

diferente

mam

Ministério da Cultura, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura e
Museu de Arte Moderna de São Paulo
apresentam

diferente

programa igual diferente equal different program



Patrocínio|Sponsorship



Realização|Presentation



Ministério da
Cultura



programa

igual
diferente

equal
different

program

MILÚ VILLELA Presidente do *President of the* Museu de Arte Moderna de São Paulo

A história do Museu de Arte Moderna de São Paulo é marcada pelo pioneirismo e pelo intenso diálogo com a sociedade. É nos anseios e nas necessidades dela que o MAM busca inspiração para servi-la.

Educar por meio da arte é prioritário para o MAM, o primeiro museu brasileiro a oferecer uma programação continuada para públicos que, por muito tempo, estiveram distantes do circuito cultural.

A criação do Programa Igual Diferente, em 1998, foi um marco. Com seu amplo leque de cursos gratuitos, o Igual Diferente trouxe para o museu o público com sofrimento mental, pessoas com deficiência física, sensorial ou cognitiva. O contato com esse público fez o museu descobrir a riqueza da diversidade e, com ela, o desejo de acolhê-la cada vez melhor.

É um orgulho ver as ações de acessibilidade do MAM reconhecidas dentro e fora do Brasil. É uma satisfação ainda maior constatar que a ação educativa do MAM é uma poderosa ferramenta de transformação social.

The history of the Museu de Arte Moderna de São Paulo has been marked by pioneering work and intensive dialog with the rest of society. It is on the needs and concerns of the people that MAM seeks the inspiration to serve them.

Education through art is a top priority of MAM, the first Brazilian museum to provide a continuous program for sectors of the populace that have long been excluded from the world of the arts.

The creation of the Igual Diferente [Equal Different] program, in 1998, was a landmark event. With its broad range of free courses, the program brings to the Museum people with mental disorders and physical, sensory, or cognitive disabilities. This has enabled the Museum to tap a rich seam of diversity and encouraged it to attempt to be an increasingly more welcoming place for this segment of the public.

We are extremely proud of the work on accessibility that MAM has carried out, which has received national and international acclaim. It is even more rewarding to be able to claim that art education at MAM has been a powerful tool in the quest for social change.



sumário contents

- 06. Um mundo possível**
A possible world
Daina Leyton
- 20. Aprender para ensinar**
Learning for teaching
Daina Leyton, Cibele Lucena, Joana Zatz
- 38. Relações e criações**
Relations and creations
Karina Bacci
- 50. O que os olhos não veem**
What the eyes don't see
Karina Bacci
- 62. Processos autorais**
Authorial processes
Stephan Doitschinoff
- 72. Pangeia**
Pangeia
Tiago Judas
- 78. Meu corpo, meu gabarito**
My body, my template
Rogério Ratão
- 86. Errar é urbano**
To err is urban
Cibele Lucena
- 94. Acessando realidades**
Accessing realities
Eduardo Consonni, Rodrigo Marques
- 114. Performance**
Performance
Cássio Diniz Santiago, Elisa Band
- 136. Bem-vindos a este canto do mundo**
Welcome to this corner of the world
Cibele Lucena, Joana Zatz



Performance Fragmentos fonéticos de um (si)



um mundo possível **a possible world**

DAINA LEYTON

Educadora e coordenadora do Educativo e da Acessibilidade do MAM.
Educator and coordinator of the Education and Accessibility Departments at MAM.



Curso *Imagen e percepção* | Imagem e percepção course
Foto Photo Ivanise Loturco

Atualmente no MAM, temos a alegria de dizer que acessibilidade para nós não é apenas promover acesso ao que já existe, mas sim pensar e construir a realidade que se deseja viver. A existência do Igual Diferente e seu impacto nas ações educativas do museu são importantes exemplos.

O intuito do programa sempre foi que pessoas interessadas nas diversas modalidades artísticas pudessem desenvolver seu percurso criativo com a mesma qualidade de oportunidades que todos. Considerando que os processos de criação artística são singulares e diversos, assim como nossos alunos, sempre se fez necessário estar atento às especificidades de cada participante e cada grupo, e investir em seus desejos e habilidades. Significativas conquistas surgiram daí: nas práticas artísticas realizadas no ateliê, o que até então era compreendido como limitação se revelava como potencialidade. Iniciamos a construção de um ambiente acessível em todos os aspectos, múltiplo e cheio de diferenças, e, por isso, mais vivo e interessante.

Inúmeros foram os aprendizados da equipe envolvida nessa jornada, que demandava o olhar sensível e o corpo aberto para o contato constante com o diverso.

As pessoas com deficiência visual nos ensinaram a *enxergar o que transcende o visual*. Nos cursos, alunos cegos e videntes realizam investigações espaciais, exercícios de exploração sensorial e descrevem as imagens uns aos outros. O imaginário é enriquecido com o desenvolvimento da percepção sensorial, e a criatividade é alimentada com a linguagem descritiva. Numa contemporaneidade onde imagens se apresentam em excesso, a ausência de visão é uma interessante condição para se trabalhar a *sensibilização do olhar e a intenção no processo criativo*. Roteiros específicos, atividades sensoriais e a audiodescrição passaram a integrar a programação do MAM Educativo.

Com o público surdo, aprendemos como o *corpo fala*. Conhecemos a força de uma língua sem a oralidade. Compreendemos que a ausência da audição gera a criação de comunidades, com língua e cultura próprias, e pudemos nos aproximar delas e desenvolver pesquisas de criações poéticas. Hoje, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) integra toda a programação do MAM, em sua potente e expressiva dimensão visual, nos cursos, oficinas, saraus, seminários, *flash mobs*, filmes, manifestos, narrações de histórias e espetáculos literários e musicais. Essas iniciativas geram a compreensão e a difusão da cultura surda, fortalecem sua identidade e permitem que os surdos desenvolvam ações culturais que conectam sua língua com as linguagens da arte.

O público da saúde mental trouxe-nos a urgência de suspender nossos estigmas e *trabalhar a multiplicidade, de forma sensível e ampliada*. Mostrou-nos quão infinitas são as possibilidades de criação expressiva quando nos permitimos sair do lugar-comum. Anunciou-nos ainda que, em seu caso, não são recursos de acessibilidade que precisam ser trabalhados, mas as pessoas, suas posturas e sensibilidades. Hoje são um público fiel e cativo do museu, e nele ressignificam permanentemente as relações com a arte e a vida.

