição em que o indivíduo tem menores níveis de perda visual e em que pode ser auxiliado, significativamente, por recursos que melhoram a sua resolução visual;

**Visão funcional:** Descreve as capacidades da pessoa na utilização da sua visão para desempenho das suas tarefas do quotidiano;

**Perda visual:** Utiliza-se, genericamente, para perda total (cegueira) ou parcial (baixa visão), caracterizada pela deficiência visual ou por perda funcional.

De acordo com a abordagem biopsicossocial da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a condição visual de cada pessoa depende da sua interação com fatores sociais, ambientais, familiares, entre outros. Assim, segundo esta classificação são tidas em conta as funções e estruturas do corpo, as atividades e participação e os fatores ambientais. Desta forma, deve-se identificar potenciais dificuldades, se se encontram na capacidade limitada da pessoa, no ambiente que a rodeia ou em ambas as situações (Haddad et al., 2015).

Em termos conclusivos, segundo a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) a ‘Deficiência Visual’ é uma condição visual que afeta a capacidade do indivíduo de realizar as suas tarefas quotidianas e que é agravada pelo meio em que está inserido. A ‘Cegueira’ é a perda total ou quase total de visão; a ‘Baixa Visão’ é uma perda parcial da visão em que os indivíduos podem usar, na generalidade, aparelhos e

dispositivos para reforçar a visão (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.b.);

Assim, a expressão ‘pessoa com deficiência visual’ engloba as ‘pessoas cegas’ ou ‘pessoas com baixa visão’ atribuindo ênfase ao termo ‘pessoas’ (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.a.) e não a uma das suas características.

### **1.3. Estatísticas mundiais e o futuro da visão**

De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS (2019), conforme o Relatório Mundial sobre a Visão, em termos globais pelo menos 2,2 mil milhões de pessoas têm deficiência visual. Desse número, no mínimo 1 milhar de milhões tem uma deficiência visual que não foi tratada ou que poderia ter sido evitada.

Importa, também, realçar que o encargo com as doenças oculares e com a deficiência visual não é distribuído de forma igualitária pelos vários países do mundo. Este tende a ser superior em países de rendimento médio ou baixo e nas populações mais carenciadas, tais como: mulheres, migrantes, comunidades rurais, povos indígenas e pessoas com determinados tipos de deficiência (Organização Mundial de Saúde, 2019). Veja-se também países com o maior número de população, como a China e a Índia, em que os dois juntos têm 49% de pessoas com deficiência visual, quando as suas populações representam 37% da população global (Bourne et al., 2020).

No que diz respeito ao continente europeu, de acordo com O’Ferrall (2020) existem mais de 30 milhões de pessoas com deficiência visual sendo que, em média, 1 em cada 30 cidadãos tem perda de visão. Verifica-se que há quatro vezes mais pessoas com baixa visão do que pessoas cegas.

Em Portugal, em conformidade com os Censos 2011, cerca de 900 mil cidadãos apresentavam dificuldades de visão, o que não significa que todos tivessem deficiência visual. Sabe-se que deste número, perto de 28 mil pessoas não conseguiam ver, mesmo com o auxílio de óculos ou de lentes de contacto, mas não existem dados sobre o número de pessoas com baixa visão. Por este motivo, não há números

concretos sobre o total de pessoas com deficiência visual no país (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.a.).

De acordo com Ackland et al. (2017), nos últimos 30 anos, houve uma redução na proporção de pessoas com deficiência visual, a nível mundial, o que, e conforme a Organização Mundial de Saúde (2019), poderá dever-se ao desenvolvimento de uma ação global para tratar as doenças oculares que originou progressos em diversas áreas.

Porém, com o crescimento e envelhecimento da população, aliados a mudanças comportamentais, de estilo de vida e à urbanização, aumentará, de forma acentuada, o número de pessoas com doenças oculares e com deficiência visual nas próximas décadas. Em 2017 previa-se que até 2030, o número de pessoas no mundo, com 60 anos ou mais, possa aumentar de 962 milhões para 1,4 mil milhões e com mais de 80 anos de 137 milhões para 202 milhões (Organização Mundial de Saúde, 2019).

Face a este aumento que se prevê, para assegurar a toda a população mundial o acesso universal à saúde ocular e evitar uma catástrofe humana e social, é imprescindível um significativo investimento em serviços desta área, incluindo os setores mais pobres da sociedade (Ackland et al., 2017).

#### **1.4. A Deficiência visual e as crianças**

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças”

Nelson Mandela

Mais de 90 milhões de crianças (entre os 0 e os 14 anos) e adolescentes (dos 15 aos 19 anos) têm deficiência visual. Desse número 2,1 milhões são cegos, incluindo 1,4 milhões de crianças. A perda da visão em crianças varia dentro e entre países e regiões (Bourne et al., 2020).

Desde o nascimento, a visão passa a ser importante para o desenvolvimento infantil, face à forma como a sociedade se encontra organizada em torno deste sentido. Os bebés desenvolvem as suas habilidades motoras através do reconhecimento visual e

da resposta a estímulos de pais, familiares e cuidadores. Por isso, desde a primeira infância até à adolescência, o sentido da visão sustenta o desenrolar de habilidades sociais e a participação da pessoa em diversas atividades fundamentais para o seu crescimento, identidade pessoal e socialização (Organização Mundial de Saúde, 2019).

Neste sentido, crianças com deficiência visual grave, com início precoce, podem ter atraso no seu desenvolvimento (motor, linguagem, cognitivo, social, emocional) com graves consequências para toda a vida (Organização Mundial de Saúde, 2021).

Assim, o processo de socialização destas crianças é mais complexo do que o processo da criança normovisual porque, embora percorram as mesmas etapas, o caminho pode ser gravemente afetado não pelas características da cegueira, mas pela sociedade, dificultando, assim, a sua inclusão plena no meio social onde está inserida (Dias, 1995).

Esta é, portanto, também uma responsabilidade social, pelo que nos termos da Convenção Sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada por Portugal, em 21 de setembro de 1990, no artigo 23.º, está definido que a criança com deficiência tem direito a cuidados específicos e a uma educação e formação adequada, que lhe permita ter uma vida plena e com dignidade. E, também, que lhe seja dada a possibilidade de participar ativamente na sociedade e atingir o maior grau de autonomia possível (Comité Português para a UNICEF, 2019). Também na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no que concerne às crianças com deficiência (artigo 7.º) destaca-se o direito ao respeito pelas suas capacidades de desenvolvimento e a preservação das suas identidades, em igualdade de oportunidades com as outras crianças (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009).

Neste sentido, a *European Blind Union* (EBU) reuniu num documento orientações para os Relatórios Alternativos da CDPD da Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo O’Ferrall (2020) para que os cidadãos possam ter uma vida plena, em segurança e de forma independente, os ambientes em seu redor, os produtos e os serviços têm de estar acessíveis a todos os indivíduos, independentemente da idade. Assim, é importante considerar a acessibilidade aos diversos espaços culturais, desportivos,



educativos, entre outros. Devem existir medidas governamentais que assegurem às crianças com deficiência o usufruto dos seus direitos e em igualdade de oportunidades em relação às outras crianças. Desta forma, as crianças com deficiência visual têm de ter acesso à informação em formatos alternativos, às tecnologias de apoio, a assistência pessoal e financeira, à oportunidade de interagir com os seus pares (com ou sem deficiência visual), em todas as áreas da sua vida quotidiana.

## 2. OS MUSEUS

### 2.1. O museu e a importância da comunicação

“Não há comunicação sem envolvimento”

Antoine de Saint-Exupéry

Para analisar a importância da comunicação nos museus é fundamental procurar resposta à questão: “o que é um museu?”.

Com o passar dos tempos, à medida que o mundo dos museus foi evoluindo também as suas definições foram sendo alteradas. Importa, para este estudo, pensar o museu nos nossos dias, realçando apenas algumas das suas importantes designações.

A palavra ‘museu’<sup>1</sup>, etimologicamente provém do grego *mouseion* (museu) e do latim *museum* (museu; biblioteca). Antigo templo das musas define-se, agora, como estabelecimento público onde estão reunidas e expostas coleções de objetos de arte ou de outra ciência.

O ‘museu’ é um termo que “tanto pode designar a instituição quanto o estabelecimento, ou o lugar geralmente concebido para realizar a seleção, o estudo e a apresentação de testemunhos materiais e imateriais do Homem e do seu meio” (Desvallées & Mairesse, 2013, p. 64). Para os autores, a maioria dos países definiu

---

<sup>1</sup> Porto Editora – *museu* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-07-10 19:05:04]. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Museu>

‘museu’ de várias maneiras, com base na legislação ou através das suas organizações nacionais. Segundo eles, a definição mais conhecida internacionalmente é a que integra os estatutos do *International Council of Museums* (ICOM), adotada na 22.ª Assembleia Geral de Viena de Áustria, a 24 de agosto de 2007:

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite.

(International Council of Museums Portugal, 2015, para.1)

Carvalho (2019) refere que a definição de museu é um ponto fulcral da atividade do ICOM, desde a sua primeira formulação nos Estatutos, em 1946, revisitada de tempos a tempos para ser ajustada. A última revisão tinha sido a de 2007, apesar de se ter proposto uma nova definição na 25.ª Conferência-Geral, a 7 de setembro de 2019, em Quioto, no Japão, que não foi aprovada e, conseqüentemente, foi adiada. Com base neste acontecimento, o Comité para a Definição de Museu, designado *ICOM-Define*, determinou um processo democrático e transparente de consulta a diferentes entidades (Comités Nacionais e Internacionais, Alianças Regionais e Organizações Afiliadas do ICOM) com vista a apresentar uma nova definição na 26.ª Assembleia Geral do ICOM (International Council of Museums Portugal, 2021).

Esta assembleia decorreu em Praga, República Checa, no dia 24 de agosto de 2022 e surge a nova definição, aprovada por maioria (92,41% dos votos):

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Os museus, abertos ao público acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades,

proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.

(International Council of Museums Portugal, 2022)

Assim como foram sendo atualizadas as designações de ‘museu’, também as suas funções foram alteradas e descritas de forma diferenciada ao longo dos tempos (Desvallées & Mairesse, 2013). Segundo Nascimento e Ventura (2005), inicialmente, os museus aparecem como guardiões de acervos artísticos ou documentais. Na sociedade moderna ocidental, estas instituições passam a assumir um carácter de testemunho e preservação da memória e cultura material. Após a revolução industrial, com o aparecimento da ciência e da tecnologia, os espaços museológicos, para além da função de preservação da memória e património, passam a ter também uma missão pedagógica, através da disseminação de conhecimentos. Desvallées e Mairesse (2013), referem que no final dos anos 1980, com base num dos modelos mais conhecidos da *Reinwardt Academie de Amsterdam*, são distinguidas três funções nos museus: a preservação, a pesquisa e a comunicação. No que concerne à comunicação, esta compreende as funções mais visíveis dos museus: a exposição e a educação.

Destacam, ainda, que face ao considerável crescimento da função educativa pode-lhe também ser acrescentado o termo mediação. Os autores referenciam, ainda, outras funções que foram surgindo como é o caso da gestão e da arquitetura que, face à sua dimensão, possibilita também a alteração de outras funções.

Voltando à função comunicacional e começando por analisar a exposição. Segundo Herreman (2015) as mais importantes formas de comunicação do museu são as mostras e exposições. Assim, quando se pretende delinear uma exposição, independentemente da sua temática, importa ter em conta a forma de a comunicar, nunca descurando o seu principal foco: motivar, despertar interesse e curiosidade ao visitante. Figueira e Ramos (2019) acrescentam que o museu deve ter a capacidade de divulgar o seu projeto museológico, despertando o interesse de novos públicos e dando a conhecer, através de formas de comunicação adequadas aos diversos tipos de visitantes, o seus espaços e produtos.

Neste sentido, verifica-se que, ao longo dos tempos, o museu passa a não estar tão voltado para si próprio e começa a estar mais virado para o público dedicando-se também ao seu papel educativo. Vários fatores de ordem científica, pedagógica, didática, tecnológica e civilizacional contribuíram para esta reabilitação de museus, enquanto espaço ou recurso educativo, designado também como ‘meio didático’ ou como ‘educador’. A função educativa dos museus passou a ser aceite e considerada de grande relevância, entre as suas finalidades (Mendes, 1999). De acordo com a Direção-Geral do Património Cultural (DGPC), nos últimos anos, o desenvolvimento do conceito da função educativa tem vindo a ser um dos principais pilares dos gestores dos museus. As ações planeadas destinadas a alcançar diversos públicos (escolares e não escolares) pretendem alargar a função a todos os sectores do museu. Através da função educativa procura-se estimular a literacia, a criatividade, a partilha e interação, dando resposta à crescente exigência da diversidade de públicos (Direção-Geral do Património Cultural, s.d.b.). Considera-se que os museus são essenciais para a educação formal, não se restringindo apenas ao ensino, mas, também, à compreensão do património, memória e cultura. O museu permite transmitir que o processo educativo não se faz apenas em sala de aula, mas sim em todos os locais que permitem pensar, refletir e aprofundar conhecimentos (Abreu & Santos, 2015).

Outro propósito da comunicação é a sua missão de intermediar o museu e o público. O museu deverá utilizar diversos meios, linguagens e instrumentos de forma a possibilitar uma verdadeira troca entre as partes (Soto, 2010). A mediação é uma ação que pressupõe a reconciliação ou acordo entre duas ou várias partes ou, no caso dos museus, o seu público e aquilo que lhe é dado a conhecer (Desvallées & Mairesse, 2013). Moreira (2016) refere-se a Vygotski (1991) como um dos impulsionadores do termo ‘mediação’ enquanto processo de aprendizagem, resultante da interação entre indivíduos e entre estes e o mundo que os rodeia. Para Moreira (2016) importa ver essa relação entre indivíduos, objetos e o mundo na obtenção de conhecimentos. A mediação pressupõe uma condição de troca, desde que nessa relação surja a aquisição de novas aprendizagens. Figueira e Ramos (2019) sustentam que a relação a estabelecer entre o museu e os seus visitantes deve ser compreendida como um “namoro em permanência” (p. 87). Assim, de acordo com os autores, o museu deverá

conseguir seduzir, permanentemente, o público de forma que este se sinta bem ao usufruir do espaço museológico.

Face ao exposto, é importante perceber que para a sobrevivência dos museus no século XXI, tem de haver um esforço acrescido para oferecer boas experiências aos seus visitantes procurando, cada vez mais, satisfazer os seus desejos e necessidades. A melhor e mais simples forma de transmitir a identidade de um museu é a sua capacidade de captar a atenção do seu público. Se o contacto estabelecido for positivo, o público recordará o museu, apesar de não haver garantias da sua fidelidade. Porém, se essa ligação for negativa, o visitante não deixará de partilhar com os demais essa experiência, habilitando-se o museu a perder um ou mais visitantes. Por isso, é fundamental que o museu crie a sua identidade, case não a tenha; uma identidade não é alterada, mas evolui e é consolidada com os seus gestores, equipa e público. Ao se ver o museu como um “organismo vivo” também a sua forma de comunicar o é (Alves, s.d., p. 278). O museu deve ser um “espaço vivo” que conversa com os seus públicos, equipa e consigo próprio (Moreira, 2016, p. 84). Alves (s.d.) considera que tudo é possível comunicar no museu até o silêncio. Para Victor (2008), o museu também escuta, observa e envolve as pessoas na transmissão das memórias e patrimónios. A sua disponibilidade para ouvir é uma das formas mais ativas de participação. No mundo em que vivemos existe muito ruído e, por vezes, as pessoas necessitam de silêncio e também de serem ouvidas. Cabe ao museu recuperar esse importante papel na sociedade, de local de escuta, de confiança e inspiração, um colaborador com competência e com ação na transformação social.

Por tudo o que foi já referido, a comunicação museológica deve ser vista como uma “obra de arte”, semelhante às que podem estar expostas nas suas coleções. Por via da comunicação, as suas peças são dadas a conhecer, tornando-se acessíveis e públicas. Esta deve ser a atual forma de gerir um museu, o foco deve estar nos visitantes e não apenas nos objetos (Alves, s.d., p. 283).

Em suma, o museu não pode descurar a sua dimensão comunicacional porque ela está no centro de tudo o que realiza.

Urge comunicar, colocar a lente da comunicação de forma transversal em tudo o que o museu faz, abrindo portas e janelas para o mundo, deixando a comunidade, verdadeiramente, entrar, dando-lhe a oportunidade de ser, também, uma peça ativa e transformadora do património nacional (Pinto, 2022, para. 5).

## **2.2. A experiência museológica e o público infantil**

De acordo com Bitgood (1993), antes de 1975, havia pouco interesse no estudo de medição dos processos sociais envolvidos nos ambientes museológicos. Em 1980, já existiam relatórios sobre a influência dos grupos em museus. Porém, só na década de 90, os investigadores começaram a dar enfoque ao impacto das influências dos grupos (género, idade, dimensão, entre outras características) sobre a experiência museológica. Ora, segundo o autor, uma melhor compreensão dos processos sociais em museus é fundamental para planear experiências educativas informais.

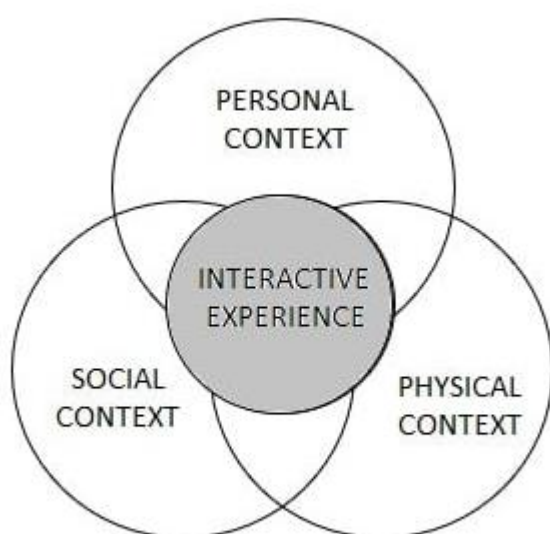
Mas, o que é a experiência numa visita a um museu? O que se experiencia desde o momento em que se decide visitar o museu até ao momento após essa visita, ou nos dias, semanas ou anos seguintes? O que leva as pessoas a visitarem museus e com que lembrança(s) ficam após essa visita? De acordo com Falk e Dierking (1992), que procuraram responder a estas questões, a visita aos museus envolve a interação entre três contextos: o pessoal, o social e o físico. O pessoal diz respeito a diversas experiências e conhecimento dos conteúdos do museu e também aos interesses, motivações e preocupações do visitante. As visitas a museus acontecem dentro de um contexto social, ou seja, a forma como o indivíduo realiza a visita e com quem interage: amigos, familiares, equipa do museu. O contexto físico refere-se ao espaço museológico, à arquitetura, aos objetos e à forma como os sente.

Ora, esta realidade é exclusiva do indivíduo que a constrói e, conseqüentemente, duas pessoas nunca veem o mundo da mesma forma (Falk & Dierking, 1992). Porque, apesar de diferentes pessoas estarem perante o mesmo cenário, chegam a conclusões muito diferentes sobre o mesmo. O olhar de cada indivíduo está repleto de experiências

anteriores e formas de interpretação. Assim, é possível ter vários olhares e uma diversidade de leituras sobre as diferentes formas de estar no mundo (Lopes & Carvalho, 2021 referenciando Pillar, 2011).

O modelo de experiência interativa apresentado por Falk e Dierking (1992) reúne um grupo de 3 esferas interativas (Figura 1), onde cada uma representa um contexto, continuamente construído pelo visitante. Assim, quando se dá a interação entre os três contextos é criada a experiência do visitante.

**Figura 1-** *The Interactive Experience Model*, imagem ilustrativa adaptada de Falk & Dierking (1992, p.5).



E as crianças e suas experiências?

Tradicionalmente, as equipas dos museus (designers, curadores, educadores) apenas veem o público infantil enquanto grupo de aprendizes, não valorizando que as crianças também vivem experiências (Birch, 2018). Machado (2010), com base na obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1990), refere que a criança observa e percebe o mundo de acordo com a sua perspectiva, mas, compartilhando o mesmo mundo dos adultos; ela não tem um mundo só seu, ambos vivem no mesmo. Birch (2018), argumenta que as crianças são vulgarmente dissociadas dos adultos e, por este motivo, a experiência museológica não é pensada coletivamente. Ao serem separadas, são excluídas, e crianças e adultos devem poder compartilhar formas de envolvimento

com os espaços museológicos. Da mesma maneira, a ludicidade e a possibilidade de interpretação devem ser mais incluídas nas experiências museológicas de ambos. Vygotski (2009) defende que a possibilidade de criação humana é baseada na experiência e cada experiência humana tem as suas características e formas de realização. Relativamente às práticas pedagógicas deve ser viabilizado, cada vez mais, o acesso das crianças ao conhecimento e à sua participação na produção histórico-cultural. A experiência da criança potencia a sua atividade de criação. O autor defende que quanto mais a criança vivenciou, mais ela sabe e adquiriu conhecimento; quanto mais elementos da realidade ela tiver na sua experiência, mais significativa e produtiva será a sua imaginação.

Neste sentido, segundo Lopes e Carvalho (2021, p. 2) é necessário entender a criança, enquanto “sujeito social e histórico”, a criança enquanto “cidadão e ser produtor de cultura”. Através de experiências culturais diversas a criança passa a interagir e apropriar-se do mundo construindo, desta forma, significações e estabelecendo diversas relações que contribuem para o seu desenvolvimento. Através do museu, que guarda e comunica diferentes testemunhos da cultura material, a criança é impulsionada a descobrir esses testemunhos, de forma crítica e enquanto investigador das “coisas do mundo”.

Assim, ao longo dos tempos, com vista a oferecer serviços aptos à diversidade de públicos, os museus passaram a produzir mais esforços criando exposições, atividades e programas mais apelativos e que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades. No que concerne às crianças e suas famílias, os ambientes museológicos aliados à política de comunicação do museu e projetados de forma criativa (dirigidos à criança e ao seu desenvolvimento) podem oferecer um espaço único e excelente produto cultural e educativo para este segmento de público (Studart, 2005). Para Lopes e Carvalho (2021), a experiência das crianças nos espaços museológicos constitui-se na interação com os outros (crianças, mediadores, professores) e com as manifestações e experiências que têm de viver e de estar no mundo. Através de mediações e ações educativas adequadas, o museu deve ser o intermediário (experimental e criativo) no encontro entre a criança e a cultura.



### 2.3. Acessibilidade e inclusão em museus

Para Vlachou (2011) a existência de museus, centros culturais, galerias, salas de espetáculos não faria sentido sem o público. Estes espaços são lugares de encontro entre artistas e pessoas, onde há diálogo, ligações, emoções, mas também, descoberta e aprendizagem. Locais onde as pessoas vão livremente, que podem ou não gostar e onde podem ou não voltar. Neste sentido, a missão destes espaços deve ser a de criar acesso a cada vez mais pessoas, sendo também a sua razão de existência e, em simultâneo, uma necessidade. Vlachou (2020) refere, também, que é importante realçar que o direito de acesso aos espaços culturais e à participação cultural implicam responsabilidades e obrigações para o setor cultural. Veja-se o que está instituído no artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Organização das Nações Unidas, 1948).

O direito à cultura está também consagrado no artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa que afirma que:

O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

(Lei Constitucional n.º 1/2005)

Todavia, estas ideias levantam algumas questões: de que forma se permite o acesso? E a inclusão? Acessibilidade e inclusão são conceitos distintos ou idênticos? De acordo com Mineiro (2017), estes dois conceitos são habitualmente utilizados como idênticos, porém, são distintos.

O conceito de acessibilidade foi sendo alterado ao longo dos tempos, através da legislação e de estudos relacionados com a temática. Inicialmente, entre 1960 e 1980, no âmbito do Movimento Internacional de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência, o termo estava associado à eliminação das barreiras físicas ou arquitetónicas de um determinado edifício. À posteriori, associou-se à possibilidade de obter, perceber e entender determinados produtos ou serviços. Nos anos 90, com o aparecimento do conceito de desenho universal (ambientes, utensílios e meios de transporte projetados para todos), é ampliado o conceito de acessibilidade, abrangendo não só a dimensão arquitetónica, como comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal (Sasaki, 2009; Sarraf, 2012) e natural (Sasaki, 2019) que serão analisadas posteriormente. De acordo com Carletto e Cambiaghi (2008), o conceito de Desenho Universal foi criado por técnicos da área de arquitetura da Universidade da Carolina do Norte, EUA, com o intuito de desenvolver um projeto acessível para produtos e ambientes, destinados a todas as pessoas. Neste sentido, é importante perceber que o desenho universal considera todos os públicos (e não apenas quem tem necessidades específicas) que lhes possibilite usufruir, de forma autónoma e segura, produtos, serviços ou espaços.

No século XXI, o conceito de acessibilidade é visto como um direito de todas as pessoas, que permite que todos possam viver de forma autónoma, possibilitando a sua participação em todas as áreas da vida social e oferecendo igualdade de oportunidades para todos (Direção-Geral do Património Cultural, s.d.a.; Sarraf, 2012; Salasar, 2019). Também Sasaki (2009) defende que a acessibilidade é um elemento facilitador, uma qualidade que pretendemos que esteja em todos os contextos da atividade humana. Acrescenta, ainda, que se a acessibilidade estiver planeada sob os princípios do desenho universal, beneficiará todas as pessoas (com e sem deficiência).

Neste sentido, a acessibilidade aplica-se a estratégias, ações e recursos criados para eliminar diversas barreiras (físicas, intelectuais, sociais) existentes em ambientes, produtos e equipamentos, permitindo que os cidadãos usufruam dos mesmos, em igualdade de oportunidades (Mineiro, 2017; Salasar, 2019). Os resultados da aplicação dessas estratégias, ações e recursos acessíveis possibilitam que a pessoa se sinta

acolhida, confortável e segura nos espaços culturais, sendo isto, portanto, inclusão (Mineiro, 2017). Segundo Salasar (2019), a inclusão em ambientes culturais ultrapassa a questão de assegurar o direito à cultura, indo à questão de ampliação dos espaços de fruição dos diversos públicos, através da expressividade, da participação e da produção de novos conhecimentos. Um espaço para ser inclusivo deve proporcionar ao maior número de pessoas, com ou sem deficiência, o usufruto das experiências que dispõe e oferece. Neste sentido, para incluir deve-se atender à diversidade dos públicos, disponibilizando recursos a que todos possam aceder nos diversos espaços museológicos. Assim, pessoas com e sem deficiência têm acesso às mesmas oportunidades de fruição cultural, através de experiências multissensoriais. Por isso, os museus enquanto agentes de desenvolvimento social devem cativar os seus visitantes através do uso de propostas de mediação sensoriais estabelecendo vínculos com os seus públicos (Sarraf, 2012).