Para garantir o livre acesso de nossos alunos com deficiência física, aprendemos que o modo pelo qual o espaço e as coisas estão configurados será o diferencial que permitirá que muitos possam ir, vir e realizar o que desejam. A arquitetura do museu, hoje, segue os princípios do *Desenho universal*¹ e procura dar a todas as pessoas a possibilidade de usar o espaço e seus equipamentos com conforto, segurança e autonomia.

¹ *Desenho universal* é uma forma de conceber produtos, meios de comunicação e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas, o maior tempo possível, sem a necessidade de adaptação, beneficiando pessoas de todas as idades e capacidades. Associação Brasileira de Normas Técnicas. 15290:2005.

As deficiências intelectuais e as deficiências múltiplas nos evidenciaram como todos atribuem sentidos diferentes a suas experiências e aprendem de formas diversas. Isso significa que, se o educador envolvido não se dispuser realmente a acessar o universo do educando, dificilmente algo ocorrerá. Não é possível ensinar sem aprender, e aprender, nesse sentido, é *estar sensível ao que ali está*. Isso vale para todos os processos educativos. Contudo, ao presenciar situações como a de um aluno com grave comprometimento motor pintando, desenhando ou esculpindo, ou a de um aluno surdo-cego apreciando uma visita mediada numa exposição de artes visuais, percebemos quão amplas são as possibilidades de se comunicar e aprender. O contato com pessoas com comprometimentos físicos e sensoriais nos leva a olhar para nosso próprio corpo e a ressignificá-lo. Passamos a exercitar sentidos adormecidos e ampliamos nossa percepção.

A diversidade de públicos no museu compõe um cotidiano no qual experiências são compartilhadas, significados são construídos, e a qualidade das relações humanas se eleva todos os dias. As temáticas trabalhadas em cada curso anunciam subjetividades, contradições e impasses da vida cotidiana. Um terreno fértil para a construção de sentidos, no qual professores contribuem para a formação de sujeitos ativos e protagonistas da realidade que desejam para si e para os outros.



Visita no Jardim de Esculturas, com participantes do instituto Olga Kós
Jardim de Esculturas [Sculpture Garden] with visitors from the Olga Kós institute



It is with great pleasure that MAM can now announce that accessibility no longer means for us merely promoting access to what already exists, but rather thinking and building the reality we want to live in. The existence of Igual Diferente [Equal Different] and its impact on the Museum's educational activities is an important example of this.

The aim of the program has always been to enable people interested in various fields of the arts to develop their own creative trajectories with the same quality of opportunities as everyone else. Given that artists' creative processes are diverse and unique, like our students, and like us, it is always necessary to be aware of the specific needs of each participant and each group and to invest in their dreams and skills. Significant accomplishments ensued: in the artistic activities carried out at our studio, what had previously been regarded as a limitation now revealed itself as potential for the ongoing construction of an environment accessible in every respect, and, for that very reason, a diverse space full of difference and more lively and interesting.

The team learnt an enormous amount from this experience, which required sensitivity and constant openness to diversity.

People with visual disabilities taught us to see something that transcends the visual. On our courses, blind and sighted students alike investigated space, carried out exercises in sensory exploration and described the images to one another. The imagination is enriched by the development of sensory perception, and creativity is fuelled by description. In a contemporary world brimming over with images, blindness is an interesting condition that can help us to work on developing visual sensibility and the purpose of the creative process. Scripts, sensory activities, and audio guides are now part of MAM's Education Program.

We learnt from the deaf community how the body speaks. We discovered the power of a non-oral language. We understood that the inability to hear creates communities with their own language and culture, and we were able to work with them to produce artistic projects. The Língua Brasileira de Sinais (Libras) [Brazilian Sign Language] has now been integrated into all MAM programs, in its powerful and expressive visual dimension, in the courses, workshops, eve-

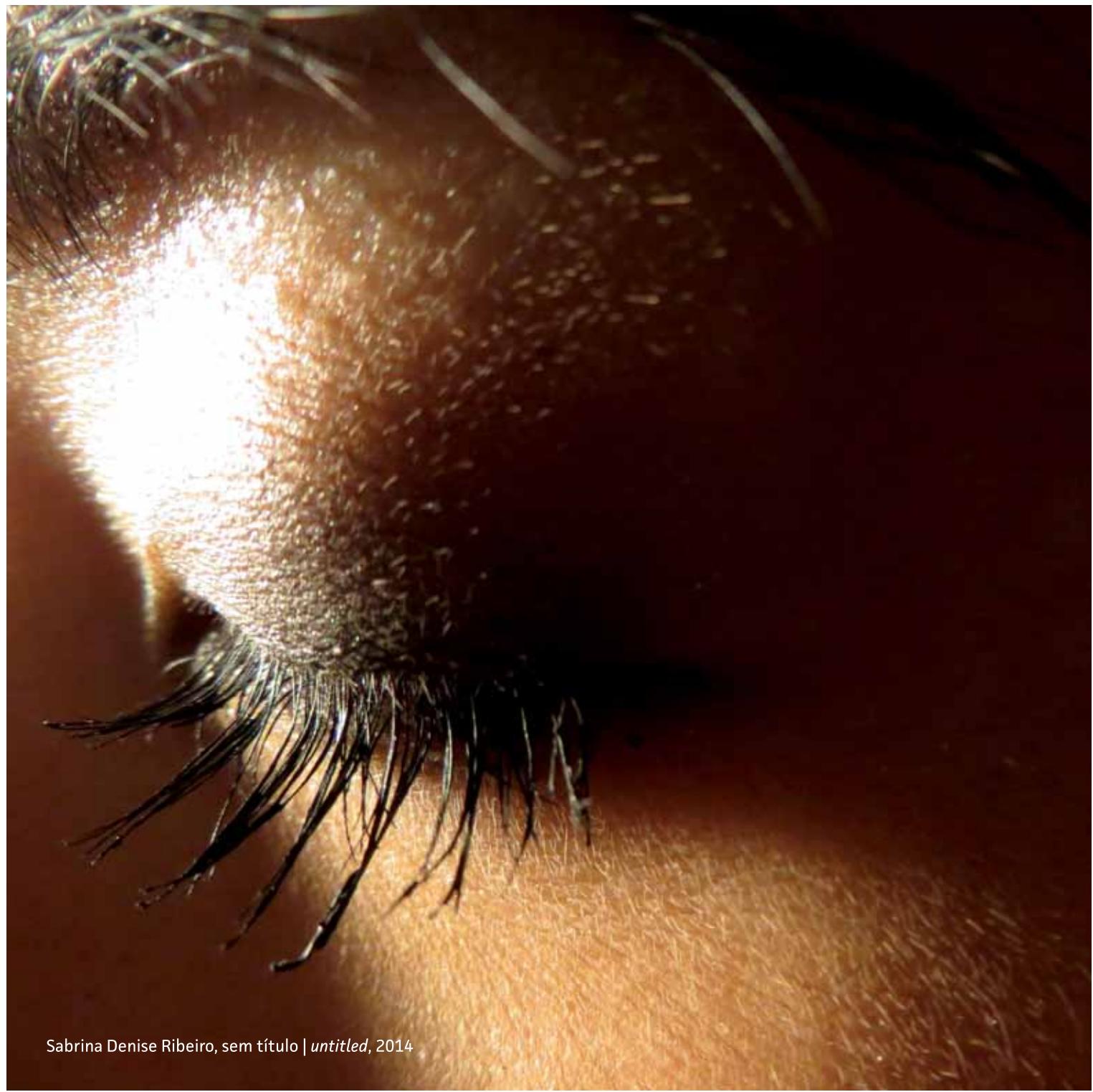
ning events, seminars, flash mobs, films, manifestos, story-telling, and literary and musical events. These initiatives have helped to spread awareness of deaf culture, to strengthen its identity, and to enable deaf people to work in the arts using their own language.

The mental health community made it clear that we needed to overcome our prejudices and work with diversity in a more sensitive and wide-ranging manner. They showed us the infinite possibilities for creative expression that open up when we allow ourselves to stray from the mainstream. They also showed us that, in their case, the issue is not accessibility, but acceptance of people with different viewpoints and sensibilities. The members of this community are now avid supporters of the museum and they help us constantly to rethink the relationship between art and life.

To ensure our students with physical disabilities have free access to the museum, we have learnt how the space and the way things are arranged can enable them to come and go, and do what they please. The architecture of the museum now follows the principles of “universal design,”¹ and seeks to enable all people to use the space and its equipment comfortably, safely, and independently.

People with learning difficulties and other disabilities have taught us how all people attribute meaning to their experiences and learn in different ways. This means that an educator who is not willing to truly enter into the world of the student is unlikely to achieve anything. It is impossible to teach without learning, and learning means being sensitive to other people’s needs. This is true for all kinds of education. However, when we see students with serious physical disabilities painting, drawing, and producing sculptures or students who are both deaf and blind appreciating a guided tour of a visual arts exhibition, we are made aware of the breadth of possibilities available for learning and communication. Contact with people with physical and sensory disabilities leads us to think about our own bodies and see them in a new way. Through them, we are able to develop dormant senses and expand our perception.

¹ “Universal design” is a way to devise products, media, and environments accessible to all, usable to the greatest extent possible, without the need for adaptation, thus benefiting people from all ages, with or without disabilities. Associação Brasileira de Normas Técnicas. 15290:2005.



Sabrina Denise Ribeiro, sem título | *untitled*, 2014

The diversity of museumgoers is an everyday reality that enables us to share experiences, develop new meanings, and enhance human relations. The course themes echo the subjective issues, contradictions, and conflicts of everyday experience. This is fertile ground for building meaning, in which teachers help to train subjects actively engaged in creating the world they desire for themselves and others.