Salasar (2019) refere que para haver inclusão tem de haver empatia, ou seja, o indivíduo deve saber se colocar no lugar do outro porque cada pessoa tem características específicas, ou seja, não somos todos iguais (Salasar, 2019). Ora, Sasaki (2009, p. 1), menciona que a Inclusão como um modelo da sociedade é:

O processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Em suma, inclusão e acessibilidade são dois conceitos distintos, mas que devem andar de mãos dadas. De que forma podemos tornar os espaços museológicos acessíveis e inclusivos? De que forma as pessoas com deficiência podem usufruir desses espaços?

Considerando o Património Cultural como uma pertença de todos os indivíduos, deve ser promovido o acesso físico, intelectual, social, cultural e económico aos monumentos, palácios e museus (Direção-Geral do Património Cultural, s.d.a.). Assim, deverá ser implementado um plano de acessibilidade nos espaços que dê resposta às questões sobre inclusão da pessoa com deficiência, assim como, os aspetos relacionados com as diferentes dimensões de acessibilidade a implementar (Salasar, 2019). Com base nas seis dimensões de acessibilidade (arquitetónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal) apresentadas por Sasaki (2009), Salasar (2019) dá exemplos da sua adequação aos museus:

**Acessibilidade Arquitetónica:** é a dimensão que se refere à ausência de barreiras físicas nos locais, permitindo o acesso das pessoas aos diversos contextos (Sasaki, 2019). Salasar (2019) refere que é a dimensão mais conhecida das pessoas e diz respeito às construções ou adaptações dos espaços, garantindo apenas o acesso físico aos mesmos. No caso dos museus, são exemplos: existência de espaços amplos com o objetivo de permitir a fruição dos ambientes de forma livre, sem obstáculos, desníveis ou degraus; possuir um percurso acessível aos seus visitantes, incluindo o percurso até chegar ao museu; existência de piso podotátil possibilitando o acesso de forma autónoma às pessoas com deficiência visual; existência de mobiliário rebaixado para possibilitar o acesso as pessoas em cadeiras de rodas.

**Acessibilidade Comunicacional:** refere-se à eliminação das barreiras na comunicação entre as pessoas (Sasaki, 2019). Esta dimensão aborda a forma como a mensagem é transmitida entre o museu e os seus públicos. Para ser um museu inclusivo, deverá ter em conta produtos de apoio - recursos, equipamentos ou aparatos que auxiliam, funcionalmente, no desempenho de alguma atividade (Manzini, 2005) -, transmitindo a mensagem da exposição em diferentes formatos, garantindo o acesso aos diversos tipos de público e melhorando a experiência de todos os visitantes.

O museu deve ter à disposição esses recursos para todos os visitantes (com e sem deficiência). Para garantir o acesso aos conteúdos do museu a pessoas com DV, tendo em conta que a maioria das exposições têm recursos sobretudo visuais, devem ser

usados por exemplo, a audiodescrição, maquetes e esquemas táteis, peças originais ou réplicas para tocar, materiais de apoio em Braille e em fonte ampliada (Salasar, 2019).

**Acessibilidade Metodológica:** é a dimensão que elimina as barreiras nos métodos e técnicas nas mais diversas áreas da vida (lazer, educação, trabalho, entre outras) (Sasaki, 2019). Diz respeito aos recursos metodológicos utilizados em função dos públicos a receber, comunicando eficazmente entre museu e visitante, alcançando todos os públicos. São exemplos, as visitas guiadas, jogos, adaptação dos discursos da exposição, uso de comunicação alternativa, entre outros (Salasar, 2019).

**Acessibilidade Instrumental:** refere-se à ausência de barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, equipamentos e outros dispositivos nos diversos contextos da vida em sociedade (Sasaki, 2019). Diz respeito às adaptações de instrumentos que são utilizados para garantir o acesso ao acervo dos museus e ao seu ambiente. São exemplos, o uso de audioguias, equipamentos ou materiais usados em visitas mediadas pelo serviço educativo. Na preparação de uma visita para público com deficiência, é também importante verificar que os servidores do museu estejam aptos a utilizar instrumentos que auxiliem a inclusão destes visitantes (Salasar, 2019).

**Acessibilidade Programática:** aborda a eliminação de barreiras invisíveis existentes nas legislações, normas, regulamentos, políticas públicas, que impossibilitam as pessoas de aceder às mais diversas áreas da vida em sociedade (Sasaki, 2019). Por exemplo, em museus deve existir um programa de acessibilidade a par do programa museológico. Ou seja, um documento que reúne os fundamentos das questões de inclusão cultural da pessoa com deficiência no espaço (Salasar, 2019).

**Acessibilidade Atitudinal:** diz respeito à eliminação de estereótipos, preconceitos, estigmas e discriminações em relação aos comportamentos da sociedade face à pessoa com deficiência (Sasaki, 2019). Na maioria das vezes, as barreiras atitudinais são apresentadas de forma inconsciente, sem se dar conta, daí a importância de se realizarem ações de sensibilização sobre esta dimensão nos diversos sectores da vida social. Existem diversos exemplos, para o acolhimento dos públicos, porém, não

existem verdades absolutas, uma vez que cada ser humano é único e não é o tipo de deficiência que define a sua vida, na medida em que esta depende da forma como foi estimulada e das suas experiências de vida. Assim, são exemplos: não infantilizar a pessoa com deficiência; não empurrar uma cadeira de rodas, sem avisar a pessoa; não afastar muletas ou bengalas da pessoa; falar diretamente para a pessoa e não para o seu acompanhante (Salasar, 2019).

Sasaki, (2019) apresenta ainda uma outra dimensão, a natural, passando as suas dimensões a sete.

**Acessibilidade Natural:** é a dimensão que faz referência à eliminação de barreiras no ambiente natural, proporcionando uma ligação sem danos e harmoniosa.

Martins (2013, 2014) propõe um modelo de acessibilidade assente em três conceitos com vista a eliminar as barreiras físicas, informativas/comunicacionais e atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência/incapacidade nos museus.

A acessibilidade física está relacionada com a deslocação até chegar ao museu, com a sua movimentação no interior e exterior do edifício e no acesso aos seus serviços e atividades. A acessibilidade de informação diz respeito à forma do museu comunicar com os seus públicos e permitir o acesso aos seus conteúdos (comunicação, programação e produção). Neste novo modelo há uma preocupação com a equipa do museu de atuarem de acordo com a função comunicativa e mediadora, entre o objeto cultural e o público. A acessibilidade atitudinal implica as atitudes e comportamentos dos profissionais dos museus perante as questões relacionadas com a deficiência/incapacidade que irão influenciar as políticas institucionais planeadas em prol da inclusão.

Tornar um museu acessível nem sempre é dispendioso, às vezes o mais importante é a mudança de comportamentos e atitudes em relação às pessoas com deficiência. Como a deficiência é diversificada, também as experiências museológicas o devem ser, com ofertas sensoriais que enriqueçam todos os públicos (Salasar, 2019).

Salasar (2019) refere que para um museu ser acessível e inclusivo tem de ter como aliados os seus públicos para serviço de consultoria e avaliação dos seus recursos. Assim, deve ser tido em conta o lema adotado pelas pessoas com deficiência “Nada sobre nós, sem nós”, registado pelo ativista de direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare, perante a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na University of Western Sydney, Austrália, em fevereiro de 2001 (Sasaki, 2007).

### *2.3.1. As principais barreiras e algumas soluções para o acesso da pessoa com deficiência visual nos museus*

No mundo dos museus é necessário tornar acessíveis os diversos recursos, através de sinalética tátil, audível, imagens em relevo, entre outras, usando a imaginação, ação e, essencialmente, vontade para fazer acontecer. Estes são elementos básicos e primordiais para que o visitante com deficiência visual possa fruir e conhecer a experiência museológica (Guerreiro, 2018).

Neste sentido, apresentam-se algumas soluções baseadas no modelo criado por Martins (2013, 2014), que contemplam o acesso ao espaço físico, o acesso à informação e o acesso atitudinal.

#### **Acesso ao espaço físico**

Martins (2013, 2014) refere que para permitir o acesso ao edifício museológico e sua envolvente é necessário eliminar barreiras e sinalizar obstáculos. Segundo a ACAPO (s.d.c.), a entrada do museu deve estar bem visível e distinguir-se do restante edifício (através de elementos arquitetónicos, sonoros ou olfativos), proporcionando uma imediata sensação de acolhimento. Ao entrar no museu deve existir uma zona de transição, permitindo à pessoa adaptar-se à iluminação de exterior e interior.

Devem existir meios que garantam a circulação horizontal e vertical, acessível e segura, aos seus funcionários e visitantes através de guias no pavimento, elevadores, rampas, entre outras possibilidades (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.; Martins, 2008, 2013, 2014). A sinalética tem como intuito transmitir informação ao visitante e devem ser tidos em conta diversos fatores que as tornem legíveis e compreensíveis, tais como, a localização, tamanho e tipo de letra, fortes contrastes,

setas, entre outros (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.). Devem também existir maquetas táteis do edifício e plantas em relevo com informações em Braille e áudio (Martins, 2008, 2013, 2014). Esta informação é também interessante para o público em geral, uma vez que uma maqueta permite observar um edifício de vários ângulos, ao contrário de um folheto, por exemplo (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.).

### **Acesso à informação**

O acesso à informação a pessoas com DV deve ser disponibilizado em formatos alternativos: letra ampliada, Braille, versão digital e áudio (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.). Devem existir conteúdos acessíveis na página web do museu, tabelas expositivas, catálogos e brochuras em Braille e versão ampliada (Martins, 2008, 2013, 2014). As legendas, sempre que possível, devem ser disponibilizadas junto às peças, na receção ou em folha de sala (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.).

No acesso ao acervo deve haver a possibilidade de tocar peças da exposição (Martins, 2008, 2013, 2014). Essa possibilidade poderá ser feita através de alguns originais, mas a sua escolha deve ter em conta o equilíbrio entre a acessibilidade e o património protegendo-o, assim como, a segurança do visitante (sem arestas vivas, pontiagudas, demasiado pesadas, etc.). Existem outras possibilidades táteis como as réplicas e as representações. A réplica pretende reproduzir a peça, mas pode ser de tamanho diferente da mesma, realçando os elementos mais importantes para comunicar. Ao passo que as representações táteis permitem ao visitante obter informações através do tato com apoio de uma descrição, substituindo a peça original. Geralmente, não é a sua reprodução, mas sim, a sua representação em outros materiais ou dimensões. É comum reduzir-se o tato ao toque dos objetos com os dedos, porém, não se deve descurar que todo o corpo recebe informação através do tato (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.).

Devem existir audioguias no espaço que descrevam os objetos e o espaço em redor (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.), assim como, visitas guiadas com audiodescrição (Martins 2013, 2014). A conceção de visitas sensoriais, sobretudo temáticas, permite a inclusão do público em geral. Quer as visitas, quer os audioguias



não devem usar mais do que duas ou três descrições longas, podem também ter histórias de vida dos artistas ou reações sobre a obra permitindo cativar o visitante e esperá-lo numa próxima visita sensorial diferente (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.).

Martins (2008, 2013, 2014) refere que devem também ter recursos pedagógicos em diversos formatos (jogos, réplicas, outros instrumentos). Materiais que podem ser explorados quer através do tato, do olfato ou da audição e, por vezes, também, do paladar (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.). Em suma, devem ser preparadas diversas atividades adaptadas às necessidades dos públicos diversificados (Martins, 2013, 2014).

### **Acesso Atitudinal**

Com vista a quebrar as barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência devem ser possibilitadas formações à equipa do museu (Martins 2013, 2014).

Formação em técnicas de guia para pessoas com DV é uma dessas possibilidades (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.).

As pessoas com deficiência devem estar incluídas na tomada de decisões, assim como, ter um papel ativo e participativo nas exposições, através das suas experiências e histórias de vida. Desta forma, passa a existir uma atitude positiva com o intuito da resolução de obstáculos (Martins 2013, 2014).

Mineiro (2017) indica algumas soluções no acolhimento da pessoa com DV: falar diretamente com a pessoa e não com o seu acompanhante; antes de ajudar a pessoa perguntar se necessita do seu apoio; ao auxiliar a pessoa cega deve-se oferecer o braço direito dobrado e colocar-se ligeiramente à sua frente; deve-se dar indicação sobre as formas, cores e iluminação dos locais, assim como, dar indicação de escadas se são para subir ou descer; não se deve inibir de utilizar expressões como “veja”, “olhe” ou “repare”, uma vez que são expressões usadas com naturalidade; aceitar a utilização de bengalas, cães de assistência ou outros recursos de que a pessoa necessite para seu conforto. Salasar (2019) defende as mesmas indicações e acrescenta que não se deve infantilizar ou gritar com a pessoa e que o cão guia é um cão de assistência não devendo ser tocado, por terceiros, por se encontrar em funções.

Oliveira, Santos e Farias (2021) referem que existem diversas formas de possibilitar experiências às pessoas com deficiência e que beneficiam, igualmente, outros públicos. Segundo os autores, a pouca procura de museus por pessoas com deficiência deve-se ao facto de não encontrarem, frequentemente, muitos espaços acessíveis. Neste sentido, apesar de existirem, atualmente, já diversas propostas museológicas mais acessíveis, ainda não o são na sua plenitude. Desta forma, e na linha do apresentado até ao momento, existe um longo caminho a percorrer até que as pessoas com deficiência encontrem nos museus um local de educação, trabalho e lazer que as possa representar.

### **3. OS RECURSOS PEDAGÓGICOS NOS MUSEUS**

“O brincar é a mais alta forma de pesquisa”,

Albert Einstein

#### **3.1. Definição e tipos de recursos pedagógicos**

Na literatura sobre a conceção e gestão de recursos pedagógicos encontramos diversos termos, tais como ‘materiais, recursos, meios’ designados de ‘pedagógicos, didáticos, educativos, pedagógico-didáticos’, entre outros. Ora, o facto de existirem definições tão semelhantes revelam, por vezes, sobreposições de conceitos (Abreu, Dinis & Teixeira, 2018). Assim, o termo adotado para este estudo é ‘recurso pedagógico’, considerando que no dicionário, a palavra ‘recurso’ diz respeito ao meio, aquilo que serve para alcançar um fim; enquanto, ‘pedagógico’ refere-se ao que procura educar ou ensinar. Em inglês ‘*Pedagogical resource*’ (recurso pedagógico) traduz-se nos recursos usados para melhorar o ensino e atividades de aprendizagem.

Segundo Correia (1995), é o material que é utilizado no processo de ensino-aprendizagem com o intuito de o tornar mais rápido e eficaz. Os recursos, concebidos para fins pedagógicos, podem ser facilitadores na aquisição de conhecimentos. Para Rodrigues (2013), estes recursos, quer sejam adaptados ou estejam disponíveis no mercado, para serem eficazes necessitam de estar adequados às aprendizagens pretendidas e às características do público que dele irá beneficiar.

Existe uma grande diversidade de recursos pedagógicos, tais como: livros de histórias, banda desenhada, fotografias, *puzzles*, jogos didáticos, fantoches e marionetas, maquetas, registos áudio e vídeo e muitas outras opções (Abreu, Dinis & Teixeira, 2018). Com vista a alcançar pessoas com deficiência visual devem ser utilizados recursos que lhes permitam aceder ao lazer, à cultura e educação e devem obedecer a determinadas características. São exemplos: livros em Braille, audiolivros, materiais didáticos bidimensionais e tridimensionais (Instituto Benjamin Constant, 2016).

Os recursos podem ser usados em diversos contextos, nomeadamente, em museus. Para Marandino (2008), ao longo dos tempos, os museus foram desenvolvendo, cada vez mais, o seu papel educativo. E, neste sentido, têm sido distinguidos como espaços com características próprias para desenvolver a sua dimensão educativa. Ao serem identificados como espaços de educação não-formal são diferenciados das experiências formais educativas desenvolvidas na escola e das experiências informais, habitualmente, adquiridas no seio familiar.

Desta forma, também em ambientes educativos informais, como é o caso dos espaços museológicos, um recurso pedagógico deve ser bem projetado e executado com vista a alcançar a função a que se propõe. Neste estudo, com enfoque no público infantil com deficiência visual, pretende-se destacar a importância do recurso na aquisição de conhecimentos, promovendo a interação entre crianças, sendo a brincadeira o meio para alcançar esses fins. Tomamos assim como referência a ideia defendida por Carvalho e Lopes (2016), quando explicam que a brincadeira é um dos meios utilizados pelas crianças para a compreensão do mundo e para a produção de cultura.

### **3.2. Brincar é aprender**

A criança nasce com necessidade de brincar e esta é uma das mais importantes atividades para o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Através das brincadeiras, a criança desenvolve as suas potencialidades e descobre as suas limitações; brincar permite-lhe comunicar e expressar-se e, neste sentido, é um meio para a aprendizagem (Bourscheid & Turcatto, s.d.).

Brincar é, também, um direito consagrado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, artigo 31.º: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Organização das Nações Unidas, 1989).

Nunes, Lemos e Mendes (2006) referem que brincar está presente na vida humana desde o nascimento e que jogar ou brincar são fundamentais na interação do homem com o meio envolvente e com os participantes desse espaço.

Winnicott (1975, p. 79) acrescenta que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação”. É no ato de brincar que a criança ou o adulto têm liberdade criativa, utilizando a sua personalidade na íntegra. Assim, só quando o indivíduo é criativo, é que se descobre enquanto indivíduo (Winnicott, 1975). Para Vygostky (1991), através da brincadeira, a criança imita o outro e cria uma situação imaginária, assumindo um papel no mundo da fantasia.

Assim, segundo Carvalho e Pereira (2013), a criança imita os outros com o objetivo de compreender melhor a realidade e o mundo, adquirindo modelos de comportamento, relações e regras de convivência.

Também os autores Rolim, Guerra e Tassigny (2008) referem a importância do brincar em todas as fases da vida, destacando, no entanto, a sua suma importância na infância, uma vez que não se trata apenas de entretenimento, mas também, de aprendizagem. Neste sentido, utilizar a brincadeira como recurso educativo é aproveitar a motivação das crianças e tornar a aprendizagem de conteúdos mais apelativa (Cordazzo & Vieira, 2007).

Em suma, Siauly (2005) reforça que todas as crianças necessitam de brincar, independentemente das suas características intelectuais, físicas ou sociais, sendo o ato de brincar muito importante para o seu desenvolvimento. Ora, se o brincar é inato, qualquer criança tem necessidade de o fazer, de ter acesso a brinquedos ou jogos e de explorar o ambiente ao seu redor (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (s.d.d.). Assim, também as crianças com DV precisam de brincar para se desenvolverem. Têm interesses, vontades e desejos idênticos a qualquer outra criança da sua idade. No entanto, podem encontrar barreiras neste percurso quando não têm acesso à informação relativamente ao meio que a rodeia que é, essencialmente, construído em torno de quem vê (Carvalho & Pereira, 2013). Assim, devem ser proporcionadas, à criança com DV, experiências para conhecer o mundo e brincar com os seus pares (com e sem deficiência), momentos de brincadeira com recurso a outros meios, sem o sentido da visão, com cores, texturas apelativas e sons (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.d.).

Para alcançarem este mundo, quer através das suas mãos, quer dos restantes sentidos, é necessário o auxílio de um mediador, porque os seus sentidos não se ativam de forma espontânea para compensar a falta de visão, necessitando por isso de estimulação. A criança com DV não consegue ter uma perceção imediata do que está ao seu redor, como por exemplo, que existe um escorrega no parque, necessita de alguém que faça essa mediação e lhe transmita, em simultâneo, segurança. Através da brincadeira, a criança apreende significados, estimula os seus sentidos e a capacidade de se relacionar com o outro. Desta maneira, para as crianças com DV, brincar é uma necessidade ainda maior porque lhes permite ligarem-se aos outros e ao mundo. Através da brincadeira, a criança cresce e desenvolve-se sem se dar conta que está também a aprender. E..., brincar, não tem limites! (Carvalho & Pereira, 2013).

### **3.4. Dificuldades das crianças com DV na aprendizagem de conteúdos dos Museus**

Conforme descrito no ponto anterior, os brinquedos e as brincadeiras são essenciais para a criança com deficiência visual poder interagir e participar na vida escolar, familiar e comunitária (Siaulyš, 2005).

No que concerne à aprendizagem, verifica-se que as limitações da criança com DV, em muitos casos, não estão associadas às suas limitações sensoriais, mas sim à falta de estímulos e recursos pedagógicos necessários ao seu desenvolvimento. E, no processo de desenvolvimento humano, as brincadeiras e os jogos adquirem um papel fundamental enquanto meio de aprendizagem e da interação da criança com o outro e com o mundo. Verifica-se, também, que na escola ainda existe carência de recursos para mediar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência, a par do facto de muito educadores ainda se sentirem intimidados no ensino de crianças com DV (Blanco & Silva, 2014). Paula e Paula (2016) referem que a existência de materiais pedagógicos adaptados permite que alunos cegos ou com baixa visão os possam usar com os restantes colegas tornando-se, assim, inclusivos.

Também, no seio familiar se verifica a inexistência de meios que permitam dar continuidade ao processo de aprendizagem e algumas possibilidades passam pela criação caseira de soluções. De acordo com Lourenço (2022), mãe de uma criança cega:

lembro-me das primeiras frustrações sentidas por não encontrar no mercado livros ou jogos adaptados para uma criança com cegueira. Face a esta escassez, a solução foi criar, eu mesma, esses materiais socorrendo-me da ajuda de pessoas que já tinham passado pela mesma situação. (para. 2)

Ora, nos museus a situação é semelhante às situações atrás descritas.

Nos museus, em exposições ou programas educativos, os visitantes com deficiência não obtêm informação e conhecimento de muitos dos conteúdos museológicos. Este motivo deve-se ao facto dos materiais produzidos não estarem acessíveis a todos os

públicos. É preciso ter em conta que pequenas limitações a nível da visão, da audição e do desenvolvimento podem afetar a comunicação, a compreensão e até o desenvolvimento social. Assim, na elaboração dos programas museológicos, este é um assunto a não descurar (Cho & Jolley, 2016). Por isso, um fator crucial para o incremento de acessibilidades em museus, nomeadamente, para pessoas com deficiência visual é dar formação às equipas dos museus para que possam criar programas e materiais acessíveis (Argyropoulos, et al., 2017). Aprender sobre deficiência e trabalhar com crianças com deficiência permite às equipas dos museus perceber a diversidade social, respeitar a individualidade de cada pessoa e tornar os espaços inclusivos. Neste sentido, é preciso realçar que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades nas experiências museológicas.

A criação de recursos, como por exemplo maletas pedagógicas, permite alargar o acesso a diferentes públicos, através da introdução de estratégias de exploração tátil e auditiva de objetos, permitindo o seu desenvolvimento. Assim, uma maleta acessível a todas as crianças, com ou sem deficiência, permite explorar, brincar e conhecer (Cho & Jolley, 2016).

Os recursos pedagógicos podem ser elaborados de diversas formas com enfoque na criança e nas suas necessidades básicas como a brincadeira e a aprendizagem.

Qualquer criança (normovisual ou cega) tem potencial para aprender e, neste sentido, os materiais devem ser adequados às suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento das suas habilidades (Kellermann et. al., 2018).

Quando o recetor da mensagem possui deficiência visual e nunca desenvolveu imagens mentais a partir do contacto visual com imagens, de forma a criar referências, constrói representações mentais a partir de experiências sensoriais que serão sempre distintas daqueles que veem (Oliveira, 2017). Assim, de acordo com Valente (2015), para estas crianças os recursos pedagógicos devem ser perceptíveis e comunicativos, através de ilustrações táteis, que permitam a exploração de experiências por intermédio do corpo da criança em contacto com os objetos e o meio envolvente. Para a conceção de um recurso para crianças com DV deve-se questionar de que forma a criança lê através das mãos, por exemplo, um manual escolar, um livro ou percebe uma imagem em relevo no museu. Ou seja, que significado dá ao que tocou? Como

conceber uma representação tátil de uma imagem ou de um objeto que não foi visto com os olhos?

O desenvolvimento de um recurso pedagógico para um museu, a pensar nas crianças com deficiência visual dirige-se, na verdade, a todas as crianças em geral, proporcionando a partilha de conhecimentos e a integração de todas num ambiente sem exclusão. Através do recurso pretende-se que as crianças adquiram conhecimento, brinquem individualmente e autonomamente, mas que também brinquem com outras crianças, com ou sem deficiência visual, possibilitando a sua inclusão. Pensar o recurso, através do *design* inclusivo pretende contribuir para que não haja discriminação social e para que todos os indivíduos tenham igual acesso às oportunidades apresentadas (Senna, Vieira & Santos, 2007).

### **3.5. Boas práticas de recursos pedagógicos**

#### *3.5.1. Como delinear um recurso?*

Para um recurso pedagógico cumprir a sua missão não tem de ter em conta apenas o seu rigor científico, ser tecnologicamente avançado ou ter uma boa apresentação estética ou apelativa. A construção de um recurso tem de ter como pressuposto a promoção de aprendizagens em determinado contexto, contribuindo para a qualidade e sucesso educativo (Abreu, Dinis & Teixeira, 2018).

Neste sentido, Correia (1995) refere que um recurso pedagógico deve ser planeado mediante a função que se quer dar aquele material, o momento em que deve ser apresentado, a sua divulgação e posterior exploração. Com base em Correia (1995), Abreu, Dinis e Teixeira (2018) esquematizam um conjunto de fases para a construção de um recurso, que são aqui apresentadas atendendo à temática desta investigação e das questões a ter em conta:

1. **Definição do tema:** qual a sua aplicação, em que conteúdo específico?
2. **Explicação dos objetivos:** que funções deve desempenhar aquando da sua aplicação?



3. **Escolha do suporte:** qual será o suporte mais adequado para dar resposta aos objetivos? Qual o tempo que se irá despende na sua elaboração?
4. **Público:** quais as características do público a que se destina?
5. **Elaboração do projeto:** após ponderar as fases anteriores, o que construir e como?
6. **Realização:** que processos técnicos ou equipamentos serão necessários para a sua construção?

Cerqueira e Ferreira (1996) defendem que os recursos pedagógicos são fundamentais para a educação de pessoas com deficiência visual. Na sua seleção, adaptação ou construção devem ser tidos em conta alguns critérios para alcançar a eficiência desejada.