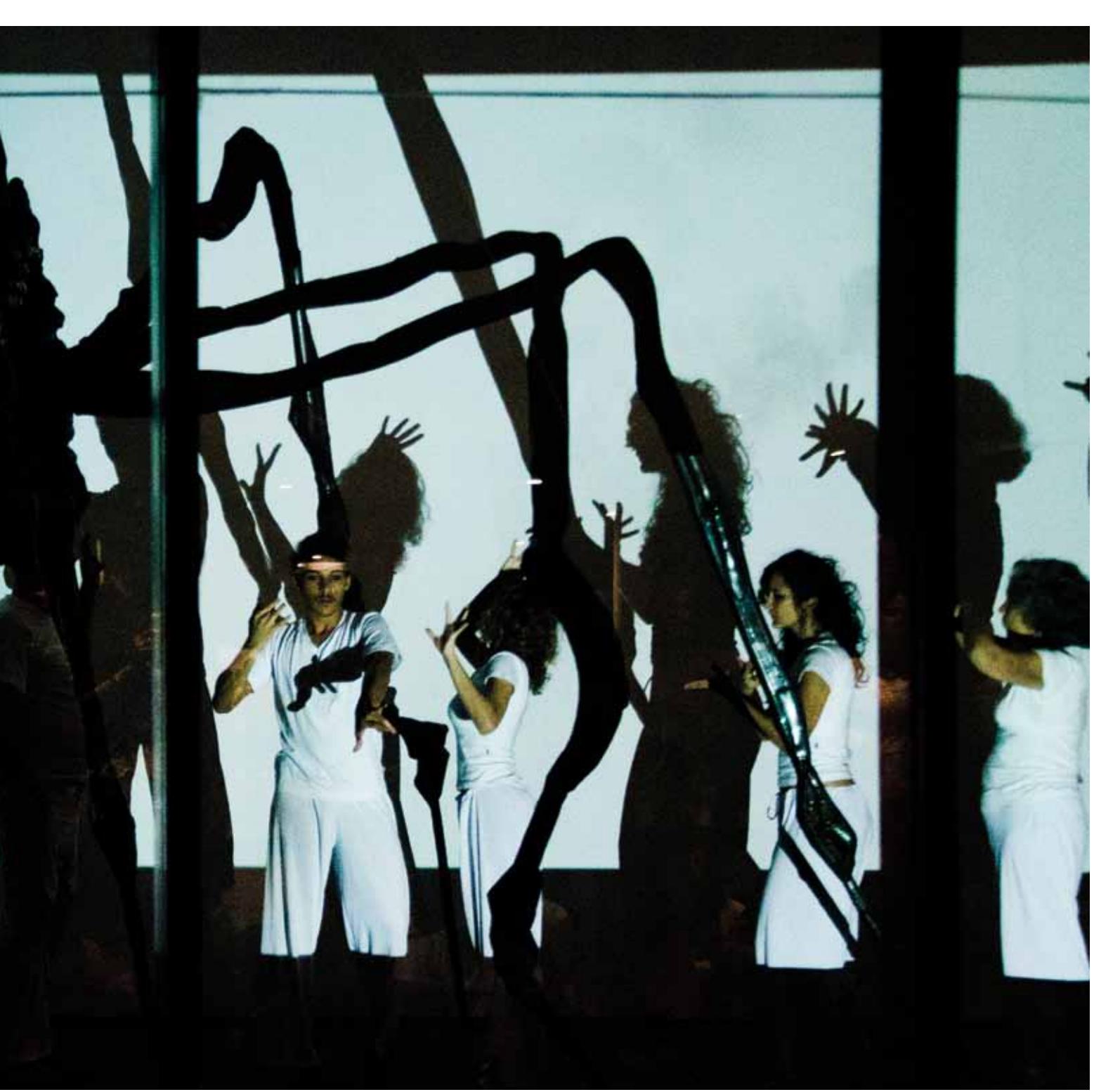


Visitantes surdos na visita mediada em Libras
Deaf visitors' visit mediated in Libras



Performance Fragmentos fonéticos de um (si) concebida pela artista Cristina Elias e realizada pelos alunos do Corposinalizante

Fragmentos fonéticos de um (si) performance conceived by the artist Cristina Elias and performed by Corposinalizante students





Aluno do curso *Aprender para ensinar*
Student from *Aprender para ensinar* course



aprender para ensinar

learning for teaching

DAINA LEYTON | CIBELE LUCENA* | JOANA ZATZ*

*Integrantes do grupo de arte Contrafilé,

desenvolvem projetos de educação radical.

Foram professoras-artistas do curso

Aprender para ensinar, de 2002 a 2008.

**Members of Contrafilé art group,*

they developed radical education projects.

They were artist-teachers from the

Learning for Teaching course, 2002 through 2008.

O projeto *Aprender para ensinar* foi concebido depois da constatação de que, nas visitas de grupos de alunos surdos às exposições do MAM, havia um longo processo de tradução e interpretação no diálogo entre os grupos de visitantes surdos e o educador-artista (EA) do museu. Este, por desconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tinha seu discurso traduzido pelo professor-intérprete (PI) que acompanhava o grupo – que, por sua vez, não estava familiarizado com os conteúdos da arte. Essa situação tinha como contrapartida a intensa comunicação dos visitantes surdos entre si, por meio de gestos, olhares e expressões, mas nada do que eles diziam chegava ao EA.

A dificuldade de comunicação entre o EA e os visitantes surdos direcionava a atenção de todos mais para o que estava sendo dito e traduzido que para a exposição em si, ou para a experiência que poderia ser vivenciada a partir do contato com as obras expostas. O interesse dos visitantes pela exposição era notável, mas suas dúvidas, questões e reflexões não eram suficientemente exploradas, por causa do longo percurso de comunicação estabelecida entre o educador-artista do museu e o grupo. Com a intenção de que os surdos pudessesem ser recebidos no museu em sua “primeira língua”, nasceu a ideia deste projeto: formar jovens surdos para receber os visitantes surdos nas exposições do museu. De acordo com o linguista Élie Bajard, que acompanhou o projeto entre 2005 e 2006, “o surdo nascido de pais ouvintes defronta-se com a difícil situação de não herdar uma língua de sua família. Para conquistar a língua dos sinais, a criança surda precisa, imperativamente, conviver dentro de uma comunidade de crianças surdas. Assim, antes do diagnóstico e do contato com essa comunidade, não possui uma

língua materna. Frequentando a comunidade surda de uma instituição educativa, aprende uma ‘primeira língua’. Depois, em sua fase de alfabetização, descobre a língua portuguesa, como ‘segunda língua’. Utilizaremos então os conceitos de ‘primeira língua’ e ‘segunda língua’, que se aplicam melhor aos surdos que os conceitos de língua materna e língua estrangeira”. O curso *Aprender para ensinar* era ministrado por professores-artistas (PAs) do museu que não têm o domínio na Língua Brasileira de Sinais. Portanto, a situação requer a presença de professores-intérpretes (PI) que dominem ambas as línguas. Nessa singular situação de formação artística, a questão da diversidade das linguagens (com uso considerável de fotografias, vídeos, esquemas e filmes) torna-se um ponto crucial, por duas razões. Em primeiro lugar, porque a imagem é uma linguagem que não pressupõe alfabetização prévia para ser compreendida; em segundo, porque o objeto de estudo é a própria arte.

O projeto *Aprender para ensinar* envolve duas fases. A primeira é o curso de formação de educadores, um processo anual no qual estão envolvidos os PAs, os PIIs e os alunos. A segunda é o momento em que os alunos formados no curso atuam como educadores-aprendizes, ou seja, em que cada um atua como mediador, recebendo grupos de visitantes surdos nas exposições do MAM.

A experiência de um curso anual com alunos surdos (e toda a equipe de professores ouvintes, professores surdos e intérpretes) ocasiona uma mudança significativa na relação entre a comunidade surda e a comunidade do museu, possibilitando o conhecimento mútuo e, com isso, a oportunidade de inaugurar um novo tema de estudo: a interpretação de obras de arte por uma comunidade que se comunica por uma língua visual. Ao investigar como se dá a inter-

interpretação das obras de arte por essa língua, é possível observar a maneira pela qual os conhecimentos adquiridos no espaço do museu interferem no contexto cultural de uma comunidade específica.

Por outro lado, o espaço expandido aproxima a comunidade surda de um espaço frequentado por numerosas pessoas, colaborando para a compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais não é um simples emaranhado de códigos visuais, mas uma língua de semiologia complexa, cujo aprendizado dá acesso a inesgotáveis dimensões de pensamentos e significados.

Antes de iniciado o trabalho contínuo com o público surdo, desconhecíamos os desafios linguísticos que ele enfrenta para se comunicar. Durante muitos anos, os surdos foram considerados legalmente “incapazes”, e as escolas e centros de educação em diferentes partes do mundo proibiam a língua de sinais, obrigando os surdos a falarem como “os” ou “a língua dos” ouvintes. Todas as comunicações deviam ser orais.

Segundo Oliver Sacks¹, em consequência de uma duradoura e equivocada concepção aristotélica de que os “símbolos tinham de ser falados”, os surdos estavam condenados a um abismo. O fato de não disporem de uma “primeira língua” privava os surdos da capacidade de se comunicar, prejudicando a apreensão do conhecimento.

O desenvolvimento da fala oral pelos surdos, sem outro recurso de comunicação anterior, implicava um longo e árduo trabalho que, além de exigir um professor ouvinte para cada aluno surdo, gerava uma capacidade de fala que rapidamente regredia após a interrupção do ensino intensivo.

¹ Sacks, Oliver. *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A existência milenar de línguas puramente escritas não foi suficiente para que se difundisse a noção de que a compreensão das ideias independe do som das palavras. De fato, essa é uma noção estranha para a maioria, mas cujo entendimento é fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita dos surdos, pois a forma de aprendizagem do português escrito para os surdos se dá pela visualidade.

Apesar de se ter constatado que, nas escolas que usavam a língua de sinais, os surdos conseguiam desenvolver a fala tão bem quanto os surdos educados nas escolas normais, além de apresentarem rendimento escolar superior, a língua de sinais ainda enfrentaria muitas proibições. O sucesso da educação dos surdos por meio das línguas de sinais chegou a inverter a situação, alimentando a crença de que poderiam desenvolver a fala sem a necessidade de aprender a língua de sinais².

Quando permitidas, as línguas de sinais foram vítimas de outro equívoco recorrente; pensava-se que não possuíam gramática própria, seguindo sempre a estrutura da língua falada. Ainda hoje, muitos acreditam que a Libras é uma espécie de português sinalizado.

Segundo Élie Bajard, ao contrário da concepção que vigorou até o final do século XIX, considera-se que a língua utilizada pela comunidade surda é uma verdadeira língua, com um léxico e uma gramática singulares. Ela é natural, isto é, um instrumento construído por um lento processo de elaboração, através da experiência comunicativa de várias gerações de uma mesma comunidade, e não por um inventor único, como é o caso do esperanto, por exemplo.

² No Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, o oralismo saiu vencedor, e o uso da língua de sinais foi oficialmente abolido nas escolas (ver Sacks, op. cit., p. 40).

No Brasil, apesar de utilizada e ensinada há bastante tempo, a Libras só foi reconhecida como meio legal de comunicação em 2002³.

O fato de a garantia dos direitos do público surdo ainda estar em curso aponta para a dimensão pública de nosso trabalho, bem como para a relevância social de preparar educadores surdos.

Acreditamos que a arte desempenha um papel fundamental para a transformação do olhar em relação ao mundo. Através dela, podemos estabelecer relações significativas entre conteúdos teóricos e a cultura contemporânea, aprimorando a capacidade crítica do sujeito ao estimular um olhar criador; e perceber os diversos significados culturais implicados na imensa quantidade de imagens com que temos contato diariamente.

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

Há várias maneiras de construir a mediação resultante da interação do educador com o grupo que visita a exposição. Uma delas

³ Conforme a Lei nº 10.436, sancionada em 2002 e regulamentada em 2005, “entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”.

é pedir ao grupo que faça perguntas sobre aquilo que está vendo. Assim, a curiosidade dos visitantes dará subsídio para que o percurso se desenvolva. As perguntas tornam-se a base do aprendizado.

No caso de um curso de formação continuada como o *Aprender para ensinar*, as perguntas dos alunos surdos que dele participam podem se tornar futuramente as mesmas que eles farão aos grupos de visitantes surdos que irão atender. Atuando como mediadores, os educadores-aprendizes se apropriam da dimensão criativa e significativa de sua própria experiência, na medida em que suas indagações se tornam as mesmas feitas para envolver o outro.

Desenvolver estratégias que rompam distâncias, dando passagem ao encontro com o outro, faz do próprio trabalho educativo um percurso criador, no qual o EA (ou o aprendiz de educador-artista) não tem um olhar neutro diante das obras e da exposição. Ele propõe posicionamentos e sentidos, constrói significados. Ele tem consciência de que a relação com a arte, para se desenvolver, se aprofundar e mesmo ser teorizada, passa em primeiro lugar pela dimensão da experiência (o que implica levar em conta lugares sociais, culturais, políticos, histórias de vida etc.).

Ao passar por experiências significativas, como conversas com artistas, curadores e outras diversas personagens que compõem o universo da arte e do museu (educadores, produtores, seguranças, montadores), as perguntas dos alunos e as respostas que vão encontrando permanecem como eixos conceituais e problematizações ao longo de todo o ano. Assim, quando são atendidos nas exposições por educadores-artistas do museu, ou quando atendem como “educadores-aprendizes” os outros grupos de surdos visitantes, os alunos do *Aprender para ensinar* estabelecem diversas conexões entre o que





Visitantes surdos na visita mediada em Libras
Deaf visitors' visit mediated in Libras

estão vendo, ou “ensinando a ver”, e as experiências de troca originadas das conversas que viveram no projeto.

Quando ocorre a articulação entre conteúdos e estratégias de aproximação com a arte e o museu, a mediação é bem-sucedida, e a proliferação de conhecimentos em ambas as direções (do museu para a sociedade e desta para o museu) acontece. A importância de refletir e discutir sobre a mediação é, portanto, crucial, já que nela reside a possibilidade de o museu de arte ser modificado pelas pessoas e comunidades que o frequentam, configurando-o efetivamente como um espaço público. No caso da comunidade surda, quando a experiência é significativa, atingindo seu contexto cultural específico, ela se torna também uma discussão linguística.