Assim, deve ser considerado o seguinte:

**Tamanho:** o recurso não deve ter materiais excessivamente pequenos que não permitam realçar detalhes importantes e também porque se podem perder facilmente; por outro lado, não deve ser excessivamente grande prejudicando a compreensão da sua totalidade;

**Significação tátil:** o material necessita de ter um relevo perceptível e, se possível, deve possuir diferentes texturas que permitam destacar os seus elementos. Devem ser usados contrastes como: fino/espesso ou liso/áspero que possibilitem distinções;

**Aceitação:** o material utilizado não deve provocar rejeição aos seus utilizadores. Não pode ferir ou irritar a pele, nem suscitar reações de desagrado ou repulsa;

**Estimulação visual:** para melhor estimular a visão funcional da criança com DV o material deve ter cores fortes e contrastantes;

**Fidelidade:** o material deve ter uma representação o mais possível do modelo que pretende representar (original);

**Facilidade de manuseio:** os materiais devem ser simples e fáceis de manusear;

**Resistência:** considerando a sua frequente utilização, os recursos devem ser elaborados com materiais que não se deteriorem facilmente;

**Segurança:** os materiais não podem oferecer perigo aos seus utilizadores.

Desta forma, ao se pensar em criar recursos pedagógicos para crianças com deficiência visual (cegas e com baixa visão) que lhes permita, de forma lúdica, aprender os conteúdos museológicos deve-se dar importância aos fatores atrás mencionados.

Devem ser tidas em conta as características das crianças com DV, estando conscientes que nenhuma criança é idêntica, de forma a possibilitar a sua aprendizagem através dos meios e suportes necessários. Importa, também, que estas crianças possam usar esse recurso em convivência com os seus pares (com e sem deficiência).

### *3.5.2. Exemplos de boas práticas*

Através de uma pesquisa na internet apresentam-se, em seguida, alguns exemplos de boas práticas de recursos pedagógicos implementados em alguns espaços museológicos. Apesar de não se encontrarem muitos exemplos, estes consideram-se importantes e representativos para este trabalho de investigação.

Assim, são exemplos:

**Livro multiformato** “Saltos no tempo. Uma visita especial ao MCCB” (Figura 2) com conteúdos em diversos formatos (escrita simples, pictogramas, Braille, texto aumentado, videolivro e audiolivro) produzido pelo Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID) para o Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB).

**Figura 2** - Exemplan de livro multiformato<sup>2</sup>



**Maquete tátil** no Museu do Futebol (Figura 3), fiel à estrutura do estádio do Pacaembu, permitindo uma noção de estrutura do espaço e sua envolvente (Fundação Dorina Nowill Para Cegos, 2019):

**Figura 3** – Exemplo de maquete tátil<sup>3</sup>



<sup>2</sup> Exemplo de livro multiformato. Disponível em <https://museubatalha.com/pt/recursos-de-acessibilidade-livro-multiformato>

<sup>3</sup> Exemplan de maquete tátil. Disponível em <http://fundacaodorina.org.br/blog/museu-do-futebol-alem-visao/>

**Recurso de apoio multissensorial** (Figura 4) utilizado nas visitas educativas da Pinacoteca de S. Paulo, Brasil, ampliando a ligação à arte por meio de outros sentidos além da visão (Chiovatto & Aidar, 2015).

**Figura 4** – Exemplo de recurso de apoio multissensorial<sup>4</sup>



---

<sup>4</sup> Exemplo de recurso de apoio multissensorial. Disponível em Chiovatto, M., & Aidar, G. (2015). *Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da Pinacoteca de São Paulo*. *Museologia & Interdisciplinaridade*, V 3(6), p. 141

## METODOLOGIA

Minayo (2002), refere-se à Metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p.16). Enquanto para Azevedo e Azevedo (2008) é, etimologicamente, a “ciência em ordem a encontrar *um caminho para*, a arte de adotar o caminho próprio para atingir um determinado fim. O programa previamente estabelecido para atingir determinado fim, de modo mais conveniente” (p. 11).

Assim, este capítulo aborda o caminho percorrido nesta investigação com vista a alcançar uma determinada finalidade. Neste sentido, o ponto de partida surge da necessidade de se implementarem recursos pedagógicos acessíveis em museus tendo como meta a comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual e a sua interação com crianças normovisuais.

De acordo com Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019, p. 42) a pergunta de partida tenta exprimir da melhor forma possível o que o investigador pretende “saber, elucidar, compreender melhor”. Por isso, procurou-se uma metodologia que desse resposta à seguinte pergunta de investigação: “Num contexto museológico que recursos pedagógicos podem potenciar a comunicação e a interação entre crianças com DV e crianças normovisuais?”

Ao mesmo tempo, durante o percurso da investigação, procurou-se também atingir os seguintes objetivos: descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV; identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus; analisar recursos pedagógicos acessíveis que possam vir a ser utilizados em contexto museológico e que permitam a comunicação e a interação entre crianças com deficiência visual e crianças normovisuais.

## 4.1. TIPO DE ESTUDO

Com o intuito de explorar este tema de investigação e partindo dos objetivos propostos considera-se que o estudo se enquadra no paradigma qualitativo, uma vez que o investigador pretende analisar as vivências dos participantes, através da recolha de dados sobre as suas experiências (Fortin, 2009). Desta forma, trata-se de “uma investigação científica sistemática que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural” (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021, p.10).

Dentro do paradigma qualitativo, o estudo apresenta-se como exploratório-descritivo. Carmo e Ferreira (2008) realçam as opções realizadas por Selttiz, Jahoda, Deutch e Cook (1967) no que diz respeito à classificação dos estudos. Assim, um estudo exploratório tem como objetivo “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade”. Ao passo que o estudo descritivo tem como objetivo “descrever rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo & Ferreira 2008, p. 49).

Assim, esta investigação pretende descrever a realidade existente nos museus e a necessidade de implementação de recursos pedagógicos para transmissão dos seus conteúdos ao público infantil com deficiência visual. Da mesma forma, visa identificar a motivação das crianças com deficiência visual para visitarem os museus. E, em simultâneo, tem o intuito de analisar recursos pedagógicos acessíveis que possam vir a ser utilizados em contexto museológico e que permitam a comunicação e a interação entre crianças com deficiência visual e crianças normovisuais.

Para tal, foi desenhado um estudo em três fases: uma que pretende recolher as perceções de crianças com deficiência visual, relativamente a visitas a museus; outra que se baseia na recolha de recursos acessíveis e boas práticas existentes em museus nacionais e internacionais e, por fim, outra que permita sintetizar alguns recursos que possibilitam a comunicação e a interação entre crianças com DV e crianças normovisuais.

## **4.2. PARTICIPANTES**

Para realização desta investigação foram considerados dois grupos em estudo:

1. Museus em Portugal e em países estrangeiros, com vista a analisar práticas, recursos ou atividades que possam ter, acessíveis a crianças com DV (Grupo 1);
2. Crianças com deficiência visual (cegas e com baixa visão), na faixa etária entre os 6 e os 10 anos, em Portugal, com o intuito de compreender a sua motivação para visitar um museu (Grupo 2). Considerando as idades das crianças, o estudo contou com o apoio de outras pessoas, para o preenchimento do questionário, tais como, pais, educadores, dirigentes de associações, professores, sendo os seus responsáveis legais.

Tratam-se de amostragens não-probabilísticas, que segundo Teixeira (2003,) são características de estudos qualitativos que podem ser “selecionadas por acessibilidade, por tipicidade e por cotas” (p. 189). Assim, para analisar o Grupo 1, considera-se uma amostragem por conveniência, em virtude da acessibilidade da investigadora a equipamentos culturais similares. Para analisar o Grupo 2, optou-se por uma amostragem em bola de neve, identificando elementos que contactam outros elementos da população em referência. Ambas as amostras são enviesadas, não representativas, pelo que não permitem a inferência populacional (Santos, 2018).

## **4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Com o intuito de recolher dados, em diversos momentos da investigação, para fundamentar os objetivos selecionou-se como instrumento o inquérito por questionário. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) trata-se de um instrumento que reúne uma série ordenada de perguntas que são respondidas de forma escrita pelo inquirido, sem a presença do investigador. A linguagem utilizada na sua elaboração, simplificada e direta, possibilita, a quem irá responder, o entendimento daquilo que se pergunta. Em suma, o inquérito por questionário tem como objetivo

“levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p. 69).

Apesar de um grande número de questionários não ser devolvido, tornando-se uma desvantagem, esta técnica tem várias vantagens, nomeadamente, permite a obtenção de respostas rápidas e precisas e maior liberdade de respostas em anonimato. Por outro lado, também economiza tempo e deslocções na obtenção de grande número de dados; pode atingir um elevado número de pessoas, em simultâneo, e abrange uma larga área geográfica (Gerhardt & Silveira, 2009).

Após a sua redação, o questionário deve ser testado previamente (Gerhardt & Silveira, 2009) de forma que garanta a sua aplicação e se está em conformidade com os objetivos formulados pelo investigador (Carmo & Ferreira, 2008). Pré-teste é o nome do procedimento que poderá, também, permitir “averiguar as condições em que o questionário deverá ser aplicado, a sua qualidade gráfica e a adequação da carta e das instruções que o acompanham” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 162). Neste sentido, o instrumento foi testado por duas colegas de serviço educativo de museus em Portugal, uma mãe de uma criança cega e duas professoras do Politécnico de Leiria.

O inquérito por questionário (Apêndice 1) dirigido a museus foi enviado por via digital (email) para:

- Museus em Portugal continental e ilhas;
- Museus estrangeiros de língua portuguesa;
- Museus estrangeiros com outros idiomas.

O inquérito por questionário (Apêndice 2) dirigido a crianças com DV foi enviado por via digital para (email) para:

- Associações que trabalham com crianças com deficiência, em Portugal e no Brasil;
- Escolas de referência, em Portugal, com crianças com DV.



Os dados foram recolhidos no período entre 8 de abril e 5 de outubro de 2022 (Museus) e entre 22 de maio e 19 de junho de 2022 (Crianças).

#### **4.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Para dar resposta aos objetivos de investigação, as técnicas utilizadas para análise de dados são: a análise de conteúdo das questões abertas e a análise estatística das questões fechadas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), nas questões de resposta aberta o inquirido dá uma resposta livre e nas questões de resposta fechada seleciona a opção que melhor corresponde aquilo que pretende informar, entre as várias que constam de uma determinada lista.

Segundo Amado (2017), a técnica de análise de dados é um processo indicado para analisar dados qualitativos, na medida em que o investigador pretende conhecer informação que lhe foi confiada pelos participantes da investigação. Esta técnica

aposta na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

(p. 348)

Carmo e Ferreira (2015), apresentam várias etapas neste processo: definição dos objetivos e do quadro de referência; constituição de um *corpus* (com base no documento selecionado); definição de categorias (*a priori* ou *à posteriori*); unidades de análise (que podem ser de registo, de contexto e de enumeração) e a interpretação dos resultados (relacionando-os com os objetivos e quadro teórico, permitindo ao investigador a sua explicação). Assim, com base nos objetivos desta investigação e através do enquadramento teórico, elaboraram-se dois inquéritos por questionário dirigidos a representantes de museus e a crianças com DV. Foram definidas categorias *a priori*, no questionário dos museus, sobre a tipologia de atividades, de recursos e,

nos questionários das crianças, sobre a motivação de ida ao museu, de forma a complementar os dados obtidos nas questões fechadas.

Foram, também, definidas categorias *a posteriori*, consoante os dados que emergiram nas diferentes respostas.

No que concerne à análise de dados sobre o questionário dos museus apresentam-se 8 tabelas, de acordo com as questões abertas abordadas.

Assim, a **Tabela 1** apresenta 5 categorias divididas em 16 subcategorias onde se agruparam as atividades desenvolvidas pelos museus, dirigidas a crianças na faixa etária deste estudo, diferentes das abordadas nas perguntas fechadas.

**Tabela 1** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre atividades dirigidas a crianças (questão 3.1.1.)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Atividades dentro do museu	Semanas temáticas
	Leituras encenadas
	Visitas escolares
	Visitas-jogo
	Artes plásticas
	Dramatizações
	Residências artísticas
Atividades fora do museu	Exposições itinerantes
	Percursos interpretativos
	Visitas externas
	Ações Extramuros
Atividades virtuais	Programas virtuais
Projetos em continuidade	Projetos de longa duração
	Projetos educativos
Encontros	Conferências
	Debates

A **Tabela 2** apresenta 1 categoria, subdividida em 6 subcategorias apresentando outros contextos em que as crianças visitam o museu, para além das mencionadas nas perguntas fechadas.

**Tabela 2** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo de outros contextos de visita ao museu (questão 4.1.)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Em contexto de atividades dinamizadas pelo museu	Semanas temáticas
	Espetáculos
	Visitas de grupos escolares
	Visitas de grupos organizados
	Exposições itinerantes
	Acampamentos

Outros recursos pedagógicos existentes nos museus, direcionados para as crianças dos 6 aos 10 anos, para além dos mencionados, são mencionados na **Tabela 3**, de acordo com 6 categorias divididas em 13 subcategorias.

**Tabela 3** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo de outros recursos pedagógicos criados para crianças (questão 5.1.1.)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Recursos utilizados em atividades de artes plásticas	Materiais para artes
Recursos para dramatizações	Materiais cénicos
Recursos em suporte físico	Livros
	Jogos
Recursos em suporte digital	Materiais digitais
Recursos em formato impresso	Fichas de trabalho
	Fotografias
	Legendas
	Interações físicas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Recursos que potenciam a estimulação sensorial	Materiais táteis
	Estimulação olfativa
	Materiais em áudio
	Materiais em vídeo

A **Tabela 4** apresenta 1 categoria, dividida em 5 subcategorias, com a indicação dos motivos pelos quais não existem recursos pedagógicos criados para crianças nesta faixa etária.

**Tabela 4** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos motivos para não existirem recursos pedagógicos para crianças (questão 5.2.)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Motivos para não existirem	Falta de recursos financeiros
	Falta de recursos humanos
	Não estão direcionados para esta faixa etária
	Em desenvolvimento
	Em projeto

As **Tabela 5, 6 e 7** mencionam as crianças com DV, ao passo que as anteriores eram referentes a crianças, da faixa etária em causa, sem mencionar as suas características específicas.

Assim, a **Tabela 5** apresenta 5 categorias subdivididas em 18 subcategorias que mencionam as características das atividades acessíveis a crianças com DV.

**Tabela 5** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das características das atividades para crianças dos 6 aos 10 anos com DV (questão 6.1.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Atividades que são adaptadas em função do público com DV	Mediante marcação previa
As atividades existentes não sendo acessíveis não criam barreiras	Recorrem a recursos que não excluem os públicos
Atividades que exploram os sentidos	Experiências multissensoriais
	Estimulação tátil
	Estimulação olfativa
	Estimulação auditiva
Atividades interativas	Aliam diversão e aprendizagem
Utilização de recursos acessíveis nas atividades	Materiais para artes plásticas
	Réplicas, acervo e representações táteis
	Materiais em linguagem simplificada
	Materiais em letra aumentada
	Materiais em Braille
	Materiais em relevo
	Estimulação olfativa
	Materiais em áudio
	Audiodescrição
	Audioguias
Dispositivos multimedia	

Na **Tabela 6** referem-se as características dos recursos acessíveis a crianças com DV, existentes nos museus, agrupados em 5 categorias divididas em 14 subcategorias.

**Tabela 6** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre museus com recursos pedagógicos criados especificamente para crianças dos 6 aos 10 anos com DV (questão 7.1.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Recursos adaptados	Criados pela equipa do museu
Recursos em material impresso	Materiais em Braille
Recursos em suporte físico	Livros
	Jogos
Recursos que exploram os sentidos	Réplicas, acervo e representações táteis
	Maquetes táteis e plantas em relevo
	Estimulação olfativa
	Materiais em áudio
	Audioguias
	Materiais em vídeo
	Aplicações multimedia/ recursos digitais
	Materiais multissensoriais
	Maletas pedagógicas
Recursos humanos	Mediação

Para dar resposta à questão aberta sobre recursos que potenciam a interação, definiram-se 3 categorias subdivididas em 6 subcategorias, conforme **Tabela 7**.

**Tabela 7** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo de recursos pedagógicos no museu que permitam a interação entre crianças com e sem DV (questão 8.1.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Recurso que potencia o acesso físico	Piso podotátil
Recursos informativos em material impresso	Materiais em Braille
Recursos informativos que exploram os sentidos	Réplicas, acervo representações táteis
	Estimulação olfativa
	Audiodescrição
	Estimulação multissensorial

Na **Tabela 8** registaram-se 4 categorias subdivididas em 13 subcategorias com as principais observações indicadas pelos participantes.

**Tabela 8** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das observações dos participantes (questão 9.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
O museu tem preocupações de acessibilidade e inclusão	Foco na satisfação da criança
	Colaboração com associações com pessoas com DV
	Utilização de réplicas, acervo e outros materiais táteis
	Utilização de materiais em Braille
	Acessibilidade das páginas <i>web</i>
	Implementação de audioguias
	Audiodescrição
	Implementação de projetos virtuais
O museu tem atividades e recursos acessíveis	Atividades e/ou recursos que respeitam <i>o design universal</i>
	Atividades multissensoriais
	Potenciam a interação
Necessidade de comunicação	Entre o museu e a família/escola

No que concerne ao questionário dirigido às crianças houve respostas interessantes sobre as questões abertas relativas a soluções de acessibilidade para crianças com DV (**Tabela 9**) e sobre as medidas que os museus devem tomar para motivar as crianças a visitarem os espaços museológicos (**Tabela 10**).

Assim, a **Tabela 9** apresenta 2 categorias sobre soluções de acessibilidade e espaços de referência para crianças com DV, subdivididas em 3 subcategorias.

**Tabela 9** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre soluções de acessibilidades a crianças com DV na faixa etária 6-10 anos (questão 6.)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Espaços de referência	Designação
Recursos acessíveis	Materiais táteis
	Estimulação olfativa

Na **Tabela 10** são apresentadas as medidas que os museus devem implementar para cativar as crianças a visitá-los. Para tal, estabeleceu-se a seguinte tabela com 4 categorias e que se subdividiram em 13 subcategorias.

**Tabela 10** - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo sobre as medidas a serem tomadas para motivar as crianças a visitarem os museus (questão 7.)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Divulgação	Publicidade
Atividades	Temáticas adequadas à faixa etária
	Específicas para DV
	Inclusivas
	Que permitem interação
Recursos acessíveis	Materiais em 3D
	Materiais em Braille
	Materiais táteis
	Estimulação olfativa
	Audiodescrição
	Materiais em áudio
	Quantidade
Experiência	Conhecimento e diversão

Face à repetição de alguma informação nas respostas apresentadas, a informação privilegiada está sobretudo nas **Tabelas 5, 6 e 7** referente a crianças com DV



(questionário dos museus) e **Tabela 10** referente à motivação das crianças para irem a um museu (questionário das crianças).

Os resultados são apresentados em forma de texto, gráficos e tabelas, para uma melhor compreensão dos mesmos. No que diz respeito à análise estatística descritiva simples privilegiou-se a informação em texto e gráficos e na análise de conteúdo, as tabelas e texto com categorias e subcategorias, com algumas citações de carácter mais relevante. Estas opções foram consideradas na medida em que Amado e Vieira (2017) referem que se deve também ter em conta a dimensão estética do texto, através de um relatório científico que seja convidativo à leitura, que o leitor não se sinta perdido e que percecione claramente as conclusões apresentadas pelo investigador (Amado & Viera, 2017).

Por isso, de forma resumida, no que concerne à análise estatística, os dados dos Museus (Grupo 1) estão agrupados em tabelas (Apêndice 3) e das Crianças (Grupo 2) (Apêndice 4). Participaram 81 representantes de museus e 8 crianças no estudo em referência. No que concerne à análise de conteúdo, os dados foram transcritos em tabelas para o Grupo 1 (Apêndice 5) e para o Grupo 2 (Apêndice 6).

#### **4.5. QUESTÕES ÉTICAS**

A relação entre o investigador e os participantes é fundamental para o desenrolar da investigação e deve assentar num paradigma ético. Essa relação deve ser estabelecida com base na confiança, no respeito e na confidencialidade, assim como, em normas de educação e de relacionamento interpessoal (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021).

Assim, foi enviado por email um pedido de divulgação do estudo (Apêndices 7 e 8) dirigido a museus e a associações e escolas que trabalham com crianças com DV com um link a direccionar para o preenchimento do inquérito por questionário, via online.

Na introdução de ambos inquéritos por questionário menciona-se, de forma clara e objetiva, a identificação da investigadora e respetivas orientadoras, a temática, finalidade e objetivos do estudo. Assim como, o objetivo específico do referido

questionário, a importância da colaboração do participante apelando ao seu preenchimento e garantido que os dados recolhidos são destinados apenas para a investigação em referência, assegurando o anonimato e a privacidade dos inquiridos. É igualmente referenciado que os dados pessoais de quem efetua o preenchimento (de carácter facultativo) servem apenas para eventuais contactos futuros, caso se verifique a necessidade de aprofundamento do estudo.

Em situações em que os participantes não podem dar o seu consentimento, como é o caso de crianças, este deve ser concedido por terceiros que assegurem o respeito pelos seus direitos, como é o caso dos seus representantes legais ou cuidadores principais (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021). Uma vez que há a existência de participantes menores, crianças com DV, entre os 6 e os 10 anos, estando, pois, impedidas de dar o seu consentimento, apelou-se aos seus responsáveis legais pedindo que efetuassem o preenchimento em colaboração com as crianças.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

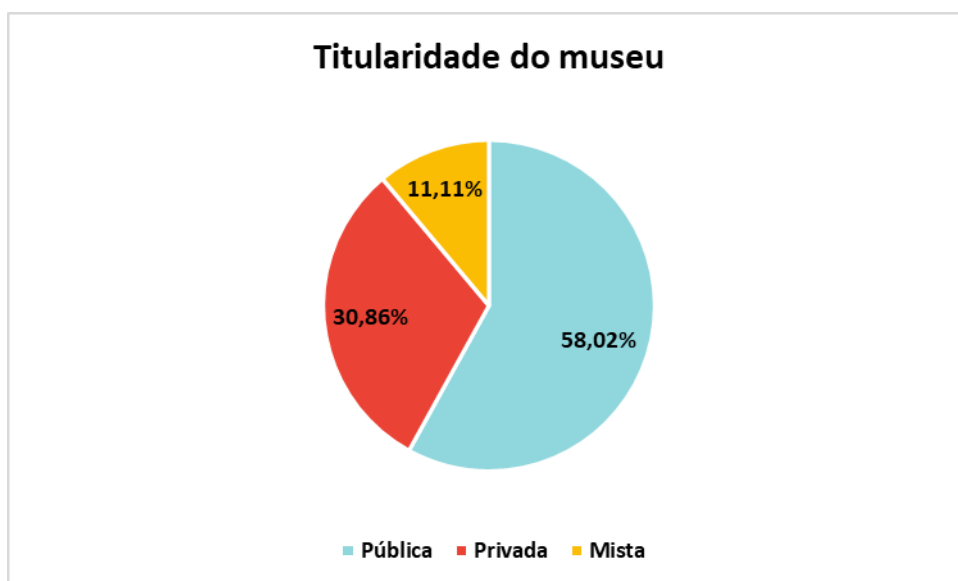
Conforme anteriormente descrito, foram aplicados dois inquéritos por questionário com vista a atingir três objetivos específicos. Realizou-se um Inquérito dirigido aos museus com vista a atingir o objetivo 1: Descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV; um outro Inquérito dirigido a crianças com DV, com idades entre os 6 e os 10 anos, com vista a atingir o objetivo 2: Identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus. Com base em ambos os questionários pretende-se alcançar o objetivo 3: Analisar recursos pedagógicos acessíveis que possam vir a ser utilizados em contexto museológico e que permitam a comunicação e a interação entre crianças com deficiência visual e crianças normovisuais.

### **5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

O **inquérito por questionário dirigido aos museus** foi respondido por 81 participantes. A resposta foi dada por representantes dos espaços museológicos que, por questões de privacidade, não vão ser nomeados, assim como, a identificação dos museus que representam. Assim, obtivemos respostas de 48 museus em Portugal continental e ilhas, distribuídos geograficamente, por diferentes locais. São exemplos, Porto, Covilhã, Palmela, Faro, Funchal e Horta. No que diz respeito a países de língua portuguesa, reunimos dados de 8 museus brasileiros e de 3 cabo-verdianos. Obtivemos, ainda, dados de 22 museus de países que falam outros idiomas, tais como, Itália, Marrocos, Islândia, Irlanda, Argentina, Canadá, Estados Unidos, entre outros.

No que concerne à titularidade dos museus participantes, 58,02% são públicos, 30,86% privados e 11,11% mistos (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Dados sobre a titularidade do museu. N=81



O **inquérito por questionário dirigido às crianças** foi respondido por 8 participantes, responsáveis pelo seu preenchimento, em colaboração com crianças com DV com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Assim, tivemos uma resposta referente a uma criança com 6, quatro com 8, duas com 9 e uma com 10 anos. Três são crianças cegas e cinco têm baixa visão. Quatro crianças são do sexo feminino e outras quatro do sexo masculino. Vivem em Portugal continental em pontos diferentes de Norte a Sul do país (tais como, Ponte de Lima, Braga, Águeda, Lisboa, Lagos, entre outros). Os responsáveis pelo preenchimento são, sobretudo, seus familiares (seis dos inquiridos), um docente e outro profissional a exercer funções com crianças com DV (terapeuta ocupacional).

## **5.2. MUSEUS: ESTRATÉGIAS, AÇÕES E RECURSOS**

De acordo com Mineiro (2017) e Salasar (2019) a acessibilidade aplica-se a estratégias, ações e recursos criados com a finalidade de eliminar barreiras (físicas, intelectuais, sociais) existentes em ambientes, produtos e equipamentos, permitindo que as pessoas usufruam dos mesmos em igualdade de oportunidades. Os resultados da aplicação dessas estratégias, ações e recursos de acessibilidade possibilitam o conforto, acolhimento e segurança dos cidadãos nos espaços culturais, traduzindo-se em inclusão (Mineiro, 2017).

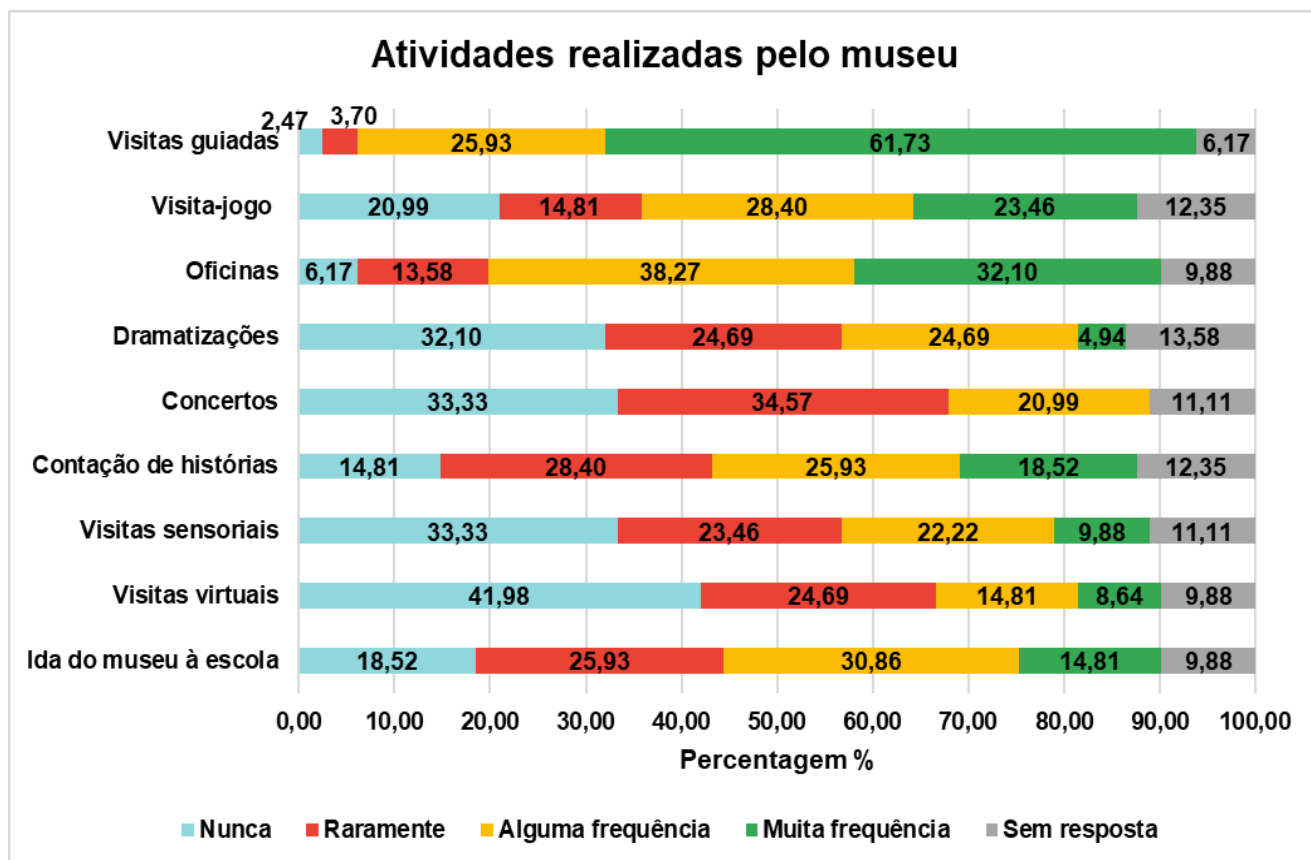
### 5.2.1. Atividades e recursos pedagógicos para crianças

Neste subcapítulo quisemos analisar as atividades e recursos existentes para crianças, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, independentemente das características das crianças. Os dados permitem verificar que uma grande maioria dos museus tem um programa museológico que tem em conta este segmento de público, na medida em que 86,42% possuem atividades especificamente pensadas para crianças nesta faixa etária.

Os participantes que deram resposta afirmativa, indicaram a frequência com que realizam as atividades mencionadas no questionário. Desta forma, conforme Gráfico 2, as ações que realizam com maior frequência são as visitas guiadas (61,73%), seguindo-se as oficinas (32,10%) e depois as visitas-jogo (23,46%). As atividades que “nunca” realizam são sobretudo as visitas virtuais (41,98%) e é também notório que 33,33% “nunca” realizam visitas sensoriais.

**Gráfico 2** – Resultados sobre a frequência com que o museu realiza atividades para crianças (6-10 anos).

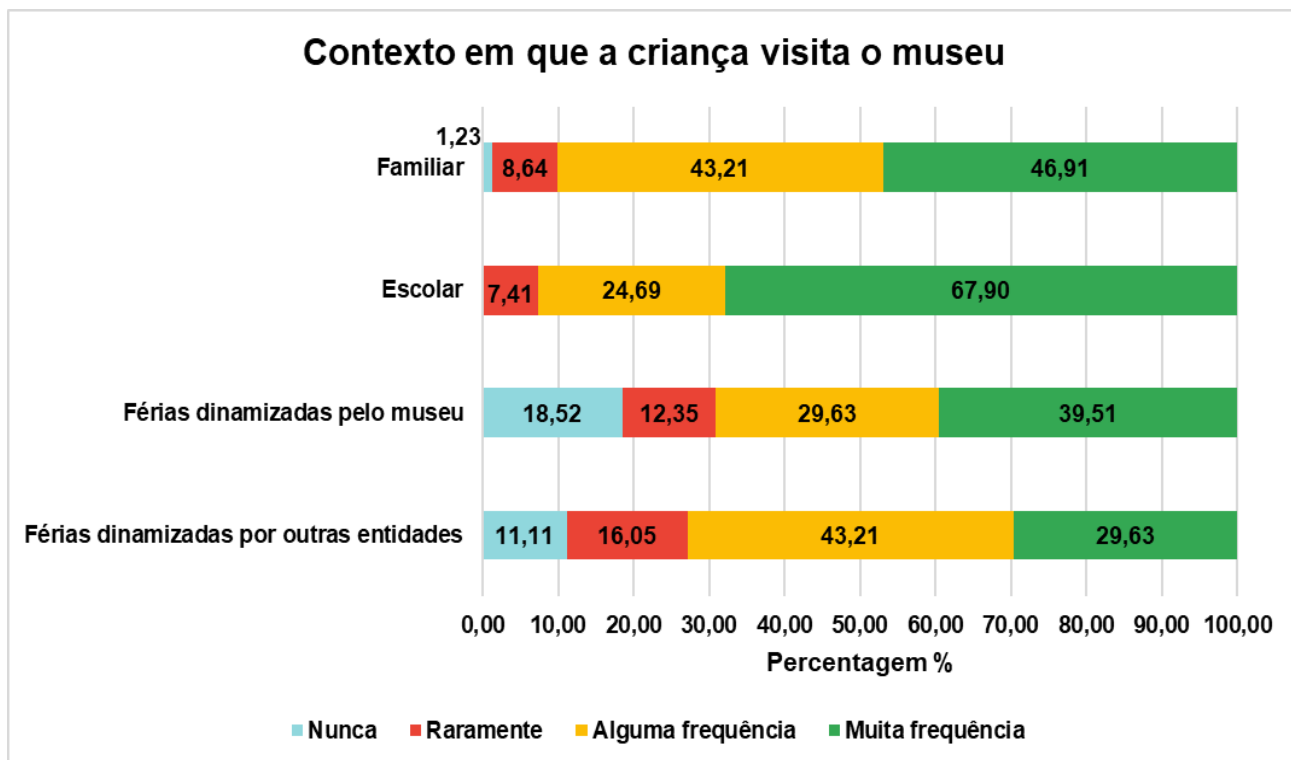
N=81



Para além das atividades consideradas no inquérito foi, também, focada a realização de outro tipo de atividades dirigidas a este público, nomeadamente, “percursos interpretativos pela cidade” (M3)”, “residências [sic] artísticas [sic]” (M11), “exposições itinerantes” (M54), “Ações extramuros” (M56), “Walks on printed matter - Glyptotours, Workshops with artists for children, special engagement for Kindergarten children with visits in the kindergarten and the museum for the same children also using music, audio tours” (M78), entre outras.

As atividades desenvolvidas acontecem em diferentes contextos (familiar, escolar, programa de férias dinamizadas pelo museu e programa de férias dinamizado por outras entidades). Assim, verifica-se alterações na frequência com que as crianças visitam o museu (Gráfico 3). Este segmento de público vai ao museu com “muita frequência” em contexto familiar (46,91%), escolar (67,90%), férias dinamizadas pelo museu (39,51%) e programa de férias dinamizadas por outras entidades (29,63%). Sendo, pois, o contexto escolar o que prevalece com maior destaque.

**Gráfico 3** – Resultados sobre a frequência do contexto em que a criança visita o museu. N=81

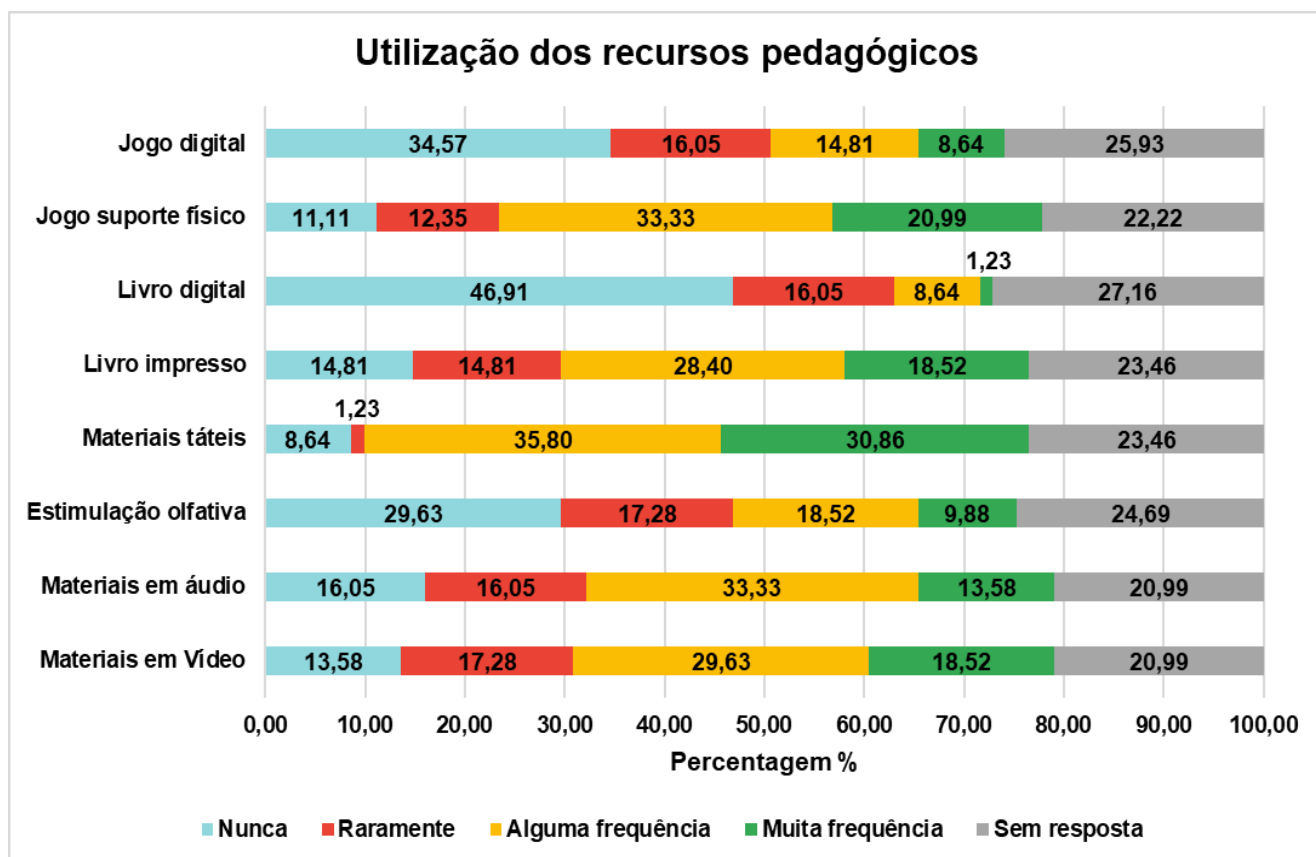


No que concerne a outros contextos em que as crianças visitam os museus são mencionados outros grupos organizados, nomeadamente, “Gupos [sic] de catequese e

de escuteiros” (M18); “Turists” (M78) e a participação em contexto de atividades, por exemplo, “Semanas temáticas, espetáculos,...” (M14), “Day camps” (M64).

Sobre a possibilidade de existência de recursos pedagógicos criados especificamente para esta faixa etária, 81,48% dos responsáveis dos museus responderam que “sim” e 18,52% que “não”. Aqueles que responderam afirmativamente, indicaram também com que frequência os recursos são utilizados (Gráfico 4). Desta forma, os recursos utilizados com “muita frequência” são os materiais táteis (30,86%), embora 35,80% tenham respondido neste campo “alguma frequência”. 33,33% utilizam com “alguma frequência” o jogo em suporte físico e materiais em áudio. O livro digital “nunca” foi utilizado por 46,91% das equipas dos museus.

**Gráfico 4** – Resultados sobre a frequência de utilização de recursos pedagógicos pelo museu. N=81



Sobre outros recursos implementados pelos museus, diferentes dos mencionados, destacam-se: “Guia multimédia com a narração da visita através das mascotes criadas para o público infantil” (M14); “(...)”; physical interactives that might not meet the

standard definition of "tactile" (like pretending to drive a jeep, assembling a puzzle, or pushing a button to start a video);" (M70) "pictures / searching games" (M74).

Ao perguntarmos porque é que não existem recursos dirigidos à faixa etária dos 6 aos 10 anos, aqueles museus que referem não possuir, alegaram a falta de recursos financeiros e humanos "O Museu é pequeno, possui poucos recursos humanos e financeiros o que tem condicionado a realização de algumas atividades, é uma fragilidade já constatada e que tem de [se] resolver para tornar o espaço mais dinâmico." (M58). Outros museus estão direcionados para outras faixas etárias "Temos outros recursos, mas não se adequam a esta faixa etária." (M15), "As visitas guiadas e recursos pedagógicos são direcionadas sobretudo para o ensino Secundário" (M28), "Not target audience" (M80). Existem espaços museológicos que afirmam estar em desenvolvimento "under development" (M65) e em projeto a aquisição de recursos "Em projeto" (M30), "Está a ser equacionada esta questão" (M31), "It is still in project" (M75). Alguns museus já referem preocupações de acessibilidade, tais como:

"o museu está em fase de adquirir novos materiais, nomeadamente para portadores de deficiência visual" (M20); "O museu está iniciando recentemente suas ações relacionadas a acessibilidade e em função de ser recente, ainda não direciona idade do público" (M53).

Assim, analisando a quantidade de atividades e recursos existentes para o público infantil e verificando aqueles que maioritariamente são dinamizados leva-nos a concluir que, e indo ao encontro das ideias de Salasar (2019), tornar um museu acessível nem sempre é dispendioso, o mais importante é a mudança de comportamentos e atitudes em relação às pessoas com deficiência. Assim, da mesma forma que a deficiência é diversificada, também as experiências museológicas da pessoa com deficiência o devem ser, com ofertas sensoriais que permitam abranger e enriquecer todos os públicos (Salasar, 2019).

Para este objetivo, existem diferentes formas de possibilitar experiências às pessoas com deficiência beneficiando, em simultâneo, outros públicos (Oliveira, Santos e Farias, 2021). No que concerne às crianças com DV, devem lhes ser proporcionadas



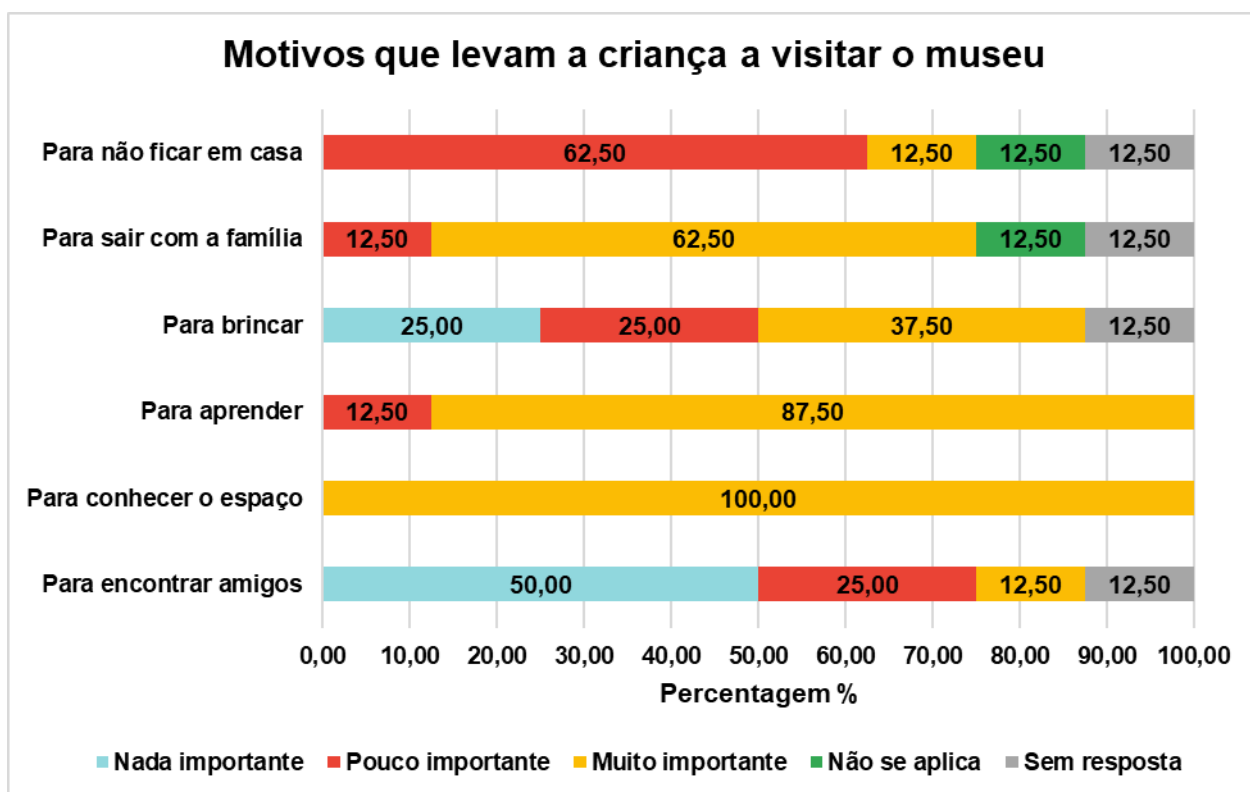
experiências que lhes permitam conhecer o mundo e brincar com os seus pares (com e sem deficiência) (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.d.).

### **5.2.2. Motivação para as crianças com DV visitarem o museu**

De acordo com Falk e Dierking (1992), a experiência museológica (antes, durante e após uma visita a um museu) envolve a interação entre três contextos: o pessoal (experiências e conhecimento dos conteúdos museológicos, interesses, motivações e preocupações do visitante), o social (forma como o visitante realiza a visita e com quem interage) e o físico (espaço museológico, arquitetura, objetos e forma como os sente).

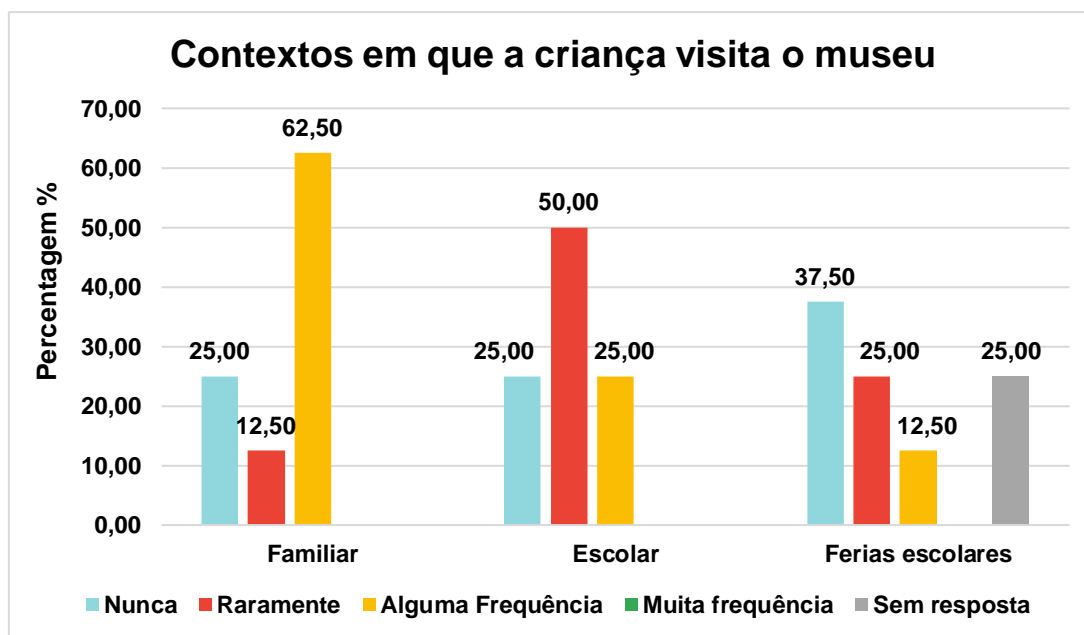
A motivação da ida das crianças com DV aos espaços museológicos pode estar associada a experiências prévias e se as mesmas lhes foram proporcionadas, de forma justa e equitativa, em relação às crianças normovisuais. Vejam-se os resultados de motivação da ida da criança ao museu (Gráfico 5). Apesar de não termos pessoas a responder a todos os itens, podemos concluir que, de acordo com os inquiridos, os principais motivos de visita a um museu por parte da criança são para conhecer o espaço (100%), para aprender (87,50%) e para sair com a família (62,50%).

Gráfico 5 – Resultados sobre a motivação da visita da criança ao museu. N=8



No que diz respeito ao contexto em que visitam o espaço museológico (Gráfico 6) verifica-se que a maior parte dos inquiridos (62,50%) visita os museus, com “alguma frequência” em contexto familiar; 50,00% “raramente” visita estes espaços em contexto escolar e 37,50% responderam que “nunca frequentaram” em contexto de férias escolares. Apesar do universo ser muito reduzido (oito pessoas) leva-nos a crer que nenhum dos inquiridos vai com muita frequência a um museu.

**Gráfico 6** – Resultados sobre os contextos em que a criança visita o museu e a sua frequência. N=8



De acordo com Oliveira, Santos e Farias (2021) a pouca procura de museus por pessoas com deficiência deve-se ao facto de não encontrarem, frequentemente, muitos espaços acessíveis. Os participantes indicaram espaços museológicos de referência onde encontraram soluções de acessibilidade para crianças entre os 6 e os 10 anos, para além de referenciarem alguns museus, apontam a existência de materiais onde “podem tocar, cheirar os objetos fora da vitrine” (C2).

Apesar de existirem, atualmente, já diversas propostas museológicas mais acessíveis, ainda não o são na sua plenitude e há um longo caminho a percorrer (Oliveira, Santos e Farias, 2021). Neste contexto, inquiriu-se também sobre as medidas a serem tomadas para motivar as crianças a visitarem os museus.

Os participantes consideram que a divulgação deve ser melhorada “mais publicidade de museus acessíveis a estas pessoas (...)” (C2). Estas opiniões estão em acordo com Studart (2005), que refere que o ambiente museológico e a sua política de comunicação devem ser planeados de forma criativa para poder oferecer um espaço único e um magnífico produto cultural e educativo.

No que diz respeito à promoção de atividades, os inquiridos do questionário das crianças, referem que estas devem ser mais adequadas à sua faixa etária “Maior leque de temas interessantes para a faixa etária.” (C3); mais acessíveis e inclusivas “Desenvolverem atividades (acessíveis/inclusivas) para diferentes faixas etárias” (C8); e que permitam a interação “entre a criança, o espaço, os funcionários do museu e as “mostras” / espólio de cada um.” (C5).

Desta forma, é necessário tornar acessíveis os diversos recursos museológicos, através de sinalética tátil, audível, imagens em relevo, entre outras, usando a imaginação, ação e, essencialmente, vontade para fazer acontecer. Estes são elementos fundamentais para que o visitante com deficiência visual possa fruir e conhecer a experiência museológica (Guerreiro, 2018). Assim, devem ser disponibilizados recursos acessíveis, nomeadamente, materiais em 3D, em Braille e táteis, audiodescrição e materiais em áudio, estimulação olfativa e “Mais recursos adaptados à DV.” (C3).

Os espaços museológicos também devem proporcionar à criança uma experiência positiva de aprendizagem e divertimento:

O importante é que uma criança com DV tenha uma experiência rica em conhecimento e divertimento que não passa apenas pela simples visita ao espaço onde, em alguns casos, apenas pode ouvir a descrição do que lá está, não podendo sequer “ver” que no caso de quem tem DV significa “tocar”/ sentir. (C5)

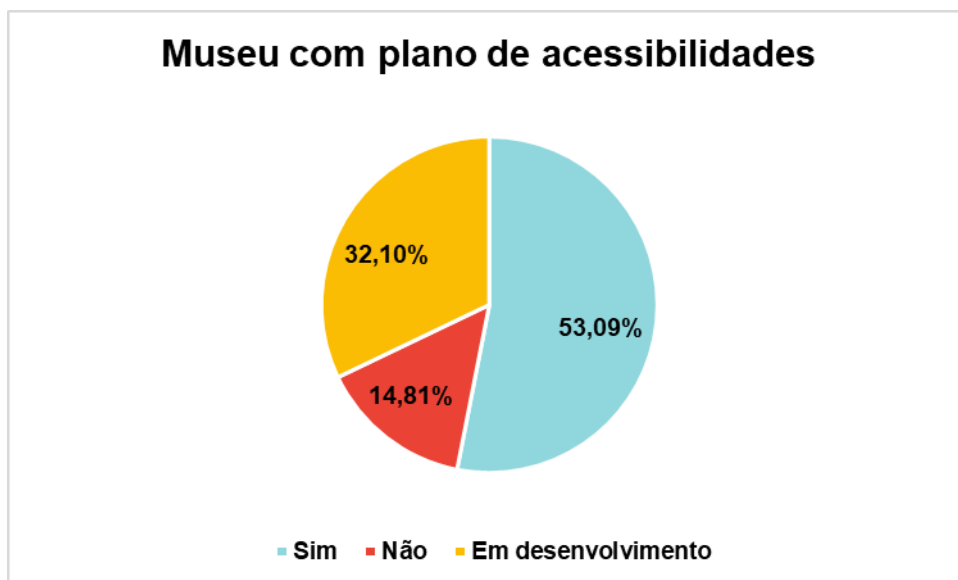
Conforme nos indicam Lopes e Carvalho (2021), a experiência das crianças nos espaços museológicos constitui-se na interação com os outros (crianças, mediadores, professores) e com as manifestações e experiências que vivenciam.

### **5.2.3. Atividades e recursos pedagógicos acessíveis a crianças com DV**

De acordo com Salasar (2019) deve ser implementado um plano de acessibilidade nos espaços museológicos que dê resposta aos aspetos relacionados com as diferentes dimensões de acessibilidade e que permita a inclusão da pessoa com deficiência (Salasar, 2019).

Neste sentido, ao questionarmos a sua existência nos museus inquiridos verificámos que conforme Gráfico 7, 53,09% dos equipamentos possui plano de acessibilidades, enquanto 14,81% não possui e 32,10% referem que o plano se encontra “em desenvolvimento”.