Para Élie Bajard, a língua dos sinais, baseada numa emissão gestual e numa recepção visual, distingue-se da língua oral do ouvinte, emitida pela boca e recebida pelos ouvidos. A apreensão do mundo é assim nitidamente diferenciada. A diferença cultural do surdo não se manifesta apenas pela falta de audição, mas por uma apreensão do mundo a partir de uma configuração de sentidos específica, pelo domínio de uma língua gestual singular, pelo acesso precoce a uma segunda língua (português).

Se a língua é o instrumento do homem para ver e apreender o mundo e se, reciprocamente, esse instrumento é modelado pela experiência humana, cultura e língua estão intrinsecamente ligadas entre si. A relação sensível com o universo, com o corpo e com as pessoas é distinta entre surdos e ouvintes. É importante considerar que a relação do surdo com o mundo é, em primeiro lugar, diferente, não mutilada. Além disso, o uso de uma língua com significantes gestuais cria uma sensibilidade específica, distinta da



sensibilidade dos ouvintes que partilham a mesma vida cotidiana. Essa cultura específica, reivindicada pela comunidade surda, requer reconhecimento por parte dos ouvintes.

Por ser um curso de formação de formadores, não mediamos apenas a relação entre o aluno e a arte, mas sua relação com a educação. Isso significa que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, experienciar e compreender a arte (como forma e conteúdo) são atividades tão importantes quanto a apreensão consciente das estratégias de mediação.

O projeto *Aprender para ensinar* mostra que o ato de mediar deve ser entendido de modo amplo, abarcando aspectos não apenas relacionados à educação e, neste caso, à arte, mas também às transformações culturais que os encontros entre diferentes agentes e espaços sociais provocam.

The Aprender para ensinar [Learning for Teaching] project was drawn up after noting that visits by groups of deaf students to exhibitions at the Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) involved a long process of translation and interpretation in the dialogue between these groups and the Museum's artist-educator (AE).¹

The latter, unfamiliar with the Língua Brasileira de Sinais (Libras) [Brazilian Sign Language], had to have his or her words translated by a teacher-interpreter (TI) who, in turn, was not familiar with the artwork. This situation was accompanied by a flurry of communication among the deaf visitors themselves, using gestures and facial expressions, but none of this reached the AE. The communication difficulties between the AE and the deaf visitors focused everyone more on what was being said and translated than on the exhibition itself or the experience it could give rise to. The visitors were obviously interested in the exhibition, but there can be no doubt that the questions and comments they raised were not sufficiently exploited, because of the prolonged process of establishing communication between the museum's artist-educator and the group. With a view to ensuring that the deaf can be received in the museum in their own "first language",² a project was born that aimed to train young deaf people to guide deaf visitors through the museum's exhibitions. The linguist Élie Bajard,³ who observed the "Learning for Teaching" project between 2005 and 2006, regards it as a challenge for the MAM

¹ In the MAM Education Department, both the educators who accompany groups on visits to exhibitions and the teachers of ongoing courses are arts professionals who also produce their own work. Education is thus understood to be a creative experience, with aesthetic and potentially innovative characteristics. For this reason, we call these professionals artist-educators (AEs) or artist-teachers (ATs).

² According to the linguist Élie Bajard (in an unpublished article commissioned by MAM), "a deaf child born to hearing parents faces the difficult situation of not inheriting his or her family language. To learn sign language, a deaf child needs, above all, to live in a community of other deaf children. Prior to diagnosis and contact with this community, he or she does not have a mother tongue. By being part of the deaf community of an educational institution, deaf children learn a 'first language.' Then, when they learn to read and write, they discover Portuguese, as a 'second language' (D. Leyton, C. Lucena, J.Z. Mussi)." This is why we use the concepts of "first" and "second language," which apply better to the deaf than those of a mother tongue and foreign language.

³ In 2005, Bajard was commissioned by MAM to write an article on his research on the "Learning for Teaching" project. This article has not been published but is available to members of the institution.

and its artist-teachers (ATs) to train young people who are not familiar with sign language. Since there was no mutual linguistic comprehension between the ATs and the deaf students, the situation requires the presence of teacher-interpreters (TIs) who are equally familiar with both languages. In this unique art-education scenario, the issue of the diversity of languages (with considerable use of photographs, videos, diagrams, and films) turned out to be crucial. The first reason for this was that visual images involve a language whose understanding does not require literacy. The second was that the object of study is art itself.

The “Learning for Teaching” project falls into two phases. The first is the annual teacher-training course that involves AEs, Tis, and students. The second involves the trained students working as trainee educators, or mediators, receiving groups of deaf visitors to MAM-SP exhibitions.

The experience of an annual course involving deaf students (and a whole team of deaf and hearing teachers and interpreters) leads to a significant change in the relations between the deaf community and the museum, enabling mutual understanding and thus providing the opportunity to introduce a new topic: the interpretation of artworks by a community that communicates by way of a visual language. Examination of the way artworks are interpreted in a visual language allows us to see how the knowledge acquired in the museum space interacts with the culture of a specific community.

On the other hand, the expanded space brings the deaf community into contact with various others, helping to spread awareness that Libras is not simply a jumble of visual codes, but a semiologically complex language, providing access to infinite depths of meaning and thought.

Before we began our ongoing work with the deaf community, we were unaware of the linguistic challenges. For years, the deaf were considered legally “incompetent,” and schools around the world prohibited the use of sign language, obliging the deaf to employ the language of hearing people. It was deemed that all communication should be oral.

According to Oliver Sacks,⁴ as a result of a long-standing and erroneous Aristotelian idea that “symbols must be spoken,” the deaf have been condemned to oblivion. The fact that the deaf do not have an oral “first language” deprives them of the capacity to communicate, undermining their ability to learn.

For the deaf to develop an oral language, without any prior means of communication, they have to work long and hard, and a hearing teacher is required for each deaf student. This generates a capacity for oral language that rapidly regresses when intensive teaching is discontinued.

The age-old existence of purely written languages has not sufficed to promote the notion that ideas can be grasped without the aid of the sound of words. In fact, this is an idea that is alien to most, but understanding it is crucial for the development of the reading and writing processes of the deaf, since, for them, learning the written Portuguese takes place through visuality.