**Gráfico 7** – Dados sobre museus com plano de acessibilidades. N=81

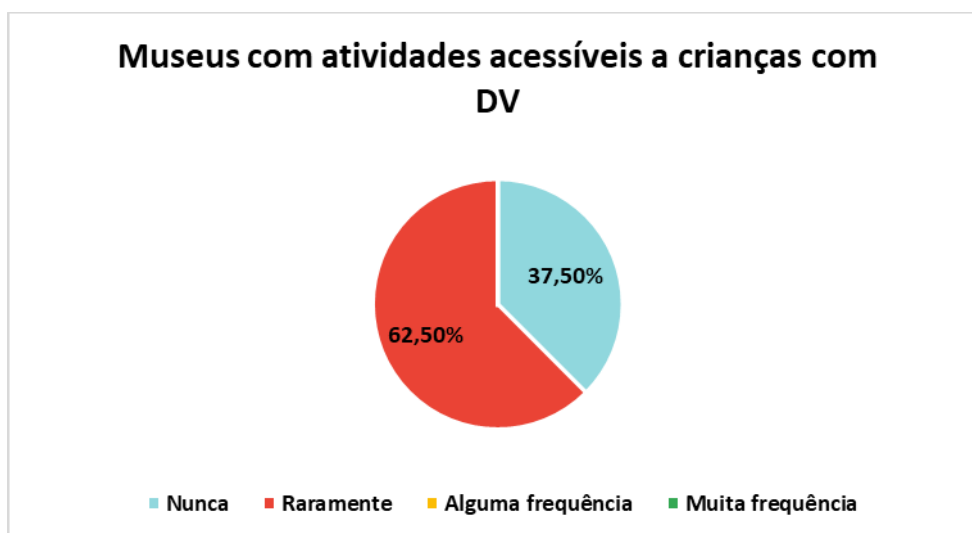


De acordo com Alves (s.d.), a dimensão comunicacional de um museu deve ser vista como uma “obra de arte” semelhante a uma das peças das suas exposições, uma vez que é através dela que essas peças são dadas a conhecer, tornando-as acessíveis e públicas. É, também, importante referir que a gestão museológica deve incidir o seu foco nos visitantes e não apenas nos objetos. Figueira e Ramos (2019) afirmam que o museu deve estar apto a divulgar o seu projeto museológico, através de formas de comunicação adequadas, despertando o interesse de novos públicos e dando a conhecer os seus espaços e produtos aos diversos tipos de visitantes.

Para este efeito, devem ser preparadas diversas atividades adaptadas às necessidades dos públicos diversificados (Martins, 2013, 2014). Questionando os museus sobre a promoção de atividades acessíveis a crianças com DV, nas idades que o estudo está a abordar, 44,44% refere encontra-se preparado com este tipo de atividades, enquanto 55,56% menciona não estar.

Em comparação com as respostas dadas no inquérito dirigido às crianças com DV verifica-se que nos museus que visitaram, 62,50% das crianças “raramente” tiveram acesso a atividade acessíveis e 37,50% “nunca” acederam. Observe-se, Gráfico 8.

**Gráfico 8** – Resultados sobre os espaços museológicos visitados pela criança com atividades acessíveis a crianças com DV. N=8



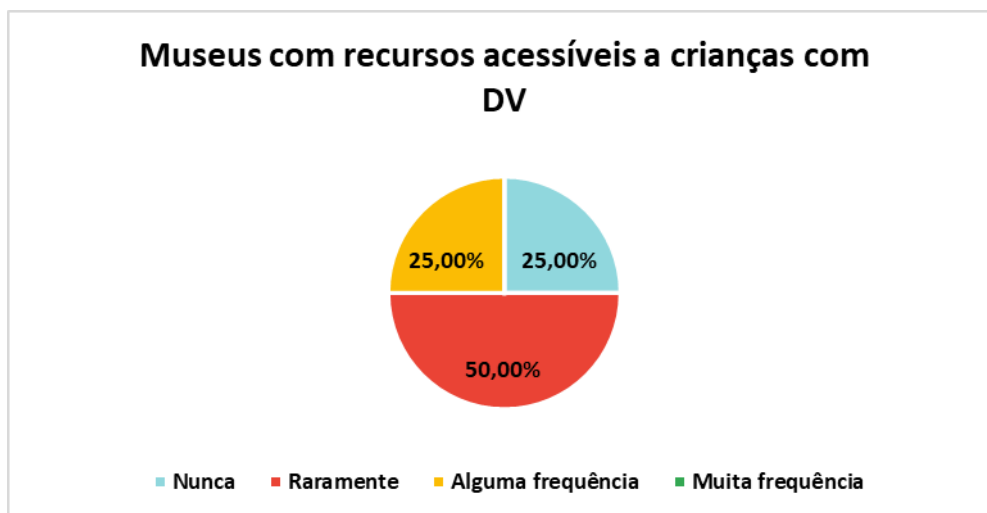
Nesta linha, é também fundamental que o museu torne os diversos recursos acessíveis. Assim, atendendo às necessidades do público com DV, é também muito importante a implementação de recursos pedagógicos nos museus em diversos formatos - jogos, réplicas, outros instrumentos (Martins, 2008, 2013, 2014). Para a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (s.d.c.) devem ser materiais que permitam ser explorados quer através do tato, do olfato ou da audição e, por vezes, também, do paladar.

Neste contexto, 20,99% dos responsáveis dos museus refere a existência de recursos pedagógicos, criados especialmente para estas crianças, enquanto 79,01% “não” tem este tipo de recursos.

Em comparação com os resultados das crianças sobre esta temática, no que concerne à disponibilização de recursos acessíveis a crianças com DV nos espaços museológicos visitados, 25% dos participantes disseram que existiam “com alguma frequência”,

50,00% dos participantes que “raramente” existiam e outros “25,00% que “nunca”, conforme Gráfico 9.

**Gráfico 9** – Resultados sobre os espaços museológicos visitados pela criança com recursos acessíveis a crianças com DV. N=8



#### 5.2.4. Recursos acessíveis e inclusivos

Com base nos dois questionários, foram analisados dados com vista a atingir o objetivo 3: Analisar recursos pedagógicos acessíveis que possam vir a ser utilizados em contexto museológico e que permitam a comunicação e a interação entre crianças com deficiência visual e crianças normovisuais.

De acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no que diz respeito às crianças com deficiência (artigo 7.º) é consagrado o direito ao respeito pelas suas capacidades de desenvolvimento e a preservação das suas identidades, em igualdade de oportunidades com as outras crianças (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009).

Assim, devem ser proporcionadas à criança com DV experiências de aprendizagem e brincadeira, recorrendo a outros meios, sem o sentido da visão, com cores, texturas apelativas e sons (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.d.). Para alcançar o público com deficiência visual devem ser utilizados recursos que lhes permitam aceder ao lazer, à cultura e à educação. Estes devem obedecer a determinadas

características, são exemplos, livros em Braille, audiolivros, materiais didáticos bidimensionais e tridimensionais (Instituto Benjamin Constant, 2016).

Segundo a nova definição de museu: “(...) Os museus, abertos ao público acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.” (International Council of Museums Portugal, 2022). Neste sentido, na área dos museus também tem de ser potenciada a acessibilidade e inclusão.

Relativamente à questão sobre a possibilidade de existirem recursos no museu que permitam a interação entre crianças com DV e normovisuais (mesmo que não tenham sido criados considerando questões de acessibilidade), 53,09% dos participantes dos museus mencionaram ter recursos desta natureza, ao passo que 46,91% “não”.

Sugerem-se, então, alguns recursos acessíveis que potenciam a interação entre crianças com DV e normovisuais, tornando-se inclusivos:

- **Maletas pedagógicas:** é um recurso que possui um invólucro (a maleta) que pode ter dimensões, materiais e formatos variáveis (deve ser funcional) e, no seu interior, alberga diversos objetos. Tem o intuito de transmitir um tema de interesse do museu, por exemplo, relacionado com uma das suas coleções e pretende, de forma lúdica, dar a conhecer os seus conteúdos. Trata-se de um suporte educativo de preparação e apoio a uma visita, mas também, pode ser usado fora da instituição museológica. Neste sentido, por exemplo, a comunidade educativa pode levar a maleta e respetiva ‘bagagem’ a viajar até à sala de aula. Esta pretende contar uma história e, para que seja um recurso acessível, tem de ter conteúdos informativos em diversos formatos, nomeadamente, Braille e escrita ampliada. As imagens devem ter relevo e texturas para que possam ser tateadas. Podem, também, existir materiais que estimulem o olfato ou que explorem o paladar “Maleta pedagógica com réplicas e sacos de cheiros e amostras para degustar” (M46). Ou, ainda, objetos que podem ser réplicas ou reproduções e que permitem a exploração tátil ou auditiva. Desta forma, a maleta proporcionará a aprendizagem e o convívio entre todas as crianças. Assim, segundo



Cho & Jolley (2016), torna-se acessível a todas as crianças e permite explorar, brincar e conhecer.

- **Materiais táteis (peças do acervo, réplicas, representações, maquetas, plantas em relevo):** existem diversos objetos que, através da exploração tátil, possibilitam o conhecimento de determinados conteúdos museológicos. Estes materiais podem ser bidimensionais, tridimensionais, em diversos materiais e dimensões. No acesso ao acervo deve haver a possibilidade de tocar peças da exposição (Martins, 2008, 2013, 2014). Pode ser feita de diversas formas, através de peças do acervo ou réplicas que podem ser manuseadas, ou de representações táteis que através da descrição permitem comunicar os elementos mais importantes. “(...) tem uma réplica no exterior em escala reduzida e permite compreender a estrutura do monumento através do toque.” (C7). Ou, ainda, maquetas e plantas em relevo que potenciam conhecimento aos que não veem, mas também aqueles que veem. Assim, “O museu contempla várias coleções etnográficas, neste sentido, e através do tato, as crianças podem ter diferentes experiências [sic] e obter explicações mais detalhadas através dos colegas.” (M13). Ora, esta exploração tátil não se restringe apenas às mãos, outras partes do corpo, permitem fazê-lo. Porém, é comum reduzir-se o tato ao toque dos objetos com os dedos, mas não nos devemos esquecer que todo o corpo recebe informação através do tato (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, s.d.c.).
- **Estimulação olfativa:** A estimulação olfativa pode ser uma ferramenta importante para auxiliar a transmissão de informação. Existem temas que se pretendem abordar, em que o cheiro é um fator importante no processo comunicativo, Por exemplo, para explicar assuntos relacionados com o pão, o café, as flores, entre outros. “Através da potenciação do tato e do mexer nas peças e objetos. Do olfato também.” (M3); “Materiais táteis e materiais que estimulam a capacidade olfativa” (M12); Este, é também um meio que possibilita comunicar e o relacionamento entre as crianças no espaço museológico.
- **Jogos:** A importância do jogo é já enaltecida com Platão “devemos levar a vida jogando, e jogando certos jogos”. Um jogo para crianças, para além de transmitir

conhecimentos, deve ser apelativo e divertido. Existem jogos que podem ser jogados de forma individual, mas muito deles, potenciam a interação. Se forem elaborados, com materiais seguros, conteúdos em formatos acessíveis, suscitam a aprendizagem e a interação com o outro. Existem diversos tipos de jogos, em suporte físico, em suporte digital, jogos tradicionais, entre outros. Assim, surgem *puzzles*, jogos de tabuleiro, videojogos, etc. “Jogo didático físico em diversos formatos - mesa, A1 e gigante; mascotes; réplicas de jogos romanos para aprendizagem (...).” (M14).

- **Livros:** são meios de aprendizagem e de aquisição de conhecimento. Existem em diversas dimensões, podem ser em suporte físico ou digital. O livro deve possibilitar a leitura, em diferentes formatos, a todas as pessoas. Assim como os seus conteúdos, também, devem ter preocupações de acessibilidade e de inclusão “a book with an accessible story” (M67). Um livro físico, para uma pessoa com deficiência visual deve ter letra ampliada, Braille e desenhos em relevo e com texturas. O digital deve, igualmente, possibilitar a sua leitura de forma acessível “O Museu possui (...) textos e livros em formato digital.” (M58). Existem, também, livros multiformato em versão impressa, adaptados a diversos tipos de públicos, que contemplam recursos acessíveis (linguagem simplificada, Braille, pictogramas e QR codes para conteúdos multimédia) permitindo, neste sentido, a inclusão.
- **Dispositivos multimédia:** através destes meios é possibilitada a comunicação através de diferentes elementos, texto, imagem, vídeo e áudio. Existem, por exemplo, recursos em formato físico (CD-ROM e DVD), aparelhos áudio e videoguias com audiodescrição para público com DV e com Língua Gestual Portuguesa (LGP) e legendagem para público com surdez, instalações interativas; páginas *web* interativas, postos multimédia com leitores de ecrã, etc. Para além do carácter apelativo e atrativo em que devem ser elaborados, devem possibilitar a comunicação acessível chegando a vários públicos e potenciando a interação com os demais, de forma lúdica. De acordo com a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, (s.d.c.). o acesso à informação a pessoas com DV deve existir em formatos alternativos: letra ampliada, Braille, versão digital e áudio; “Dispositivos multimédia que requerem a participação e colaboração entre visitantes. Oferecem informação não só visual, mas também sonora. Os recursos

pedagógicos criados pela equipa de mediação/serviço educativo também têm a capacidade de promover essa interação, dependendo da forma como o medidor [sic] os utiliza.” (M6).

É importante também referir que os museus que privilegiam o *design* universal, potenciam a inclusão. “Most of what we do falls under universal design, so anyone could benefit from the design of a tactile puzzle, not just a person who is blind or who has low vision (...) (M70). Segundo Salazar (2019), um museu inclusivo, deverá ter em conta produtos de apoio que possibilitam a transmissão da mensagem da exposição em diferentes formatos, garantindo a acesso aos diversos tipos de público e melhorando a experiência de todos os visitantes. De acordo com Manzini (2005) são recursos, equipamentos ou aparatos que auxiliam, funcionalmente, no desempenho de alguma atividade. Assim, pensar o recurso, através do *design* inclusivo, contribui para que não haja discriminação social e para que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades (Senna, Vieira & Santos, 2007).

Por isso, um fator crucial para o incremento de acessibilidades em museus, nomeadamente, para pessoas com deficiência visual é também dar formação às equipas dos museus para que possam criar programas e materiais acessíveis (Argyropoulos, et al., 2017). Com vista a quebrar as barreiras atitudinais, em relação às pessoas com deficiência, devem ser possibilitadas formações à equipa do museu (Martins 2013, 2014). Assim, aprender sobre deficiência e trabalhar com crianças com deficiência permite às equipas dos museus perceber a diversidade social, respeitando a individualidade de cada pessoa tornando, assim, os espaços inclusivos.

Os recursos pedagógicos podem ser elaborados de diversas formas, avaliando a criança e as suas necessidades básicas, com recurso à brincadeira e à aprendizagem. Em suma, uma criança, seja ela normovisual ou cega, tem potencial para aprender. Desta forma, os materiais devem ser adequados às suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento das suas habilidades (Kellermann et. al., 2018).

## CONCLUSÃO

As crianças com DV devem ter acesso à cultura e a qualquer área da vida social, em igualdade de oportunidades. Assim, ao visitarem um museu também lhes deve ser possibilitada uma experiência positiva, de aprendizagem e de divertimento. Neste sentido, devem ser implementadas estratégias, ações e recursos nos espaços museológicos que lhes permita aceder aos conteúdos existentes. A finalidade desta dissertação pretende, pois, realçar a importância da criação e implementação de recursos pedagógicos acessíveis a crianças com deficiência visual, para comunicar os conteúdos existentes nos espaços museológicos, possibilitando a sua interação com crianças normovisuais.

Trata-se de um processo de grande complexidade, mas que se pretende que dê frutos no futuro, alcançando mais e melhores meios de comunicação, na área em referência. Com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre esta temática, procurou-se dar resposta à pergunta de investigação “Num contexto museológico que recursos pedagógicos podem potenciar a comunicação e a interação entre crianças com DV e crianças normovisuais?” e aos objetivos específicos delineados, através dos dados recolhidos e resultados apresentados.

Conforme atrás referido, a acessibilidade nos espaços museológicos pressupõe a aplicação de estratégias, ações e recursos que possibilitem que os seus visitantes usufruam desses espaços em igualdade de oportunidades. Estas medidas, ao serem aplicadas, produzem resultados que permitem o acolhimento, conforto e segurança, tornando o Museu num local inclusivo (Mineiro, 2017; Salasar, 2019) e esse é o percurso que percorreremos nesta investigação.

Assim, para responder ao primeiro objetivo “**Descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV**” foram fundamentais os resultados do questionário dirigido aos museus. Todas as respostas foram muito ricas para o aprofundamento de conhecimentos, perspetivando a intervenção dos museus em vários pontos do mundo. O estudo tem como propósito uma avaliação global e não particularizar nenhum país em concreto.

Verifica-se que grande maioria dos inquiridos tem atividades dirigidas ao público infantil, destacando-se as visitas guiadas, as oficinas e as visitas-jogo. Os contextos em que visitam o museu são, maioritariamente, o escolar, seguindo-se o familiar. No que diz respeito à utilização de recursos pedagógicos, grande maioria afirma que os utiliza com regularidade. Assim, os que são usados com alguma frequência são os materiais táteis, os jogos em suporte físico e os materiais em áudio. Aqueles que não têm recursos pedagógicos destinados a esta faixa etária responderam, na sua maioria, por se tratar de questões de ordem financeira, de falta recursos humanos, por estar em desenvolvimento ou em projeto ou porque, simplesmente, não era esta a sua prioridade.

Cerca de metade dos museus inquiridos relataram terem um plano de acessibilidades. Menos de metade afirmaram ter atividades acessíveis a crianças com DV e uma grande maioria referiu não ter recursos acessíveis a crianças com deficiência visual.

Assim, esta análise leva-nos a concluir que existem muitos recursos pedagógicos para crianças nos museus e que os mesmos podem ser implementados. Da mesma forma que as atividades podem ser fomentadas com vista a alcançar outros públicos, nomeadamente crianças com DV.

Relativamente ao segundo objetivo **“Identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus”**, dos resultados apurados, verifica-se que a grande motivação para ir a um museu é conhecer o espaço e, em seguida, aprender. O contexto em que visitam o museu e em que vão com alguma frequência é familiar; metade das pessoas raramente vão em contexto escolar, do mesmo modo que algumas nunca foram em contexto de férias escolares. Apesar do número de inquiridos ser muito reduzido e de não termos repostas em todos os itens, nenhum dos participantes respondeu que ia ao museu com muita frequência. Assim, poderá levar-nos a concluir que a ida de uma criança ao museu pode estar relacionada com a sua experiência, com aquilo que lhe é dado a conhecer, de que forma e com quem visita o espaço. Ou, também, porque aqueles que os acompanham consideram que não existem muitos espaços acessíveis e não os levam por esse motivo. A maioria dos participantes do estudo revelaram que raramente tiveram acesso a atividades acessíveis, assim como, metade disseram que não existiam recursos nos locais frequentados.

Com base nos dois questionários pretendeu-se atingir o terceiro objetivo **“Analisar recursos pedagógicos acessíveis que possam vir a ser utilizados em contexto museológico e que permitam a comunicação e a interação entre crianças com deficiência visual e crianças normovisuais”**.

Atendendo à nova definição de museu implementada pelo ICOM (2022) os museus têm de estar abertos ao público, de forma acessível e inclusiva, funcionando e comunicando de modo a proporcionar experiências diversas e conhecimento, considerando a diversidade de públicos. Assim, torna-se uma obrigação para quem os gere pensar neste acolhimento de forma eficaz, permitindo que esse ambiente se torne num espaço de partilha, de comunicação. Apesar de alguns museus referirem não ter recursos elaborados especificamente para crianças com deficiência visual, os materiais que têm permitem a interação entre estas crianças e as crianças normovisuais. Com base nas respostas apresentadas podemos considerar que apesar de não existirem, não pretendem excluir as crianças, procurando soluções. No entanto, algumas dessas soluções podem passar por formação das equipas para que as mesmas possam dar resposta às suas necessidades. No que se refere a recursos pedagógicos, são exemplos as maletas pedagógicas, com diferentes estratégias de estimulação sensorial; jogos e livros apelativos, em diferentes formatos e tamanhos; diversos materiais que permitem a exploração através dos sentidos e proporcionem, em simultâneo, aprender e brincar.

Podemos também concluir que os museus que privilegiam o *design universal* estão a promover a inclusão. Pensar, criar e implementar recursos, através do *design* inclusivo, contribui para que não haja discriminação social, proporcionando igualdade de oportunidades para todos (Senna, Vieira & Santos, 2007).

Em suma, promover a diversidade, atendendo à individualidade de cada pessoa, é o caminho que todos devemos ter, em qualquer área da nossa vida. Oferecendo os meios para que possamos viver numa sociedade mais justa e equitativa. Queremos cada vez mais que os museus façam parte desse mundo e que o mundo dos museus se torne acessível e inclusivo para todos os visitantes.

Uma eventual limitação deste estudo refere-se ao facto de alguns dos participantes dos museus não terem dado resposta em algumas das opções apresentadas. Nas perguntas abertas, houve algumas repetições em relação ao que já tinham respondido,

nas perguntas fechadas. Verificou-se, também, que nas perguntas abertas houve conteúdos equivalentes em várias das opções ou respostas trocadas nos campos solicitados. No entanto, obter resposta de 81 participantes de museus de vários pontos do mundo é uma mais-valia, que permite compreender a diversidade de recursos que possam existir nos mais diferentes locais.

No que concerne ao questionário dirigido às crianças, como foi divulgado através de associações e de escolas poderia ter sido uma boa forma de chegar a mais pessoas. Porém, o número de participantes em estudo foi muito reduzido, face aquilo que gostaríamos de ter recebido, uma vez que é manifestamente uma preocupação dos educadores, pais e familiares.

Esta investigação permitiu diagnosticar algumas necessidades das crianças com DV no acesso aos museus, as formas como os museus comunicam com os seus públicos e em especial, como abrangem as crianças com DV nos seus espaços. Assim, também foram sugeridas estratégias e boas práticas para serem implementados estes recursos nos espaços museológicos.

Numa fase posterior, será fundamental produzir um recurso pedagógico e testá-lo, de forma a acompanhar o seu processo de elaboração, permitindo alcançar aquilo a que se propõe: que as crianças consigam brincar, aprender e relacionar-se com outras crianças, de forma autónoma, reforçando que este é um meio que traz benefícios de aprendizagem. Assim, é importante apostar em formações e ações de capacitação aos dirigentes e equipas dos museus. Deseja-se também que este estudo possa contribuir para pesquisas futuras e para o desenvolvimento de mais recursos acessíveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J., Dinis, R., & Teixeira, R. C. (2018). Recursos didáticos, experiências na construção e gestão de materiais pedagógicos inspirados no método de Singapura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 11, 65-106.

[http://jpm.ludus-opuscula.org/PDF\\_Files/Abreu\\_Materiais\\_65\\_106\(11\\_2018\)\\_low.pdf](http://jpm.ludus-opuscula.org/PDF_Files/Abreu_Materiais_65_106(11_2018)_low.pdf)

Abreu, L. R., & Santos, S. R. (2015, outubro 26-29). "Nos braços de Mnemosine": o espaço do museu como lugar de memória e educação [Comunicação]. Educere- XII Congresso Nacional de Educação. <https://pt.scribd.com/document/414658564/ABREU-L-R-O-Espaco-Do-Museu-Como-Lugar-de-Memoria-e-Educacao>

Ackland, P., Resnikoff, S., Bourne, R. (2017). World blindness and visual impairment: despite many successes, the problem is growing. *Community Eye Health Journal*, 30(100), 71-7. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5820628/>

Alves, J. A. (s.d.). *O Museu como esfera de comunicação*. (274-284). Universidade Nova de Lisboa. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10360.pdf>

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra University Press.

Amado, J., & Vieira, C. (2017). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Ed.), *Manuel de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed., pp. 379-413). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Argyropoulos, V., Nikolaraizi, M., Kanari, C., Chamonikolaou, S., Plati, M., Markou, E., & Leotsakou, B. (2017, julho, 2-7). *Bridging theory and practice in developing inclusive practice in museum: the Greek case [Paper presentation]*. 9th ICEVI European Conference: Empowered by Dialogue, Bruges, Belgium.



<https://ikee.lib.auth.gr/record/333643/files/ARGYROPOULOS,%20V.,%20NIKOLARAIZI,%20M.,%20KANARI,%20CH.,%20CHAMONIKOLAOU,%20S.%20PLATI,%20M.,%20MARKOY,%20E.%20&%20LEOTSAKOU,%20B.,%202017.pdf?version=1>

Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal. (s.d.a.). *Perguntas Frequentes*.

<https://www.acapo.pt/deficiencia-visual/perguntas-e-respostas/deficiencia-visual>

Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal. (s.d.b.). *Glossário*.

<https://www.acapo.pt/deficiencia-visual/glossario>

Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal. (s.d.c.) *Como criar museus, monumentos e palácios mais acessíveis*. Recomendações do Núcleo de Estudos e Investigação em Acessibilidade da ACAPO, 9.

<https://www.acapo.pt/deficiencia-visual/documentos-e-publicacoes/recomendacoes-tecnicas/como-criar-museus-monumentos-e>

Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal. (s.d.d.). *Educação*.

<https://www.acapo.pt/deficiencia-visual/perguntas-e-respostas/educacao>

Azevedo, C. A., & Azevedo, A. G. (2008). *Metodologia científica: contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos* (9.ª ed.). Universidade Católica Editora.

Birch, J. (2018). Museum spaces and experiences for children – ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience. *Children's Geographies*, 16(5), 516-528. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1447088>

Bitgood, S. (1993). Social influences on the visitor museum experience. *Visitor Behavior*, 8(3), 4-5. <https://www.researchgate.net/publication/254930510>

Blanco, C. S., & Silva, V. L. (2014). A contribuição dos jogos didáticos de tabuleiro no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência visual. In *Os desafios da escola pública Paranaense na perspetiva do professor*. (pp. 1-24). Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_edespecial\\_artigo\\_carla\\_simone\\_soares\\_monte\\_blanco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_carla_simone_soares_monte_blanco.pdf)

Bourne, R., Steinmetz J., D., Flaxman, S., Briant, P., S., Taylor, H., R., Resnikoff, S., et al. (2020). Trends in prevalence of blindness and distance and near vision impairment over 30 years: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *Lancet Glob Health*. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30425-3](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30425-3)

Bourscheid, S. & Turcatto, J. (s.d.) *A importância do brincar no desenvolvimento infantil*. [https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2017/725.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf)

Campehouldt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais* (1ª ed.). Gradiva Publicações.

Carletto, A. C., & Cambiaghi, S. (2008). *Desenho universal: um conceito para todos*. Instituto Mara Gabrielli. [https://www.maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal\\_web-1.pdf](https://www.maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf)

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Carvalho, A. (2019). Em torno da definição de museu do ICOM: lições a partir de Quioto. *Património.pt*. Recuperado em 29 de agosto, 2022, de <https://www.patrimonio.pt/post/em-torno-da-definicao-de-museu-do-icom-licoes-a-partir-de-quioto>

Carvalho, A. M., & Pereira, R. (2013). Brincar é assunto sério! *Revista Louis Braille*, 7, 9-10.

Carvalho, C., & Lopes, T. (2016). O público infantil nos museus. *Educação Real*, 41(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623652329>

Cerqueira, J. B., & Ferreira, E. M. (1996). Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, 5, 1-6.

<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/660>

Chiovatto, M., & Aidar, G. (2015). Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da Pinacoteca de São Paulo. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3(6), 135-148. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/28089%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/28089%20(1).pdf)

Cho, H., & Jolley, A. (2016). Museum education for children with disabilities: development of the nature senses traveling trunk. *Journal of Museum Education*, 41 (3), 220-229. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1193313>

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)

Cordazzo S. T., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7 (1). [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009)

Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Companhia Nacional de Serviços, S. A.

Desvallées, A., & Mairesse, F. (2013). *Conceitos-chave de museologia*. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura. [https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF\\_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf](https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf)

Dias, M. E. (1995). *Ver, não ver e conviver*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. [https://www.inr.pt/documents/11309/216258/ver\\_ao\\_ver\\_e\\_conviver\\_livro006.pdf/2c814fd1-9b75-4ebf-a460-c5c8f1d8615d](https://www.inr.pt/documents/11309/216258/ver_ao_ver_e_conviver_livro006.pdf/2c814fd1-9b75-4ebf-a460-c5c8f1d8615d)

Direção-Geral do Património Cultural. (s.d.a.). *Acessibilidade*.

<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/acessibilidade/>

Direção-Geral do Património Cultural. (s.d.b.). *Serviços educativos*.

<http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/>

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Routledge Taylor & Francis Group.

<file:///C:/Users/Admin/Downloads/Falk%20&%20Dierking%20Understanding%20The%20Museum%20Experience.pdf>

Figueira, L. M., & Ramos, D. (2019). *Museus de comunidade: manual de apoio à gestão* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro Editora.

[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26225/1/Livro\\_Museus\\_de\\_Comunidade.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26225/1/Livro_Museus_de_Comunidade.pdf)

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação da concepção à realização* (5.ª ed.). Lusociência.

Fundação Dorina Nowill para cegos. (2019). *Museu do futebol além da visão*.

<http://fundacaodorina.org.br/blog/museu-do-futebol-alem-visao/>

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Org.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Coord.). (2021). *Manual de investigação qualitativa: conceção, análise e aplicações* (1.ª ed.). Pactor.

Guerreiro, A. (2018). *Dicionário de Conceitos, Nomes e Fontes para a Inclusão: Humanizar a Vida em Cidadania e no Prazer Solidário de Existir* (2.ª ed.). EDLARS - Educomunicação e Vida.

[https://www.acapo.pt/sites/default/files/media/2018/dicionario\\_de\\_conceitos\\_na\\_a\\_mazon\\_augusto\\_deodato\\_guerreiro.pdf](https://www.acapo.pt/sites/default/files/media/2018/dicionario_de_conceitos_na_a_mazon_augusto_deodato_guerreiro.pdf)

Haddad, M. A., Sampaio, M. W., Filho, H. A., Alves, M. R., Góes, M. F., Carvalho, K. M., Azevedo, A. C. (2015). Visual impairment: measures, terminologies and definitions. *e-Oftalm CBO: Rev. Dig. Oftalmol.* 1(2).

<http://eoftalmo1.hospedagemdesites.ws/Content/imagebank/pdf/v1n2a02.pdf>

Herreman, Y. (2015). Mostras, Exibições e Exposições. In, P. J. Boylan (Ed. e Coord.), *Como gerir um museu: manual prático*. (pp. 74-85). Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

[https://issuu.com/sisem-sp/docs/como\\_gerir\\_um\\_museu/4](https://issuu.com/sisem-sp/docs/como_gerir_um_museu/4)

ICD-11 (2019). *International Classification of Diseases 11th Revision*. WHO. Retirado de

<https://icd.who.int/en>

Instituto Benjamin Constant. (2016, novembro 17). *Produção de material especializado*. Recuperado em 30 de agosto, 2022, de

<http://antigo.ibc.gov.br/producao-de-material-especializado>

Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (2019). *Guia Prático: Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal*. Simplex +.

<https://www.inr.pt/documents/11309/215135/Guia+Pr%C3%A1tico+Os+Direitos+das+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia+em+Portugal/1658c169-18d9-4f9e-b40e-fd02b176f556>

International Council of Museums Portugal. (2015, março 15). *Definições*.

<https://icom-portugal.org/recursos/definicoes/>

International Council of Museums Portugal. (2021, fevereiro 26). *Questionário sobre a nova definição de museu*. Recuperado em 28 de agosto, 2022, de

<https://icom-portugal.org/2021/02/26/questionario-sobre-a-nova-definicao-de-museu/>

International Council of Museums Portugal. (2022, agosto 24). *Facebook*. Recuperado em 24 de agosto, 2022, de <https://www.facebook.com/icomportugal>

Internacional Council of Ophthalmology (2002). Visual Standards – Aspects and ranges of vision loss with emphasis on population surveys. *29<sup>th</sup> International Congress of Ophthalmology*.

[https://www.researchgate.net/publication/248343777\\_Visual\\_Standards\\_aspects\\_and\\_ranges\\_of\\_vision\\_loss\\_with\\_emphasis\\_on\\_population\\_surveys](https://www.researchgate.net/publication/248343777_Visual_Standards_aspects_and_ranges_of_vision_loss_with_emphasis_on_population_surveys)

Kellermann, C. E. Wottrich, J., Heidrich, R. & Sousa, C. (2018). Boneco inclusivo para motivar o aprendizado em Braille. In C. Freire, C. Mangas, & C. Sousa (Coords.) *Livro de atas da V Conferência Internacional para a Inclusão – 2018* (pp. 67-79). iACT/IPLeiria. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4544/3/Final\\_Livro%20de%20Atas.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4544/3/Final_Livro%20de%20Atas.pdf)

Lei Constitucional n.º 1/2005. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República, I Série A, nº 155/2005, 4642 - 4686

Lopes, T., & Carvalho, C. (2021). Educação infantil em museus de arte, ciência e história. *Educar em Revista*, 37(e76182), 1-21. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76182>

Lourenço, D. (2022). *A Deficiência do meu filho, na verdade, está fora dele*. *AcessLab*. <https://mailchi.mp/1dea9de0a748/no-queremos- apenas-rampas-9262003?e=e13ba6809b&fbclid=IwAR1Knhlops0kUySUWOWi-jPJ7jDVgWGUFwQCbqNlu6wkHaLdSO80jEckg9g>

Machado, M. M. (2010). A Criança é Performer. *Educação e Realidade*, 35(2), 115-137. [https://www.researchgate.net/publication/266219653\\_A\\_Crianca\\_e\\_Performer](https://www.researchgate.net/publication/266219653_A_Crianca_e_Performer)

Manzini, E. J. (2005). Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: D. O. Alves, (Coord.), *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas* (pp.82-86). Ministério da Educação.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>

Marandino, M. (Org.). (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. Geenf · Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência.

<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/10/MediacaoemFoco.pdf>

Martins, P. R. (2008). *A inclusão pela arte: museus e públicos com deficiência visual* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da

Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/647>

Martins, P. R. (2013). A inclusão social tem influência nas práticas museais? O acesso dos públicos com deficiência. *MIDAS*, 2. <http://midas.revues.org/246>

Martins, P. R. (2014). *Museus (In)capacitantes – deficiência, incapacidade e inclusão em museus de arte* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15959/1/ulsd069831\\_td\\_vol\\_1.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15959/1/ulsd069831_td_vol_1.pdf)

Mendes, J. A. (1999). O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais. *Didaskalia*, 29, 667-587. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18468/1/V0290102-667-692.pdf>

Minayo, M. C. S. (org.), Deslandes, S. F., Neto, O., C & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21.ª ed.). Vozes.

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

Mineiro, C. (2017). *Guia de boas práticas de acessibilidade – comunicação inclusiva em monumentos, palácios e museus*. Turismo de Portugal I.P. Direção Geral do Património Cultural.

[https://www.acessibilidade.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/2017\\_com\\_inclusiva\\_monumentos\\_palacios\\_museus.pdf](https://www.acessibilidade.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/2017_com_inclusiva_monumentos_palacios_museus.pdf)

Moreira, A. C. (2016). *O museu na escuta: a experiência na formação de educadores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Digital de Teses e Dissertações. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5681>

Museu da Comunidade Concelhia da Batalha. (s.d.). *Livro Multiformato*. Recuperado em 03 de fevereiro, 2023, de <https://museubatalha.com/pt/recursos-de-acessibilidade-livro-multiformato>

Nascimento, S. S., & Ventura, P. C. (2005). A dimensão comunicativa de uma exposição de objetos técnicos. *Ciência & Educação*, 11(3), 445-456.  
<https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000300008>

Nunes, A. L., Lemos, H. D., & Mendes, R. C. (2006). O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: alternativas no cotidiano escolar. *Ponto de Vista*, 8, 31-54.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1095>

O'Ferrall, E. (2020). *Orientações da EBU para os Relatórios Alternativos da CDPD da ONU*. Programa "Direitos, Igualdade e Cidadania" da União Europeia.  
[https://www.euroblind.org/sites/default/files/documents/orientacoes\\_da\\_ebu\\_para\\_os\\_relatorios\\_alternativos\\_da\\_cdpd\\_da\\_onu.pdf](https://www.euroblind.org/sites/default/files/documents/orientacoes_da_ebu_para_os_relatorios_alternativos_da_cdpd_da_onu.pdf)

Oliveira, L. D., Santos, N. M. A., & Farias, V. R. A. (2021). Bonde da história “violências históricas”: uma proposta de visita acessível no Museu Histórico Nacional. In B. Reis, H. Gomes, & O. Soares (Orgs.), *Educação museal e acessibilidade* (pp. 44 -52). Fiocruz – COC.  
<https://www.museudavida.fiocruz.br/ebook/educacao-museal-e-acessibilidade.pdf>

Oliveira, M. (2017). *Livro táctil ilustrado para crianças com deficiência visual* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Artes e Design]. Repositório Comum.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/24181>



Organização Mundial da Saúde (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)*. Direção-Geral da Saúde.

<https://catalogo.inr.pt/documents/11257/0/CIF+2004>

Organização Mundial de Saúde. (2019). *Relatório Mundial sobre a Visão*. Organização Mundial de Saúde.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328717/9789241516570-por.pdf>

Organização Mundial da Saúde. (2021, outubro 22). *Blindness and vision impairment*.

Recuperado em 4 de junho, 2022, de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Paula, L., A., & Paula, S., S. (2016). Elaboração de recursos didático inclusivo para alunos com deficiência visual. In *Congresso nacional de pesquisa e ensino em ciências* (pp.1-6). Editora Realize.

<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/17974>

Pinto, T., C. (2022, outubro 1). *Comunicar é a vocação do Museu*. Património.pt.

<https://www.patrimonio.pt/post/comunicar-%C3%A9-a-voca%C3%A7%C3%A3o-do-museu?fbclid=IwAR2mxefA9nmexMEq4zgO00hbgcwyWgbMRDvJb9FfgLgaFpW9oXQp0AmLUJU>

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Internacional de Direitos Humanos*, proclamada pela Assembleia Geral ONU em 10 de dezembro de 1948.

Resolução da Assembleia da República n.º 20/90. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Diário da República: I série, n.º 211/90, 1.º Suplemento.

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. (2009). *Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência*. Diário da República: I série, n.º 146/09, 4906-4929.

Rodrigues, C. J. (2013). *Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.

<http://hdl.handle.net/10400.3/2280>

Rolim, A.A.M., Guerra, S.S.F. & Tassigny, M.M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*, 23(2), 176-180. [https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20\\_vygotsky.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf)

Salasar, D. N. (2019). *Um museu para todos: manual para programa de acessibilidade*. Editora da UFPel. <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4390>

Santos, C. (2018). *Estatística descritiva: Manual de auto-aprendizagem*. Edições Sílabo.

Sarraf, V. P. (2012). Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. In E. Cardoso, & J. Cuty, *Acessibilidade em ambientes culturais* (pp. 60-78). Marca Visual.

<https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2021/01/Livro-AAC-3-digital-1.pdf>

Sasaki, R. K. (2007). Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, 58, 20-30.

<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>

Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 10-16.

Sasaki, R., K. (2011). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. A primeira versão deste artigo foi publicada na *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano V, 24, jan./fev. 2002, 6-9.

Sasaki, R. (2019). *As sete dimensões da acessibilidade*. Larvatus Prodeo.

Senna, C., Vieira, S., & Santos, R. (2007). *Acessibilidade e design inclusivo – um estudo sobre a aplicação do design universal nos produtos industriais*. Seminário de Produção Acadêmica em Design Florianópolis. [https://issuu.com/pet\\_design/docs/name64b704](https://issuu.com/pet_design/docs/name64b704)

Siaulys, M. O. C. (2005). *Brincar para todos Brasília*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>

Soto, M. C. (2010). *Quem educa no templo das musas? Reflexões e caminhos ao pensar a formação dos educadores em museus* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].  
[http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/moana\\_soto.pdf](http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/moana_soto.pdf)

Studart, D. C. (2005). Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12(suplemento), 55-77.  
[https://www.researchgate.net/publication/250028919\\_Museus\\_e\\_familias\\_percepcoes\\_e\\_comportamentos\\_de\\_crianças\\_e\\_seus\\_familiares\\_em\\_exposicoes\\_para\\_o\\_publico\\_infantil](https://www.researchgate.net/publication/250028919_Museus_e_familias_percepcoes_e_comportamentos_de_crianças_e_seus_familiares_em_exposicoes_para_o_publico_infantil)

Teixeira, E. B. (2003). *A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais*. *Desenvolvimento em questão*, 1(2), 177-201.  
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago Editora.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4184247/mod\\_resource/content/0/brincar\\_e\\_a\\_realidade\\_winnicott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4184247/mod_resource/content/0/brincar_e_a_realidade_winnicott.pdf)

Valente, D. (2015). Novas ilustrações hápticas em livros táteis para crianças cegas. In C. Mangas, C. Freire, & M. Francisco (Orgs.), *Inclusão e acessibilidade em ação diferentes percursos, um rumo*. (79-90). iACT/IPLeiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1602>

Viana, C. R. & Figueiredo, A. S. (2019). Associações de Apoio à Pessoa com Deficiência ou Incapacidade: um importante recurso nas políticas sociais. *Servir*, 60(1-2), 84-93. [https://www.researchgate.net/publication/342335046\\_Associacoes\\_de\\_Apoio\\_a\\_Pessoa\\_com\\_Deficiencia\\_ou\\_Incapacidade\\_um\\_importante\\_recurso\\_nas\\_politicas\\_sociais](https://www.researchgate.net/publication/342335046_Associacoes_de_Apoio_a_Pessoa_com_Deficiencia_ou_Incapacidade_um_importante_recurso_nas_politicas_sociais)

Victor, I. (2008). Participação e Qualidade em Museus. O caso do Museu do Trabalho Michel Giacometti. In M. C. Bruno, & K. R. Neves (Coords.). *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas* (pp. 137-155). Museu de Arqueologia de Xingó. [https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/texto-5\\_museus-como-agentes-de-mudanc3a7a.pdf](https://ceam2018.files.wordpress.com/2018/07/texto-5_museus-como-agentes-de-mudanc3a7a.pdf)

Vlachou, M. (2011, fevereiro 28). *Mudanças. Estaremos suficientemente atentos*. Musing on culture. [http://musingtonculture-pt.blogspot.pt/2011\\_02\\_01\\_archive.html](http://musingtonculture-pt.blogspot.pt/2011_02_01_archive.html)

Vlachou, M. (2020). *A participação cultural de pessoas com deficiência e incapacidade: como criar um plano de acessibilidade*. Câmara Municipal de Lisboa. [https://acessoculturapt.files.wordpress.com/2020/10/manual\\_plano-de-acessibilidade.pdf](https://acessoculturapt.files.wordpress.com/2020/10/manual_plano-de-acessibilidade.pdf)

Vygotski, L. S. A. (1991). *A formação social da mente* (6.ª ed.). Martins Fontes. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20for%20macao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20for%20macao%20social%20da%20mente.pdf)

Vygotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico: livro para professores*. Ática. [https://www.academia.edu/39215122/Vigotski\\_Imaginacao\\_e\\_Criacao\\_na\\_Infancia](https://www.academia.edu/39215122/Vigotski_Imaginacao_e_Criacao_na_Infancia)

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1** – Guiões de inquérito por questionário (Grupo Museus)

**Apêndice 2** – Guiões de inquérito por questionário (Grupo Crianças)

**Apêndice 3** – Tabelas de análise estatística (Grupo Museus)

**Apêndice 4** – Tabelas de análise estatística (Grupo Crianças)

**Apêndice 5** – Tabelas de análise de conteúdo (Grupo Museus)

**Apêndice 6** – Tabelas de análise de conteúdo (Grupo Crianças)

**Apêndice 7** – Pedidos de participação no estudo (Grupo Museus)

**Apêndice 8** – Pedidos de participação no estudo (Grupo Crianças)

## **APÊNDICE 1 – GUIÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (GRUPO MUSEUS)**

### **INQUÉRITO DIRIGIDO A MUSEUS EM PORTUGUÊS**

**Como criar recursos pedagógicos acessíveis a crianças com deficiência visual, em contexto museológico?**

O meu nome é Ana Bichinho e encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível, do Politécnico de Leiria, sob a orientação das Professoras Doutoras Carla Sofia Costa Freire e Jenny Gil Sousa.

Este trabalho tem como tema "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual" e, com este questionário, pretendemos descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com deficiência visual.

A sua colaboração é fundamental para a realização desta investigação. Os dados recolhidos serão usados para os fins indicados e o seu anonimato e privacidade serão garantidos. O pedido do nome, cargo e email é facultativo, sendo estes dados utilizados, apenas, para potenciais contactos futuros em caso de necessidade de aprofundamento do estudo. Eu, Ana Bichinho, na qualidade de investigadora e estudante deste mestrado encontro-me ao dispor para qualquer esclarecimento necessário, através do email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Assinale, por favor, se aceita participar no estudo:

- Sim
- Não

#### **I. IDENTIFICAÇÃO DO/A INQUIRIDO/A**

1. Nome do Museu: \_\_\_\_\_

2. Localidade: \_\_\_\_\_

3. País: \_\_\_\_\_

4. Nome do/a representante do Museu responsável pelo preenchimento:

\_\_\_\_\_

5. Cargo: \_\_\_\_\_

6. Correio eletrónico: \_\_\_\_\_

## II. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO

1. Titularidade do Museu:

Pública

Privada

Mista

2. O Museu tem plano de acessibilidades?

(Medidas que visam a acessibilidade e inclusão dos diversos públicos do Museu).

Sim

Não

Em desenvolvimento

3. O Museu tem atividades especificamente pensadas para crianças entre os 6 e os 10 anos?

Sim

Não

3.1. Em caso afirmativo, assinale com que frequência realiza as atividades:

	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência
--	-------	-----------	----------------------	---------------------

1. Visitas guiadas				
2. Visita-jogo				
3. Oficinas				
4. Dramatizações				
5. Concertos				
6. Contação de histórias				
7. Visitas sensoriais				
8. Visitas virtuais				
9. Ida do Museu à escola				

3.1.1. Se realiza outras atividades diferentes das mencionadas, indique quais:

---



---

4. Considerando os diferentes contextos, com que frequência as crianças dos 6 aos 10 anos, visitam o Museu?

	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita Frequência
1. Familiar				
2. Escolar (visita de estudo)				
3. Férias escolares (programa dinamizado pelo museu)				
4. Férias escolares (programa dinamizado por outras entidades)				

4.1. Se existirem outros contextos diferentes dos mencionados, indique:

---



---



5. O museu tem recursos pedagógicos criados especificamente para este público (crianças dos 6 aos 10 anos)?

Sim (Caso responda sim, passe para a 5.1.)

Não (Caso responda não, passe para a 5.2.)

5.1. Com que frequência os seguintes recursos são utilizados?

	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita Frequência
1.Jogo digital				
2.Jogo em suporte físico				
3.Livro digital				
4.Livro impresso				
5.Materiais táteis				
6.Estimulação olfativa				
7.Materiais em áudio				
8.Materiais em vídeo				

5.1.1. Se tem outros recursos diferentes dos mencionados, indique quais:

---

---

5.2. Em caso negativo, pode indicar qual o motivo?

---

---

6. As atividades desenvolvidas pelo Museu são acessíveis a crianças entre os 6 e os 10 anos, com deficiência visual?

Sim

Não

6.1. Em caso afirmativo, que características apresentam estas atividades?

---

7. O Museu tem recursos pedagógicos criados especificamente para crianças dos 6 aos 10 anos, com deficiência visual?

- Sim  
 Não

7.1. Em caso afirmativo que recursos possuem?

---

8. Existem recursos no Museu que permitam a interação entre crianças com e sem deficiência visual?

(Mesmo que os recursos não tenham sido criados considerando questões de acessibilidade)

- Sim  
 Não

8.1. Em caso afirmativo, em que medida potencializam a interação?

---

9. Observações: Caso tenha algo que deseja acrescentar e que não tenha sido contemplado nas questões anteriores, adicione neste espaço.

Desde já agradecemos a sua colaboração que é fundamental para este estudo.

### **1.1. INQUÉRITO DIRIGIDO A MUSEUS EM INGLÊS**

**How to create pedagogical resources accessible to visually impaired children, in a museum context?**

My name is Ana Bichinho and I'm undertaking my Master's dissertation in Accessible Communication at the Polytechnic of Leiria under the coordination of Professors Carla Sofia Costa Freire and Jenny Gil Sousa.

The study has as theme "The importance of the creation of pedagogical resources in communication of museum contents for children with visual impairment" and, with this questionnaire, we intend to describe museum resources accessible to children with visual impairment.

Your collaboration is essential to carry out this research. The data collected will be used for the purposes indicated and your anonymity and privacy will be guaranteed. Our request to your name, position and email is optional and this information will only be used for future contacts if needed to order to deepen this study. As a researcher and student of this master's degree, I am available for further information by email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Do you agree to participate in the study?

- Sim  
 Não

## **I. CHARACTERIZATION OF THE RESPONDENTS**

1. Museum Name: \_\_\_\_\_

2. Location: \_\_\_\_\_

3. Country: \_\_\_\_\_

4. Name of the Museum representative person for filling in the questionnaire:

\_\_\_\_\_

5. Position: \_\_\_\_\_

6. Email: \_\_\_\_\_

## II. CHARACTERIZATION OF THE MUSEOLOGICAL SPACE

1. Ownership of the Museum:

- Public
- Private
- Both

2. Does the Museum have an accessibility plan?

(Initiatives aimed at accessibility and inclusion of the museum's different visitors/publics).

- Yes
- No
- Under development

3. Does the Museum have activities specifically designed for children between 6 and 10 years old?

- Yes
- No

3.1. If yes, please state how often the activities take place:

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently
1. Guided tours				
2. Play-tours (Tours with pedagogical games)				
3. Workshops				
4. Role-plays				
5. Concerts				
6. Storytelling				
7. Sensory tours				
8. Virtual tours				

9. Museum goes to school				
--------------------------	--	--	--	--

3.1.1. If you carry out other activities than those mentioned, indicate which ones:

---



---

4. Considering the different contexts, how often do children aged from 6 to 10 visit the Museum?

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently
1. Family context				
2. School context (study tour)				
3. School holidays (program promoted by the museum)				
4. School holidays (program promoted by other entities)				

4.1. Are there other contexts than those mentioned? If yes, please indicate:

---

5. Does the museum have educational resources created specifically for this audience (children aged 6 to 10)?

- Yes (If yes, skip to 5.1.)
- No (If no, skip to 5.2.)

5.1. How often are the following resources used?

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently
1. Digital game				

2. In person game				
3. Digital book				
4. Printed book				
5. Tactile materials				
6. Olfactory stimulation				
7. Audio materials				
8. Video materials				

5.1.1. If you have other resources than those mentioned, please indicate which ones:

---

5.2. If not, can you indicate the reason?

(Answer this question only if you have answered NO to question 5.)

---

6. Are the activities developed by the Museum accessible to visually impaired children aged between 6 and 10?

Yes

No

6.1. If so, what characteristics do these activities have?

---

7. Does the Museum have educational resources created specifically for visually impaired children aged 6 to 10?

Yes

No

7.1. If so, what resources do they have?

---

8. Are there resources in the Museum that allow interaction between children with and without visual impairment?

(Even if the resources were not created considering accessibility issues).

Yes

No

8.1. If so, to what extent do they enhance the interaction?

---

9. Observations: If you wish to add further information that has not been covered in the previous questions, please leave your suggestions:

Thank you for your collaboration and participation in this study!

## **APÊNDICE 2 – GUIÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (GRUPO CRIANÇAS)**

### **INQUÉRITO DIRIGIDO A ASSOCIAÇÕES E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO**

#### **Como criar recursos pedagógicos acessíveis a crianças com deficiência visual, em contexto museológico?**

O meu nome é Ana Bichinho e encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível, do Politécnico de Leiria, sob a orientação das Professoras Doutoras Carla Sofia Costa Freire e Jenny Gil Sousa.

Este trabalho tem como tema "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual" e, com este questionário, pretendemos identificar a motivação das crianças com deficiência visual, entre os 6 e os 10 anos, para visitarem os museus.

A sua colaboração é fundamental para a realização desta investigação. O questionário deve ser preenchido com os familiares/educadores, juntamente com as crianças. Os dados recolhidos serão usados para os fins indicados e o seu anonimato e privacidade serão garantidos. Eu, Ana Bichinho, na qualidade de investigadora e estudante deste mestrado encontro-me ao dispor para qualquer esclarecimento necessário, através do email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Assinale, por favor, se aceita participar no estudo:

- Sim  
 Não

#### **I. IDENTIFICAÇÃO DO/A INQUIRIDO/A**

1. Idade da criança:

- 6  
 7



8

9

10

2. Sexo da criança:

Feminino

Masculino

Outra

3. Criança com deficiência visual:

Cega

Baixa Visão

5. Área de residência (Localidade): \_\_\_\_\_

6. País: \_\_\_\_\_

7. Relação com a criança:

Familiar

Docente

Outro profissional que exerce funções com crianças com DV

Outra

7.1. Se escreveu outra, indique qual: \_\_\_\_\_

## II. MOTIVAÇÃO PARA VISITAR MUSEUS

1.A criança já visitou um Museu?