Despite evidence that schools that use sign language are as capable of developing oral language among the deaf as regular schools and the higher levels of academic achievement they have generated, sign language still meets with much discrimination. The success of schooling the deaf in sign language has led to a backlash, fuelling the belief that oral language can be learnt without first needing to learn to sign.⁵

When tolerated, sign languages have been subject to another longstanding form of discrimination. It has been assumed that they do not have their own grammar, but merely ape spoken language. Even today, many believe that Libras is a kind of “Portuguese articulated in signs.”

According to the linguist Élie Bajard, contrary to the belief that prevailed until the end of the 19th century, the language used by the deaf community is an actual language, with its own unique lexis and structure. It is a natural language, a tool built up slowly over time by the deaf community itself, not an Esperanto invented by a single individual.

⁴ Oliver Sacks, *Seing Voices. A Journey into the World of the Deaf* (Vintage Books, 2000).

⁵ At an important 1880 International Congress for Teachers of the Deaf, in Milan, sign language lost out to oralism and was officially banned in schools (Sacks, *Seing Voices*).

In Brazil, although Libras has been used and taught for years, it was only legally recognized as a means of communication in 2002.⁶

The fact that the guarantee of the rights of the deaf is still an unresolved issue demonstrates the public dimension of our work and the social importance of training deaf educators.

We believe that the art plays a fundamental role in transforming the way we see the world. Through art we can establish significant relations between theoretical content and contemporary culture, enhancing the critical acumen of the individual by stimulating creativity, seeking out the diverse cultural meanings to be found in the enormous quantity of images we come into contact with on a daily basis.

Museums and cultural centers are privileged venues for the development of criticism and interpretation. The innovative social relations that can be established between a museum or cultural center and the community draw up mediation strategies that bridge the distance between the viewer and the work, the viewer and the artist, the viewer and the museum or cultural center, demystifying roles and creating a kind of bond that enables the appropriation of knowledge generated by contact with art.

There are various ways of building on the mediation resulting from the interaction between an educator and a group of museumgoers. One of these is to ask the group to ask questions about what they are seeing. In this way, the curiosity of the visitors feeds back into the process. Their questions form the basis for further learning.

In the case of an ongoing training course, such as "Learning for Teaching," the questions raised by the deaf students involved may later be those they pose for future deaf visitors. Acting as mediators in this case, the trainee educators take a creative lesson away from their own experience, insofar as their questions are echoed by others.

⁶ According to Law nº 10436 of 2002, which came into effect in 2005, Brazilian Sign Language (Libras) is recognized as a form of expression and communication in which a visual and gestural linguistic system, with its own grammatical structure, constitutes a linguistic system for the transmission of facts and ideas within deaf communities in Brazil. The Brazilian government and companies that provide public services should therefore support and encourage its use among deaf communities in Brazil.

Developing strategies that bring people together turns the work of the educator into a creative process, in which the AE (or trainee AE) does not approach works and exhibitions with a neutral eye, but proposes positions and builds meanings, and is aware that, in order to develop and deepen and theorize the relationship to art, one must first pass through the experience (which means accounting for social, cultural, and political factors, life stories and the like).



Significant experiences, such as conversations with artists, curators, and other important figures in the world of art and the museum (educators, archivists, security guards, the people who assemble exhibitions), lead students to ask questions and receive answers that provide a conceptual guide and give rise to further questions throughout the year. Thus, when the “Learning for Teaching” students are attended by artist-educators at exhibitions and when they themselves attend other groups as “trainee educators,” they establish various links between what they are seeing or “teaching people to see” and the shared experiences arising from conversations they have had as part of the project.

When strategies for bringing people into contact with art and with the

museum harmonize with the content, successful mediation occurs and knowledge flows out in both directions (from the museum out into society and vice versa). It is thus vitally important to discuss and reflect on mediation, since this enables the art museum to be transformed by the people and the communities that frequent it and become a truly public space. In the case of the deaf community, when the experience has specific meaning for them, it generates a discussion about language.

For Élie Bajard, sign language, based on the production of gestures and visual reception, is distinct from the oral language of the hearing community, produced by the mouth and received by the ears. This produces sharply distinct understandings of the world. The cultural difference of the deaf community is not confined merely to the lack of hearing, but involves an understanding of the world founded on a specific semantic configuration arising from mastery of a unique language of signs and early access to Portuguese as a second language.

If language is a tool human beings use to see and understand the world and this tool, in turn, is molded by human experience, there is an intricate interrelation between culture and language. The physical and sensory relationship to the world, the body, and other human beings is very different between the deaf and the hearing people. It is important to recognize that the deaf person's relation to the world is different, not handicapped. Furthermore, the use of a language of signs creates a specific sensibility, distinct from that of hearing people who share the same everyday environment. The deaf community fights for recognition of this specific culture by hearing people.

As this is a course that aims to train trainers, we are not only interested in teaching students about art, but also about how to teach. This is why, throughout the teaching/learning process, experiencing and understanding "art" (as form and content) are as important as learning and understanding mediation strategies.

The "Learning for Teaching" project shows that mediation should be seen from a broader perspective that embraces not only education, but also, in this case, art, and the cultural changes that the meeting of different individuals and communities can spark.



Silvino de Souza, sem título | *untitled*, 2007

relações e criações

relations and creations

KARINA BACCI

Fotógrafa e curadora independente é
professora-artista dos cursos de fotografia
no Programa Igual Diferente, desde 2002.

*Photographer, Independent curator, and
teacher-artist in the photography courses
at the Igual Diferente program since 2002.*

Em nosso cotidiano, encontramo-nos sempre em relação com as coisas, o mundo e nossos pensamentos. A proposta do curso de fotografia é refletir sobre essas relações no ato de fotografar e na leitura da imagem captada, assim como as relações que a fotografia estabelece com o tempo, a luz e a disposição dos objetos. Perceber nossa intenção ao captar uma imagem. Exercitar a interpretação delas conectadas ao nosso repertório e compartilhar impressões e conhecimentos. Proporcionar um ambiente favorável para estabelecer relações entre pessoas de realidades díspares que encontram, na fotografia, um interesse em comum.