Sim

Não

Não sabe/não se lembra

2. Em caso afirmativo, considerando os diferentes contextos, com que frequência a criança visita o Museu?

	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita Frequência
Contexto familiar				
Contexto escolar				
Contexto de férias escolares				

2.1. Se for outro contexto, indique qual: \_\_\_\_\_

3. Qual o grau de importância que a criança dá aos seguintes motivos de visita ao Museu:

	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Não se aplica
Para encontrar amigos				
Para conhecer o espaço				
Para aprender				
Para brincar				
Para sair com a família				
Para não ficar em casa				

3.1. Se for outro motivo, indique qual: \_\_\_\_\_

4. Os espaços museológicos visitados pela criança costumam ter atividades acessíveis a crianças com deficiência visual?

- Nunca  
 Raramente  
 Alguma frequência  
 Muita frequência

5. Os espaços museológicos visitados pela criança costumam disponibilizar recursos acessíveis a crianças com deficiência visual?

- Nunca
- Raramente
- Alguma frequência
- Muita frequência

6. Caso conheça Museus que tenham soluções de acessibilidade para crianças entre os 6 e os 10 anos, por favor, identifique-os.

---

7. Que medidas acha que podem ser tomadas para motivar as crianças a visitarem os museus?

---

8. Observações: Caso tenha algo que deseja acrescentar e que não tenha sido contemplado nas questões anteriores, adicione neste espaço.

---

9. Caso tenha interesse e disponibilidade para uma eventual entrevista, pedimos que preencha os seus dados de contacto, os quais não serão facultados a terceiros, sendo preservado o seu anonimato e a sua privacidade.

9.1. Nome do responsável pelo preenchimento: \_\_\_\_\_

9.2. Correio eletrónico: \_\_\_\_\_

Desde já agradecemos a sua colaboração que é fundamental para este estudo.

## APÊNDICE 3 – TABELAS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA (GRUPO MUSEUS)

### I. IDENTIFICAÇÃO DO/A INQUIRIDO/A

Museus em Portugal		
2. Localidade	Frequência	Percentagem
Albufeira	1	2,08
Angra do Heroísmo	1	2,08
Avis	1	2,08
Barcelos	1	2,08
Batalha	1	2,08
Braga	2	4,17

Bragança	1	2,08
Castro Verde	1	2,08
Condeixa-a-Nova	1	2,08
Covilhã	1	2,08
Estarreja	1	2,08
Faro	2	4,17
Ferreira do Alentejo	1	2,08
Figueira da Foz	1	2,08
Funchal	2	4,17
Horta	2	4,17
Lisboa	5	10,42
Loulé	1	2,08

Matosinhos	1	2,08
Montijo	1	2,08
Mora	1	2,08
Palmela	2	4,17
Ponte de lima	1	2,08
Porto	3	6,25
Póvoa de Lanhoso	1	2,08
Ribeira Grande	2	4,17
São João da Madeira	1	2,08
Seia	2	4,17
Sintra	1	2,08
Tavira	1	2,08

Vila do Conde	2	4,17
Vila Nova de Famalicão	3	6,25
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100,00</b>

<b>Museus estrangeiros de língua portuguesa</b>		
<b>2. Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
São Paulo (Brasil)	4	36,36
Bahia (Brasil)	1	9,09
Rio de Janeiro (Brasil)	1	9,09
Rio Grande do Sul (Brasil)	2	18,18
Boa Vista (Cabo Verde)	1	9,09
Praia (Cabo Verde)	2	18,18

<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>
--------------	-----------	---------------

<b>Museus estrangeiros com outros idiomas</b>		
<b>2. Localidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Atenas (Grécia)	1	4,55
Cagliari (Itália)	1	4,55
Copenhaga (Dinamarca)	1	4,55
Dublin (Irlanda)	1	4,55
Indianápolis (Estados Unidos da América)	1	4,55
Leipzig (Alemanha)	1	4,55
Lisburn (Irlanda)	1	4,55



Londres (Inglaterra)	1	4,55
Miramar (Argentina)	1	4,55
Nápoles (Itália)	1	4,55
Ottawa (Canadá)	1	4,55
Ottignies (Bélgica)	1	4,55
Praga (República Checa)	2	9,09
Reykjavik (Islândia)	1	4,55
Shannon (Irlanda)	1	4,55
St. Alban (Suíça)	1	4,55
Tânger (Marrocos)	1	4,55
Torino (Itália)	1	4,55
Trapani (Itália)	1	4,55

Turim (Itália)	1	4,55
Zagrebe (Croácia)	1	4,55
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>

<b>Museus em Portugal</b>		
<b>3. País</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Portugal	48	100
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>100,00</b>

<b>Museus estrangeiros de língua portuguesa</b>		
<b>3. País</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Brasil	8	72,73

Cabo Verde	3	27,27
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

<b>Museus estrangeiros com outros idiomas</b>		
<b>3. País</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Alemanha	1	4,55
Argentina	1	4,55
Bélgica	1	4,55
Canada	1	4,55
Croácia	1	4,55
Dinamarca	1	4,55
Estados Unidos da América	1	4,55

Grécia	1	4,55
Inglaterra	1	4,55
Irlanda	3	13,64
Islândia	1	4,55
Itália	5	22,73
Marrocos	1	4,55
República Checa	2	9,09
Suiça	1	4,55
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>

## II. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO

1. Titularidade do museu	Frequência	Porcentagem
Pública	47	58,02
Privada	25	30,86
Mista	9	11,11
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>

2. O Museu tem plano de acessibilidades?	Frequência	Porcentagem
Sim	43	53,09
Não	12	14,81
Em desenvolvimento	26	32,10

<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>
--------------	-----------	---------------

<b>3. O Museu tem atividades especificamente pensadas para crianças entre os 6 e os 10 anos?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	70	86,42
Não	11	13,58
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>

**3.1. Em caso afirmativo, assinale com que frequência realiza as atividades:**

<b>Atividades /Frequência</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Alguma frequência</b>	<b>Muita frequência</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Frequência Total</b>
<b>Visitas guiadas</b>	2	3	21	50	5	81
<b>Visita-jogo</b>	17	12	23	19	10	81

<b>Atividades /Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma frequência	Muita frequência	Não respondeu	<b>Frequência Total</b>
<b>Oficinas</b>	5	11	31	26	8	81
<b>Dramatizações</b>	26	20	20	4	11	81
<b>Concertos</b>	27	28	17	0	9	81
<b>Contação de histórias</b>	12	23	21	15	10	81
<b>Visitas sensoriais</b>	27	19	18	8	9	81
<b>Visitas virtuais</b>	34	20	12	7	8	81
<b>Ida do museu à escola</b>	15	21	25	12	8	81

<b>Atividades/ Percentagem</b>	Nunca	Raramente	Alguma frequência	Muita frequência	Não respondeu	<b>Percentagem Total</b>
<b>Visitas guiadas</b>	2,47	3,70	25,93	61,73	6,17	100,00
<b>Visita-jogo</b>	20,99	14,81	28,40	23,46	12,35	100,00
<b>Oficinas</b>	6,17	13,58	38,27	32,10	9,88	100,00
<b>Dramatizações</b>	32,10	24,69	24,69	4,94	13,58	100,00

<b>Atividades/ Percentagem</b>	Nunca	Raramente	Alguma frequência	Muita frequência	Não respondeu	<b>Percentagem Total</b>
<b>Concertos</b>	33,33	34,57	20,99	0,00	11,11	100,00
<b>Contação de histórias</b>	14,81	28,40	25,93	18,52	12,35	100,00
<b>Visitas sensoriais</b>	33,33	23,46	22,22	9,88	11,11	100,00
<b>Visitas virtuais</b>	41,98	24,69	14,81	8,64	9,88	100,00
<b>Ida do museu à escola</b>	18,52	25,93	30,86	14,81	9,88	100,00

#### 4. Considerando os diferentes contextos, com que frequência as crianças dos 6 aos 10 anos, visitam o Museu?

<b>Contexto/Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Frequência Total
<b>Familiar</b>	1	7	35	38	81
<b>Escolar (visita de estudo)</b>	0	6	20	55	81
<b>Férias escolares (programa</b>	15	10	24	32	81



<b>Contexto/Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Frequência Total
<b>dinamizado pelo museu)</b>					
<b>Férias escolares (programa dinamizado por outras entidades)</b>	9	13	35	24	81

<b>Contexto/Percentagem</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	<b>Percentagem Total</b>
<b>Familiar</b>	1,23	8,64	43,21	46,91	100,00
<b>Escolar (visita de estudo)</b>	0,00	7,41	24,69	67,90	100,00
<b>Férias escolares (programa dinamizado pelo museu)</b>	18,52	12,35	29,63	39,51	100,00
<b>Férias escolares (programa dinamizado por outras entidades)</b>	11,11	16,05	43,21	29,63	100,00

<b>5. O museu tem recursos pedagógicos criados especificamente para este público (crianças dos 6 aos 10 anos)?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim (Caso responda sim, passe para a 5.1.)	66	81,48
Não (Caso responda não, passe para a 5.2.)	15	18,52
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>

#### 5.1. Com que frequência os seguintes recursos são utilizados?

<b>Utilização dos recursos/Frequência</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Alguma Frequência</b>	<b>Muita frequência</b>	<b>Não respondeu</b>	<b>Frequência Total</b>
<b>Jogo digital</b>	28	13	12	7	21	81

<b>Utilização dos recursos/Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Não respondeu	<b>Frequência Total</b>
<b>Jogo suporte físico</b>	9	10	27	17	18	81
<b>Livro digital</b>	38	13	7	1	22	81
<b>Livro impresso</b>	12	12	23	15	19	81
<b>Materiais táteis</b>	7	1	29	25	19	81
<b>Estimulação olfativa</b>	24	14	15	8	20	81
<b>Materiais em áudio</b>	13	13	27	11	17	81
<b>Materiais em vídeo</b>	11	14	24	15	17	81

<b>Utilização dos recursos/Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Não respondeu	<b>Percentagem Total</b>
<b>Jogo digital</b>	34,57	16,05	14,81	8,64	25,93	100,00
<b>Jogo suporte físico</b>	11,11	12,35	33,33	20,99	22,22	100,00
<b>Livro digital</b>	46,91	16,05	8,64	1,23	27,16	100,00
<b>Livro impresso</b>	14,81	14,81	28,40	18,52	23,46	100,00
<b>Materiais táteis</b>	8,64	1,23	35,80	30,86	23,46	100,00
<b>Estimulação olfativa</b>	29,63	17,28	18,52	9,88	24,69	100,00

<b>Utilização dos recursos/Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Não respondeu	<b>Percentagem Total</b>
<b>Materiais em áudio</b>	16,05	16,05	33,33	13,58	20,99	100,00
<b>Materiais em vídeo</b>	13,58	17,28	29,63	18,52	20,99	100,00

<b>6. As atividades desenvolvidas pelo Museu são acessíveis a crianças entre os 6 e os 10 anos, com deficiência visual?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	36	44,44
Não	45	55,56
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>

<b>7. O Museu tem recursos pedagógicos criados especificamente para crianças dos 6 aos 10 anos, com deficiência visual?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	17	20,99
Não	64	79,01
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>

<b>8. Existem recursos no Museu que permitam a interação entre crianças com e sem deficiência visual?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	43	53,09
Não	38	46,91
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100,00</b>

## APÊNDICE 4 – TABELAS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA (GRUPO CRIANÇAS)

### I. IDENTIFICAÇÃO DO/A INQUIRIDO/A

1. IDADE DA CRIANÇA	Frequência	Percentagem
6	1	12,50
7	0	0,00
8	4	50,00
9	2	25,00
10	1	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

<b>2. SEXO DA CRIANÇA</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Feminino	4	50,00
Masculino	4	50,00
Outra	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

<b>3. CRIANÇA COM DV</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Cega	3	37,50
Baixa Visão	5	62,50
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

<b>3. ÁREA DE RESIDÊNCIA</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Águeda	1	12,50
Braga	1	12,50
Lagos	1	12,50
Lisboa	1	12,50
Pinhal Novo	1	12,50
Ponte de Lima	1	12,50
Pontinha	1	12,50
Porto	1	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>



<b>4. PAÍS</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Portugal	8	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

<b>5. RELAÇÃO COM A CRIANÇA</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Familiar	6	75,00
Docente	1	12,50
Outro profissional que exerce funções com crianças com DV	1	12,50
Outra	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

## II. MOTIVAÇÃO PARA VISITAR MUSEUS

1. A CRIANÇA JÁ VISITOU UM MUSEU?	Frequência	Porcentagem
Sim	8	100,00
Não	0	0,00
Não sabe/não se lembra	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

### 2. EM CASO AFIRMATIVO, CONSIDERANDO OS DIFERENTES CONTEXTOS, COM QUE FREQUÊNCIA A CRIANÇA VISITA O MUSEU?

Contexto/Frequência	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Sem resposta	Frequência Total
<b>Familiar</b>	2	1	5	0	0	8

<b>Contexto/Frequência</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Sem resposta	<b>Frequência Total</b>
<b>Escolar</b>	2	4	2	0	0	8
<b>Férias Escolares</b>	3	2	1	0	2	8

<b>Contexto/ Porcentagem</b>	Nunca	Raramente	Alguma Frequência	Muita frequência	Sem resposta	<b>Porcentagem Total</b>
<b>Familiar</b>	25,00	12,50	62,50	0,00	0,00	100,00
<b>Escolar</b>	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00	100,00
<b>Férias Escolares</b>	37,50	25,00	12,50	0,00	25,00	100,00

**3. QUAL O GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE A CRIANÇA DÁ AOS SEGUINTE MOTIVOS DE VISITA AO MUSEU:**

<b>Contexto/Frequência</b>	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Não se aplica	Não respondeu	<b>Frequência Total</b>
<b>Para encontrar amigos</b>	4	2	1	0	1	8
<b>Para conhecer o espaço</b>	0	0	8	0	0	8

<b>Contexto/Frequência</b>	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Não se aplica	Não respondeu	<b>Frequência Total</b>
<b>Para aprender</b>	0	1	7	0	0	8
<b>Para brincar</b>	2	2	3	0	1	8
<b>Para sair com a família</b>	0	1	5	1	1	8
<b>Para não ficar em casa</b>	0	5	1	1	1	8

<b>Contexto/Percentagem</b>	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Não se aplica	Não respondeu	<b>Percentagem Total</b>
<b>Para encontrar amigos</b>	50,00	25,00	12,50	0,00	12,50	100,00
<b>Para conhecer o espaço</b>	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00
<b>Para aprender</b>	0,00	12,50	87,50	0,00	0,00	100,00
<b>Para brincar</b>	25,00	25,00	37,50	0,00	12,50	100,00
<b>Para sair com a família</b>	0,00	12,50	62,50	12,50	12,50	100,00
<b>Para não ficar em casa</b>	0,00	62,50	12,50	12,50	12,50	100,00

<b>4. OS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS VISITADOS PELA CRIANÇA COSTUMAM TER ATIVIDADES ACESSÍVEIS A CRIANÇAS COM DV?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Nunca	3	37,50
Raramente	5	62,50
Alguma Frequência	0	0,00
Muita Frequência	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

5. OS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS VISITADOS PELA CRIANÇA COSTUMAM DISPONIBILIZAR RECURSOS ACESSÍVEIS A CRIANÇAS COM DV?	Frequência	Porcentagem
Nunca	2	25,00
Raramente	4	50,00
Alguma Frequência	2	25,00
Muita Frequência	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>

## APÊNDICE 5 –TABELAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (GRUPO MUSEUS)

Tabela de análise de conteúdo referente a outras atividades, desempenhadas pelo museu, especificamente pensadas para crianças entre os 6 e os 10 anos (questão 3.1.1.)

Categoria	Sub-Categoria	Unidade de Contexto
<b>Atividades dentro do museu</b>	Semanas temáticas	“Atividades online, guias multimédia específicos, semanas temáticas,...” (M14)
	Leituras encenadas	“leituras encenadas” (M20)
	Visitas escolares	“School groups visit the museum on a regular basis as part of their curriculum” (M76)
	Visitas-jogo	“hosted carts--staff have a few items on their cart and some broad educational goals tied to the items and the exhibition focus, they talk to visitors who walk up about the items (occur daily)”; (M70)  “Play Tours would be Flight Simulator activities, lessons, Ages from 8 upwards for most, special need groups are welcomed, children and young adults of all abilities, physical ability wheelchair users accommodated. You have made me think about sight problems. We do have some audio but we have a lot of tactile objects that could be used.” (M72)
	Artes plásticas	“pintura, escultura, desenho e gravura” (M1)  “Cartoon drawing activity sheets are available for visitors in our Learning Centre” (M60)

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
		<p>“Children can make their own paper, write with a goose quill and typewriter, print something in the print shop and marble paper during every visit to the museum.” (M73)</p> <p>“Walks on printed matter - Glyptotours, Workshops with artists for children, special engagement for Kindergarten children with visits in the kindergarten and the museum for the same children also using music, audio tours” (M78)</p>
	Dramatizações	<p>“Teatralização do Ciclo do Pão, de forma cíclica (de 20 em 20 minutos) no Espaço Temático” (M18)</p> <p>“Actor presentations/shows that may or may not have a set time for audience response or engagement (occur daily);” (M70)</p>
	Residências artísticas	“residencias artisticas” (M11)
<b>Atividades fora do museu</b>	Exposições itinerantes	“Exposições itinerantes” (M54)
	Percursos interpretativos	“Para além das mencionadas, o museu realiza percursos interpretativos pela cidade” (M3)
	Visitas externas	“Visitas externas pela região próxima ao Museu, com contextos históricos relacionais às temáticas curatoriais” (M50)
	Ações Extramuros	“Ações extramuros” (M56)



<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
		“Realização de Ateliês Temáticos em Lares da 3.ª Idade e outras Instituições” (M18)
<b>Atividades virtuais</b>	Programas virtuais	<p>“Atividades online, guias multimédia específicos, semanas temáticas,...” (M14)</p> <p>“Virtual school programs, outreach boxes” (M64)</p> <p>“virtual programs hosted in real time by a staff member for viewers at home or at school (occur sometimes)” (M70)</p>
<b>Projetos em continuidade</b>	Projetos de longa duração	<p>“Projetos educativos anuais e plurianuais” (M8)</p> <p>“Projetos de longa duração” (M22)</p>
	Projetos educativos	<p>“Projetos educativos anuais e plurianuais” (M8)</p> <p>“Virtual school programs, outreach boxes” (M64)</p> <p>“virtual programs hosted in real time by a staff member for viewers at home or at school (occur sometimes)” (M70)</p> <p>“Coworking with a Kindergarden - Group that comes every week and developing material together for pre-school children.” (M74)</p> <p>“School groups visit the museum on a regular basis as part of their curriculum” (M76)</p> <p>“Walks on printed matter - Glyptotours, Workshops with artists for children, special engagement for Kindergarten children with visits in the kindergarden and the museum for the same children also using music, audio tours” (M78)</p>
<b>Encontros</b>	Conferências	“Conferência, debates” (M39)

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
	Debates	“Conferência, debates” (M39)

**Tabela da análise de conteúdo de outros contextos em que as crianças, dos 6 aos 10 anos, visitam o museu (questão 4.1.)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Em contexto de atividades dinamizadas pelo museu</b>	Semanas temáticas	“Semanas temáticas, espetáculos,...” (M14)
	Espetáculos	“Semanas temáticas, espetáculos,...” (M14)
	Visitas de grupos escolares	“Kindergarden Groups / Pre-School Groups / so-called "Daymoms/Daydads" Groups” (M74)
	Visitas de grupos organizados	“Gupos de catequese e de escuteiros” (M18) “Ocupação de tempos livres” (M25) “Eventos de empresa/teambuilding” (M39) “Aviation Camp for 8-12 and Aviation Academy for 13+ Company Sponsored week long programmes, Engineers Week events” (M72) “Turists” (M78)
	Exposições itinerantes	“Fazemos circuitos com exposições itinerantes em escolas” (M54)
	Acampamentos	“Day camps” (M64)

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
		“Aviation Camp for 8-12 and Aviation Academy for 13+ Company Sponsored week long programmes, Engineers Week events” (M72)

**Tabela da análise de conteúdo de outros recursos pedagógicos do museu criados para crianças dos 6 aos 10 anos (questão 5.1.1.)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Recursos utilizados em atividades de artes plásticas</b>	Materiais para artes	“pintura, escultura, desenho e gravura” (M1) “Materiais reciclados para dinamização (cartão, botões, etc...) para a criação de algumas lembranças da visita ao museu;” (M27) “Cartoon drawing activity sheets” (M60) “(…); art materials for drawing, sculpting...all of the above are used frequently in our museum” (M70)
<b>Recursos para dramatizações</b>	Materiais cénicos	“Recursos cénicos a partir de obras do acervo” (C8)
<b>Recursos em suporte físico</b>	Livros	“Existe um livro ilustrado (...) usado nas sessões de contação de histórias.” (M58)
	Jogos	“(…); physical interactives that might not meet the standard definition of "tactile" (like pretending to drive a jeep, assembling a puzzle, or pushing a button to start a video);” (M70)
<b>Recursos em suporte digital</b>	Materiais digitais	“Guia multimédia com a narração da visita através das mascotes criadas para o público infantil” (M14)

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
		<p>“Displays of collections items/objects; (...)” (M70)</p> <p>“on-line materials” (M71)</p>
<b>Recursos em formato impresso</b>	Fichas de trabalho	“Not sure on the above questions, We use our own lesson plans, linked with their primary school curriculum.” (M72)
	Fotografias	“pictures / searching games” (M74)
	Legendas	“(…); interpretive labels in exhibitions;” (M70)
<b>Recursos que Potenciam a estimulação sensorial</b>	Interações físicas	“(…); physical interactives that might not meet the standard definition of "tactile" (like pretending to drive a jeep, assembling a puzzle, or pushing a button to start a video);” (M70)
		“pictures / searching games” (M74)
	Materiais táteis	“Our aircraft can be touched, seen, and smelt. Tactile aspects are covered by demonstrating the materials that aircraft can be made from, from fabric timber and various types of metal.” (M76)
	Estimulação olfativa	“Our aircraft can be touched, seen, and smelt. Tactile aspects are covered by demonstrating the materials that aircraft can be made from, from fabric timber and various types of metal.” (M76)
	Materiais em áudio	“Walks on printed matter - Glyptotours, Workshops with artists for children, special engagement for Kindergarten children with visits in the kindergarten and the museum for the same children also using music, audio tours” (M78)
	Materiais em vídeo	“(…); physical interactives that might not meet the standard definition of "tactile" (like pretending to drive a jeep, assembling a puzzle, or pushing a button to start a video);” (M70)

**Tabela da análise de conteúdo de motivos pelos quais não têm recursos pedagógicos especificamente criados para crianças dos 6 aos 10 anos (questão 5.2.)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Motivos para não existirem</b>	Falta de recursos financeiros	<p>“Falta de verbas” (M2)</p> <p>“Por limitações orçamentais e pelo edifício ser um solar do século XVIII adaptado, necessitando de ser intervencionado.” (M13)</p> <p>“É apenas um pequeno museu familiar com poucos recursos.” (M29)</p> <p>“O Museu é pequeno, possui poucos recursos humanos e financeiros o que tem condicionado a realização de algumas atividades, é uma fragilidade já constatada e que tem de resolver para tornar o espaço mais dinâmico.” (M58)</p>
	Falta de recursos humanos	<p>“Falta de recursos humanos” (M16)</p> <p>“É apenas um pequeno museu familiar com poucos recursos.” (M29)</p> <p>“O Museu é pequeno, possui poucos recursos humanos e financeiros o que tem condicionado a realização de algumas atividades, é uma fragilidade já constatada e que tem de resolver para tornar o espaço mais dinâmico.” (M58)</p>
	Não estão direcionados para esta faixa etária	<p>“Temos outros recursos, mas não se adequam a esta faixa etária.” (M15)</p> <p>“As visitas guiadas e recursos pedagógicos são direcionadas sobretudo para o ensino Secundário” (M28)</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>“O museu está iniciando recentemente suas ações relacionadas a acessibilidade e em função de ser recente, ainda não direciona idade do público” (M53)</p> <p>“Not target audience “(M80)</p> <p>“We are a museum establishment in an old water mill including a manufactory. There is a lot to see and all senses are stimulated. In addition, there are 7 staff members in the museum who interact with the visitors and show things to them (not as supervisors!). With this programme, we appeal to a very broad audience. That's why we don't have any extra didactics for children.” (M73)</p> <p>“Our exhibits are, in the main, touchable and oils and metals/ materials can be smelt.” (M76)</p>
	Em desenvolvimento	<p>“o museu está em fase de adquirir novos materiais, nomeadamente para portadores de deficiência visual” (M20)</p> <p>“under development” (M65)</p>
	Em projeto	<p>“Em projeto” (M30)</p> <p>“Está a ser equacionada esta questão” (M31)</p> <p>“It is still in project” (M75)</p>

**Tabela da análise de conteúdo das características das atividades do museu, acessíveis a crianças entre os 6 e os 10 anos com deficiência visual (questão 6.1.)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Atividades que são adaptadas em função do público com DV</b>	Mediante marcação prévia	<p>“Importa referir que as atividades não foram concebidas à partida considerando estas crianças. A forma de as tornar acessíveis passa por: logo no momento da marcação pedir informações muito concretas sobre as características e necessidades dos participantes; oferecer educadores culturais com experiência e conhecimento capazes de adaptar as estratégias e os recursos pedagógicos que usam; promover algumas atividades estritamente dirigidas a estas crianças inseridas em contexto de visita familiar e não escolar. Em todas estas situações, a principal ferramenta que utilizamos é a informação tátil, olfativa, sonora. Contudo, no geral, a museografia do museu privilegia a visão, com algumas exceções. Cabe às atividades do serviço educativo e aos profissionais inverter esse desequilíbrio.” (M6)</p> <p>“Not all activities are. Some activities are modified by the person delivering the program” (M64)</p> <p>“Guided tours only by reservation” (M65)</p>
<b>As atividades existentes não sendo acessíveis</b>	Recorrem a recursos que não	<p>“I selected yes, but it is really a mix of yes and no. Newer activities and resources are as accessible as possible to those who are blind or have low vision. We implement a variety of approaches, based on what we think will work best for that situation. These elements</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
<b>não criam barreiras</b>	excluem os públicos	<p>could be tactile--its not just that you can touch them (most everything in our museum is touchable), but that by touching them some information/context is conveyed. They could have audio--not everything we do has audio to provide access, but we are trying more and more that if something is very visually heavy, it will have audio. Some items have a QR code with visual description--we usually use this in areas where you can't touch something (like artwork or to interpret a video that has open captioning but no sound). However, lots of our exhibitions that are older than 5 years are not very accessible for those with visual impairments. And even newer touchscreens aren't accessible if you are completely blind.” (M70)</p> <p>“Not specifically, but theres no barrier either. Any child is welcome, we have not had very many visually impaired, so I have to think, but children all get to sit into an aircraft and there are many objects to touch. We could easily develop a more structured offering” (M72)</p>
<b>Atividades que exploram os sentidos</b>	Experiências multissensoriais	<p>“As atividades procuram ser inclusivas, potenciando o sentido do tato, audição e do olfato, sempre que possível” (M3)</p> <p>“São atividades que estimulam e potenciam experiências sensoriais” (M12)</p> <p>“Sobretudo sensoriais” (M24)</p>



Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>“the exposition is hands-on, the visitors use more senses and not only sight - we have tactile exhibits - the topic of cinema is accessible not only in visual way, we are using also analogue film material in activities (e.g. film projector with hand crank). The topic of film sound is very accessible to children with visual impairment - is possible to make foley effects using the props from the beginning of cinema, we have part called "Imaginary cinema" when the spoken words are impulses for cinematic experience depended on the imaginations of visitors. The topic of "awakening" of our inner sight linked with film experiments with visual perception is also relevant for audience with impairment.” (M77)</p> <p>“Estimulação dos 5 sentidos das crianças; aliança entre a diversão e a aprendizagem através de um espaço interativo e dinâmico” (M18)</p> <p>“Visitas cognitivas sensoriais” (M50)</p> <p>“Exploração dos outros sentidos, audição, olfato e tato.” (M54)</p>
	Estimulação tátil	<p>“Transmissão oral e tátil” (M25)</p> <p>“Tactile guided tour” (M69)</p>
	Estimulação olfativa	<p>“Atividades que trabalham o olfato e a audição.” (M22)</p> <p>“Transmissão oral e tátil” (M25)</p>
	Estimulação auditiva	<p>“Atividades que trabalham o olfato e a audição.” (M22)</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Atividades interativas</b>	Aliam diversão e aprendizagem	“Aliança entre a diversão e a aprendizagem através de um espaço interativo e dinâmico” (M18)
<b>Utilização de recursos acessíveis nas atividades</b>	Materiais para artes plásticas	“Algumas das atividades permitem o toque das peças e o recurso ao olfato. alguma são da área da modelação” (M19) “They can practice themselves (making paper, etc.) and are given many tools to examine.” (M73)
	Réplicas, acervo e representações táteis	“Visita guiada com audição ao vivo dos instrumentos da coleção, réplicas de instrumentos musicais para crianças tocarem, folhas de sala em braille” (M5) “As atividades (visitas e oficinas) utilizam materiais passíveis de serem "tocadas" pelas crianças: carruagens a cavalo, automóveis presidenciais, peças de mobiliário, maquete de edifício, máquina de escrever, balança antiga, pesos, carimbos...” (M7) “utilização recursos de acessibilidade disponíveis (audioguias, acervo tátil, audiodescrição” (M9) “Algumas das atividades permitem o toque das peças e o recurso ao olfato. alguma são da área da modelação” (M19) “Visitas orientadas com recurso a APP, textos em braille e replicas táteis” (M26) “Atividades que utilizam réplicas de objetos do acervo e brinquedos (recursos táteis); contação de histórias com uso de recursos táteis e músicas infantis.” (M51)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>“Contaçaõ de hist com utlizaçaõ de réplicas de objetos do acervo, brinquedos, possibilidade o toque nos objetos e músicas infantis.” (M55)</p> <p>“uso de recursos multissensoriais, maquetes táteis das obras e reproduções em relevo.” (M56)</p> <p>“They can practice themselves (making paper, etc.) and are given many tools to examine.” (M73)</p> <p>“tactiles elements” (M74)</p> <p>“Our exhibits are, in the main, touchable and oils and metals/ materials can be smelt.” (M76)</p>
	Materiais em linguagem simplificada	“Todo o museu prima pela linguagem simplificada e, conseqüentemente, toda a comunicaçaõ do museu é assim trablhada.” (M14)
	Materiais em letra aumentada	“large print texts, stories with accessible images, enlarged drawings” (M67)
	Materiais em Braille	<p>“Visita guiada com audiçaõ ao vivo dos instrumentos da coleçaõ, réplicas de instrumentos musicais para crianças tocarem, folhas de sala em braille” (M5)</p> <p>“Visitas orientadas com recurso a APP, textos em braille e replicas táteis” (M26)</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
	Materiais em relevo	“large print texts, stories with accessible images, enlarged drawings” (M67) “uso de recursos multissensoriais, maquetes táteis das obras e reproduções em relevo.” (M56)
	Estimulação olfativa	“Our exhibits are, in the main, touchable and oils and metals/ materials can be smelt.” (M76) “Algumas das atividades permitem o toque das peças e o recurso ao olfato. alguma são da área da modelação” (M19)
	Materiais em áudio	“Atividades que utilizam réplicas de objetos do acervo e brinquedos (recursos táteis); contação de histórias com uso de recursos táteis e músicas infantis.” (M51) “Contação de hist com utilização de réplicas de objetos do acervo, brinquedos, possibilidade o toque nos objetos e músicas infantis.” (M55)
	Audiodescrição	“utilização recursos de acessibilidade disponíveis (audioguias, acervo tátil, audiodescrição” (M9)
	Audioguias	“utilização recursos de acessibilidade disponíveis (audioguias, acervo tátil, audiodescrição” (M9) “Temos uma audioguia” (M57)
	Dispositivos multimedia	“Visitas orientadas com recurso a APP, textos em braille e replicas táteis” (M26)

**Tabela da análise de conteúdo de museus com recursos pedagógicos criados especificamente para crianças dos 6 aos 10 anos com deficiência visual (questão 7.1.)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Recursos adaptados</b>	Criados pela equipa do museu	“Recursos adaptados, não criados por entidades com capital de experiência na área, mas pelos próprios profissionais de mediação cultural.” (M6)
<b>Recursos em material impresso</b>	Materiais em Braille	O museu dispõem de 10 Audio guias, com Audio descrição para cegos, um catálogo da exposição permanente em Braille e uma maquete tátil do edifício. (M1) “guia de visita em braille” (M25) “textos em braille e replicas táteis.” (M26)
<b>Recursos em suporte físico</b>	Livros	Livro em suporte físico “a book with an accessible story” (M67)
	Jogos	Jogo em suporte físico “Jogo didático físico em diversos formatos - mesa, A1 e gigante; mascotes; réplicas de jogos romanos para aprendizagem, aplicações multimédia,...” (M14)
<b>Recursos que exploram os sentidos</b>	Réplicas, acervo e representações táteis	“Réplicas de peças de figurado e olaria para exploração sensorial / tátil.” (M10) “Cópias de peças existentes na coleção.” (M2) “Oficinas de modelagem em barro, pela exploração sensorial / tátil do material” (M10) “Materiais táteis e materiais que estimulam a capacidade olfactiva” (M12) “Existência de miniaturas das alfaias do Ciclo do Pão e constante possibilidade da criança tocar nos itens em exposição de forma segura.” (M18)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>“Réplicas de peças que podem ser tocadas” (M23)</p> <p>“textos em braille e replicas táteis.” (M26)</p> <p>“Maquina produtora de energia elétrica que representa a uma escala reduzida as máquinas em exposição no Museu” (M35)</p>
	Maquetes táteis e plantas em relevo	O museu dispõem de 10 Audio guias, com Audio descrição para cegos, um catálogo da exposição permanente em Braille e uma maquete táctil do edifício. (M1)
	Estimulação olfativa	“Materiais táteis e materiais que estimulam a capacidade olfactiva” (M12)
	Materiais em áudio	<p>Theres no reason why they, like any other child that visits, can sit into a Cessna light aircraft, hear engine sounds, feel components, strap themselves into aircraft seats, these are tactile things, flight simulator may not work. (M72)</p> <p>Audio plays for children (M78)</p>
	Audioguias	O museu dispõem de 10 Audio guias, com Audio descrição para cegos, um catálogo da exposição permanente em Braille e uma maquete táctil do edifício. (M1)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
	Materiais em vídeo	“Jogo didático físico em diversos formatos - mesa, A1 e gigante; mascotes; réplicas de jogos romanos para aprendizagem, aplicações multimédia,...” (M14)
	Aplicações multimedia/ recursos digitais	“Jogo didático físico em diversos formatos - mesa, A1 e gigante; mascotes; réplicas de jogos romanos para aprendizagem, aplicações multimédia,...” (M14) “Recursos digitais disponíveis no site para exploração autónoma;” (M15) O Museu possui uma mesa interativa com diversos vídeos e um computador com áudios de músicas e poesias, bem como textos e livros em formato digital. (M58) “we are now developing game content for the exposition (museum games, augmented reality)” (M77)
	Materiais multissensoriais	“Visitas cognitivas sensoriais (objetos mediadores)” (M50)
	Maletas pedagógicas	“Maletas pedagógicas” (M24) “Maleta pedagógica com réplicas e sacos de cheiros e amostras para degustar” (M46)
<b>Recursos humanos</b>	Mediação	“Educadores para contação de histórias e orientação.” (M54)

**Tabela da análise de conteúdo de recursos no museu que permitam a interação entre crianças com e sem deficiência visual (questão 8.1.)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Recurso que potencia o acesso físico</b>	Piso podotátil	“O museu dispõem de piso podotátil, reproduções tácteis e materiais em braille que permitem exploração autónoma por pessoas com deficiência visual - incluindo crianças na faixa etária deste estudo - mas também o diálogo com acompanhantes de outras faixas etárias.” (M15)
<b>Recursos informativos em material impresso</b>	Materiais em Braille	“O museu dispõe não só do catálogo em braille como réplicas das peças ao longo do museu para tato.” (M14)  “O museu dispõem de piso podotátil, reproduções tácteis e materiais em braille que permitem exploração autónoma por pessoas com deficiência visual - incluindo crianças na faixa etária deste estudo - mas também o diálogo com acompanhantes de outras faixas etárias.” (M15)
<b>Recursos informativos que exploram os sentidos</b>	Réplicas, acervo representações táteis	“Através da estimulação tátil, procura-se aproximar o visitante nas coleções variadas do Museu.” (M2)  “hands-on activities” (M65)  “The children share the same tactile experience.” (M69)  “tactile elements /objects” (M75)



Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
	Estimulação olfativa	“Através da potenciação do tato e do mexer nas peças e objetos. Do olfato também.” (M3)
	Audiodescrição	“As atividades não são pensadas especificamente para crianças com deficiência visual, mas proporcionam o compartilhamento das experiências, já que são utilizados muitos recursos táteis e sonoros. As exposições contam com audiodescrição, maquetes táteis e réplicas de objetos, o que permite que a visita guiada seja compartilhada entre crianças com e sem deficiência visual.” (M51)
	Estimulação multissensorial	<p>“Através de Experiência sensorial” (M4)</p> <p>“Dança ao som dos instrumentos musicais” (M5)</p> <p>“estimulação sensorial” (M11)</p> <p>“Em contextos de visita guiada ou sensorial” (M9)</p> <p>“Em algumas atividades é estimulado o trabalho de equipa” (M8)</p> <p>“Na medida em que, em algumas das atividades, às crianças sem deficiência visual são-lhes vendados os olhos, ficando em pé de igualdade com as crianças com deficiência visual, potenciando-se, desta forma, uma interação bastante interessante.” (M12)</p> <p>“Permitem que a aprendizagem seja efetiva e positiva, aprende-se a brincar aliando-se a fantasia à realidade.” (M18)</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>“Interativo da exposição principal, espaço expográfico: cubo da matéria (espaço de experimentação e diálogo com obra interativa)” (M50)</p> <p>“As atividades não são pensadas especificamente para crianças com deficiência visual, mas proporcionam o compartilhamento das experiências, já que são utilizados muitos recursos táteis e sonoros. As exposições contam com audiodescrição, maquetes táteis e réplicas de objetos, o que permite que a visita guiada seja compartilhada entre crianças com e sem deficiência visual.” (M51)</p> <p>“A exploração dos outros sentidos em comum nas mesmas áreas do museu, promovem a interação e troca de experiências.” (M54)</p> <p>“sensitizing sighted children on the needs of blind children and facilitating the use of all the senses” (M67)</p> <p>“It is all part of the general experience of being around, and in some cases, actually in various aircraft.” (M76)</p> <p>“this type of interaction is strong in the foley effect room (relation between image and sound) and also during the activity of making animation cinema with cut-out puppets. It can be imaginable also in the part dedicated to film editing (working with pieces of film strip/magnifying glasses and special analogue projector which can projects the sequention</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>of inserted shots) and imaginary cinema (imagination can be as strong as a visual perception).” (M77)</p> <p>“Participation to workshops (for ex. dubbing, film shooting workshops)” (M71)</p> <p>“Dispositivos multimédia que requerem a participação e colaboração entre visitantes. Oferecem informação não só visual, mas também sonora. Os recursos pedagógicos criados pela equipa de mediação/serviço educativo também têm a capacidade de promover essa interação, dependendo da forma como o mediador os utiliza.” (M6)</p>

**Tabela de conteúdo sobre as observações dos participantes (questão 9.)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>O museu tem preocupações de acessibilidade e inclusão</b>	Foco na satisfação da criança	“Na nossa instituição temos tido muito poucas crianças cegas, contudo tentamos sempre adaptar a nossa visita/actividade, para que a criança saia satisfeita e sem se sentir à margem.” (M1)
	Colaboração com associações com pessoas com DV	“O Museu solicitou o apoio da Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde, para fazer as legendas em braile e aguarda o orçamento. Para tornar o museu mais acessível construiu rampas de acessibilidade mas pretende continuar a investir no sentido de tornar o museu inclusivo para tod@s.” (M58)  We'll cooperate with the Italian Association of the Blind and (...) to test possible solutions.” (M65)
	Utilização de réplicas, acervo e outros materiais táteis	“Possuímos várias réplicas de peças arqueológicas que, não tendo sido criadas com essa intenção específica, podem ser usadas nas atividades destinadas a crianças com deficiência visual. Usamos estas peças normalmente nas nossas atividades e percebemos que todas as crianças, mesmo as que não têm deficiência visual, gostam de tocar nas peças.” (M8)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>“We intend to enrich our offer with braille and tactile panels and prints, web resources available on personal devices, hands-on programs (open to everyone), accessible web pages.</p>
	<p>Utilização de materiais em Braille</p>	<p>“We intend to enrich our offer with braille and tactile panels and prints, web resources available on personal devices, hands-on programs (open to everyone), accessible web pages.</p>
	<p>Acesso às paginas web</p>	<p>“We intend to enrich our offer with braille and tactile panels and prints, web resources available on personal devices, hands-on programs (open to everyone), accessible web pages.</p>
	<p>Implementação de audioguias</p>	<p>“Apesar do Museu Municipal (...) não estar preparado para ser um museu acessível a todos, está a ser elaborado um trabalho que consiste na criação de áudio-guias pormenorizando as visitas aos invisuais.” (M13)</p>
	<p>Audiodescrição</p>	<p>“O Museu, até 2019, desenvolvia uma série de projetos envolvendo as crianças nessa faixa etária, inclusive o projeto "O Museu vai à Escola". Com a abertura do Museu à visitação pública apenas nesses ano, devido à pandemia, as atividades estão sendo reestruturadas.</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>Durante a pandemia, foram produzidos dois vídeos, ambos com audiodescrição: (...), com a apresentação de objetos curiosos que não mais usados no contexto atual.” (M51 )</p> <p>“Por ainda ser recente e não ter verba direcionada para acessibilidade, o museu tem desenvolvido ações para o público com deficiência em geral, sendo boa parte destas ações com audiodescrição.” (M53)</p>
	Implementação de projetos virtuais	“Estão a ser desenvolvidos projetos para visitantes com deficiência visual, nomeadamente visitas virtuais.” (M38)
<b>O museu tem atividades e recursos acessíveis</b>	Atividades e/ou recursos que respeitam o <i>design universal</i>	“the museum has been designing for years thinking of all types of public and creating specific aids in each rearrangement” (M67)
	Atividades multissensoriais	“O Museu possui uma atividade intitulada "Percurso multissensoriais". O Museu abre a exposição permanente a pessoas com deficiência visual. Um determinado conjunto de peças representativo das diferentes coleções está disponível para uma abordagem multissensorial. A pessoas com deficiência visual de todas as faixas etárias.” (M2)
	Potenciam a interação	“Our observation is that visually impaired children come most often as part of a family visit. Of our approximately 45,000 annual visitors, about 35 organisations for people with

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		<p>disabilities come (some of them several times). The proportion of visually impaired people is significantly higher, but is not statistically recorded by us. Our aim, especially with family visits, is for visitors to meet and talk to each other in the museum. Therefore, contact between visually impaired children and normal-sighted children is something we consciously encourage. "(M73)</p>
<p><b>Necessidade de comunicação</b></p>	<p>Entre o museu e a família/escola</p>	<p>“Será sempre muito importante a comunicação prévia entre o Museu e a Família/Escola de modo que a visita seja preparada de modo a disponibilizar os recursos que contribuam para uma experiência inclusiva e o mais relevante possível para todos os participantes da mesma.” (M7)</p>

## APÊNDICE 6 –TABELAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (GRUPO CRIANÇAS)

Tabela de análise de conteúdo referente a Museus com soluções de acessibilidade a crianças entre os 6 e os 10 anos (questão 6.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Espaços de referência</b>	Designação	“Museu do Douro” (C1)
		“Museu da Estação - Pinhal Novo; Museu do Benfica” (C2)
		“Museu do Brinquedo. Museu militar. Traje.” (C3)
		“Museu ferroviário Pinhal Novo. A torre de Belém” (C7)
		“Museu D. Diogo de Sousa” (C8)
<b>Recursos acessíveis</b>	Materiais táteis	“A torre de Belém tem uma réplica no exterior em escala reduzida e permite compreender a estrutura do monumento através do toque.” (C7)
		“dias em que abrem só para invisuais, onde podem tocar, cheirar os objetos fora da vitrine” (C2)
	Estimulação olfativa	“dias em que abrem só para invisuais, onde podem tocar, cheirar os objetos fora da vitrine” (C2)



**Tabela da análise de conteúdo das medidas possíveis de serem tomadas para motivar as crianças a visitarem os museus (questão 7.)**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Divulgação</b>	Publicidade	“mais publicidade de museus acessíveis a estas pessoas onde possam tocar, cheirar, ouvir” (C2) “Divulgação, promover atividades específicas para esta deficiência” (C7)
<b>Atividades</b>	Temáticas adequadas à faixa etária	“Maior leque de temas interessantes para a faixa etária.” (C3) “Temáticas apropriadas” (C4)
	Específicas para DV	“Divulgação, promover atividades específicas para esta deficiência” (C7)
	Inclusivas	“Desenvolverem atividades (acessíveis/inclusivas) para diferentes faixas etárias” (C8)
	Que permitem interação	“Dinamização de Workshops que permitam a interação entre a criança, o espaço, os funcionários do museu e as “mostras” / espólio de cada um.” (C5)
<b>Recursos acessíveis</b>	Materiais em 3D	“Imagem 3D, braille, audio descrição” (C1)
	Materiais em Braille	“Imagem 3D, braille, audio descrição” (C1) “possuir mais informação/descrição em braille e táctil porque por muito que se descreva não é a mesma coisa” (C6)
	Materiais táteis	“mais publicidade de museus acessíveis a estas pessoas onde possam tocar, cheirar, ouvir” (C2)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
		<p>“Tornar os museus mais acessíveis quer através de informação tátil recorrendo, quer áudio.” (C5)</p> <p>“possuir mais informação/descrição em braille e tátil porque por muito que se descreva não é a mesma coisa” (C6)</p>
	Estimulação olfativa	“mais publicidade de museus acessíveis a estas pessoas onde possam tocar, cheirar, ouvir” (C2)
	Audiodescrição	“Imagem 3D, braille, audio descrição” (C1)
	Materiais em áudio	<p>“mais publicidade de museus acessíveis a estas pessoas onde possam tocar, cheirar, ouvir” (C2)</p> <p>“Tornar os museus mais acessíveis quer através de informação tátil recorrendo, quer áudio.” (C5)</p>
	Quantidade	“Mais recursos adaptados à DV.” (C3)
<b>Experiência</b>	Conhecimento e diversão	“O importante é que uma criança com DV tenha uma experiência rica em conhecimento e divertimento que não passa apenas pela simples visita ao espaço onde, em alguns casos, apenas pode ouvir a descrição do que lá está, não podendo sequer “ver” que no caso de quem tem DV significa “tocar”/ sentir.” (C5)

## **APÊNDICE 7 – PEDIDOS DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (GRUPO MUSEUS)**

### **3.1. PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO DIRIGIDO A MUSEUS EM PORTUGUÊS**

Exmo/a. Senhor/a Diretor/a

Museu X

Email

Assunto: Pedido de participação num estudo sobre "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual"

O meu nome é Ana Bichinho e encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível, do Politécnico de Leiria, sob a orientação das Professoras Doutoras Carla Sofia Costa Freire e Jenny Gil Sousa. O estudo tem como tema “A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual” tendo como objetivos de investigação:

1. Descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV;
2. Identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus;
3. Descrever o processo de criação de recurso museológico acessível a crianças com DV;
4. Analisar a forma com as crianças com DV experienciam e reagem perante o recurso pedagógico criado.

Para efeitos da presente investigação pretende-se aplicar um inquérito por questionário com vista a obter dados que descrevam recursos museológicos acessíveis a crianças com deficiência visual. Os referidos dados serão utilizados apenas para fins científicos, garantindo a confidencialidade dos inquiridos.

Neste sentido, venho solicitar a colaboração da vossa entidade através do preenchimento do inquérito por questionário disponível no link:

[https://docs.google.com/forms/d/1V8TFTXKTPYEAsl06sM5hTNhK\\_pkYdouJUsD5wHDjN2Y/edit](https://docs.google.com/forms/d/1V8TFTXKTPYEAsl06sM5hTNhK_pkYdouJUsD5wHDjN2Y/edit)

Agradeço resposta até dia 10 de junho. Para mais esclarecimentos queira, por favor, contactar-me através do email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Agradecendo desde já a colaboração,

Cumprimentos

Ana Bichinho

### **3.2. PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO DIRIGIDO A MUSEUS EM INGLÊS**

Dear Director

Museum X

Email

Subject: Request to take part in a study about the importance of creating pedagogical resources in the communication of museum contents for children visually impaired

My name is Ana Bichinho and I'm undertaking my Master's dissertation in Accessible Communication at the Polytechnic of Leiria under the coordination of Professors Carla Sofia Costa Freire and Jenny Gil Sousa.

The study has as theme "The importance of the creation of pedagogical resources in communication of museum contents for children with visual impairment" with the following research goals:

1. To describe museological resources accessible for children visually impaired;
2. To identify the motivation of children visually impaired in visiting museums;
3. To describe the process of creation of an accessible museological resource for children with visually impaired;
4. To analyze the way children visually impaired experience and react towards the pedagogical resource created.

Therefore, in order to obtain data regarding museological resources that are accessible to visually impaired children we intend to apply a questionnaire. The referred data will only be used only for scientific purposes, ensuring the confidentiality of the participants. Therefore, I would like to invite you to fill out the following questionnaire available on the

link [https://docs.google.com/forms/d/1BQhyTyt8fH3fhzQOZWIPsGUGUCAKxPx\\_hA6m0MT2YVE/edit](https://docs.google.com/forms/d/1BQhyTyt8fH3fhzQOZWIPsGUGUCAKxPx_hA6m0MT2YVE/edit) until the 10<sup>th</sup> of july.

For further information, please contact me by email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Thank you in advance for your collaboration,

Kind regards

Ana Bichinho

## **APÊNDICE 8 – PEDIDOS DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (GRUPO CRIANÇAS)**

### **4.1. PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO DIRIGIDO A ASSOCIAÇÕES**

Exmo/a. Senhor/a Presidente

Associação X

Email

Assunto: Pedido de participação no estudo sobre "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual"

O meu nome é Ana Bichinho e encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível, do Politécnico de Leiria, sob a orientação das Professoras Doutoras Carla Sofia Costa Freire e Jenny Gil Sousa.

O estudo tem como tema "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual", tendo como objetivos de investigação:

1. Descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV;
2. Identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus;
3. Descrever o processo de criação de recurso museológico acessível a crianças com DV;
4. Analisar a forma com as crianças com DV experienciam e reagem perante o recurso pedagógico criado.

Para efeitos da presente investigação pretende-se aplicar um inquérito por questionário com vista a obter dados que identifiquem a motivação das crianças com deficiência visual, entre os 6 e os 10 anos, para visitarem os museus. Os referidos dados serão utilizados apenas para fins científicos, garantindo a confidencialidade dos inquiridos.

Neste sentido, venho solicitar a colaboração da vossa associação na divulgação do inquérito por questionário junto dos/as vossos/as associados/as que o deverão

preencher em colaboração com crianças desta faixa etária (6 aos 10 anos), disponível no link: <https://docs.google.com/forms/d/1F6BHvFHRRAqhbfiZLbqjVL7O-hAB1aaclafwJ6jtsAY/edit>

Agradeço a resposta até dia 5 de junho. Para mais esclarecimentos queira, por favor, contactar-me através do email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Agradecendo desde já a vossa colaboração,

Cumprimentos

Ana Bichinho

#### **4.2. PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO DIRIGIDO A ESTABELECIMENTOS DE ENSINO**

Exmo/a. Senhor/a Diretor/a

Escola X

Email

Assunto: Pedido de participação no estudo sobre "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual"

O meu nome é Ana Bichinho e encontro-me a realizar a dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível, do Politécnico de Leiria, sob a orientação das Professoras Doutoras Carla Sofia Costa Freire e Jenny Gil Sousa.

O estudo tem como tema "A importância da criação de recursos pedagógicos na comunicação de conteúdos museológicos a crianças com deficiência visual", tendo como objetivos de investigação:

1. Descrever recursos museológicos acessíveis a crianças com DV;
2. Identificar a motivação das crianças com DV para visitarem os museus;
3. Descrever o processo de criação de recurso museológico acessível a crianças com DV;

4. Analisar a forma com as crianças com DV experienciam e reagem perante o recurso pedagógico criado.

Para efeitos da presente investigação pretende-se aplicar um inquérito por questionário com vista a obter dados que identifiquem a motivação das crianças com deficiência visual, entre os 6 e os 10 anos, para visitarem os museus. Os referidos dados serão utilizados apenas para fins científicos, garantindo a confidencialidade dos inquiridos.

Neste sentido, venho solicitar a vossa colaboração na divulgação do inquérito por questionário junto dos/as professores/as e E.E. de crianças com DV desta faixa etária (6 aos 10 anos). O preenchimento deve ser efetuado em colaboração com as crianças e está disponível no link:

<https://docs.google.com/forms/d/1F6BHvFHRRAqhbfiZLbjVL7O-hAB1aaclafwJ6jtsAY/edit>

Agradeço resposta até dia 20 de junho. Para mais esclarecimentos queira, por favor, contactar-me através do email: [mca.abichinho@gmail.com](mailto:mca.abichinho@gmail.com).

Agradecendo desde já a vossa colaboração,

Cumprimentos

Ana Bichinho