Adolescentes, senhoras e adultos de diferentes formações e realidades socioculturais frequentam os cursos de fotografia do Programa Igual Diferente. Alguns com câmeras profissionais, muitos com câmeras compactas e outros que ainda não tiveram a oportunidade de adquirir uma câmera. Ainda assim, como linguagem universal, a fotografia se democratiza. Ao longo destes anos trabalhando com um público tão diverso, percebo que ela estabelece uma linguagem própria, que tem mais a ver com a sensibilidade imagética de cada um, e com a capacidade de usá-la como forma de expressão, do que com a condição intelectual e sociocultural.

Se, em primeira instância, a urgência de todos se dá em relação à técnica, à medida que vamos dominando esse conhecimento, compreendemos que ele é apenas uma ferramenta para atingirmos objetivos maiores de expressão visual. A fotografia é um meio de comunicação e conhecimento, e cada participante atribui às imagens diferentes olhares e interpretações, de acordo com seu repertório e suas sensibilidades. De maneira intencional ou intuitiva, fazemos escolhas daquilo que queremos capturar e leituras daquilo que percebemos, daquilo que nos

toca ou não nos atinge. O curso propicia reflexões sobre esses aspectos, e o vínculo estabelecido por grupos heterogêneos nos anuncia a riqueza da pluralidade. Além do aprimoramento técnico e da sensibilização do olhar, uma significativa consequência dos cursos é a elevação da qualidade dos relacionamentos humanos. Transformações pessoais presenciadas durante estes anos foram consequência desses vínculos.

Cada aluno é potencialmente um criador de imagens e agrega ao grupo suas afinidades, experiências e sentimentos. Nos momentos de análise das imagens, articula-se espontaneamente uma dinâmica de inter-relações que conectam as diferenças. Sempre há interesse pelo olhar do outro, que, ao estar no mesmo lugar que nós, atenta para questões diferentes, sobre um mesmo objeto: um ângulo, um enquadramento, algo se revela diverso. Nesse sentido, todos percebem suas singularidades. No entanto, seja pelo tema ou pela apreciação da imagem, há um reconhecimento no outro de algo com que nos identificamos e que dele nos aproxima. Aprofundando a leitura que fazemos das imagens que olhamos ou criamos, a fotografia também pode contribuir para o processo de autoconhecimento dos envolvidos. É olhar para fora e olhar para dentro. O encontro é muito característico desse público que reconhece, no espaço da aula, um lugar receptivo e de contato com os outros. No entanto, a conexão se faz pelo desejo de todos em aprender e discutir fotografia.

Boris Kossoy¹ enxerga na fotografia um documento dividido entre duas realidades que se complementam. A primeira é a realidade interior da fotografia, o assunto em si, seu passado relacionado à história e ao momento do ato fotográfico. A segunda realidade é a exterior, o

¹ Kossoy, Boris. "Estética, memória e ideologia fotográficas". In: *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, 2^a ed.

assunto representado, isto é, o documento visual da aparência. Esta seria a realidade fotográfica do documento, referência sempre presente de um passado inacessível, a face aparente e externa da história de um passado representado expressivamente. Podemos, desse modo, entender a imagem fotográfica como uma memória externa, representada, da realidade primeira. Podemos também pensar que, além da visualidade, a fotografia carrega consigo uma ausência para além da realidade aparente da imagem. A fotografia é um simulacro. A memória do espectador, seu repertório e sua imaginação influem na interpretação da imagem.

Ela carrega uma memória afetiva, transformada e reatualizada. Pode oferecer ramificações para diferentes conceitos e formas de conhecimento. As imagens funcionam como um detonador, possibilitando que o pensamento salte para além daquele outro que a gerou, iniciando os processos de associações.

Através da interação com o mundo, as imagens perceptivas se agrupam com experiências sensoriais e conhecimentos passados, gerando novos conhecimentos que geram novas imagens – imagens evocadas –, num processo chamado pensamento. As imagens evocadas através do pensamento influenciam o comportamento, assim contam-se a característica cílica e o dinamismo entre imagens e pensamento. Nosso processo criativo é formado por meio da confluência de imagens, entre as perceptivas e as evocadas. Além do ambiente, nossos afetos (tudo que nos toca, nos mobiliza) também influem em nosso conhecimento e pensamento, e são igualmente importantes em nossas escolhas, decisões, formas de representação, raciocínio e criatividade. Desse modo, podemos todos perceber a mesma imagem, mas é todo esse complexo da imagem, formado por experiências e lembranças,

reconhecimento e representação, que leva cada pessoa a manifestar emoções diferentes. Podemos, assim, compreender por que é possível que uma imagem afete meu corpo e minhas emoções, enquanto a mesma imagem pode não mobilizar em nada a pessoa ao meu lado. A tentativa de compreender representações imagéticas, que fazem parte do processo criativo, se faz através da aprendizagem e de associações dessas representações com o que sentimos, com o que pensamos e com o que conhecemos.

Dessa forma, sempre se fez necessário nos cursos do Programa Igual Diferente considerar as diferentes sensibilidades, compreensões intelectuais e repertórios, que influenciarão diretamente a maneira pela qual cada um se relacionará com a fotografia. Todos ganham com essas inter-relações e conexões, pois elas nos anunciam como seres singulares, ao mesmo tempo em que nos libertam como seres em constante desenvolvimento e que podem reconhecer no outro um igual-diferente.

Ao longo destes anos, no intuito de tornar acessível a linguagem fotográfica, diversos cursos foram desenvolvidos: Fotografia, Fotografia e processos alternativos², Fotografia e audiovisual³, Foco em Libras⁴, e Imagem e percepção⁵, com propostas e objetivos específicos para diferentes públicos. Não só para que haja a junção de diferentes públicos, mas também para criar uma metodologia capaz de atender especificidades diferentes da melhor maneira, traz-se à tona a riqueza das múltiplas subjetividades.

² Fotografia digital, experiências em laboratório fotográfico e processos do século XIX.

³ Fotografia, animações e vídeo.

⁴ Curso direcionado à comunidade surda e demais pessoas interessadas, que trabalha a fotografia como ferramenta de expressão e veiculação da cultura surda.

⁵ A fotografia e a imagem além de seu aspecto visual. Curso direcionado a participantes cegos e videntes.



Luan Bittencourt, *Em mim*, 2014



In our everyday lives, we are always in relation to things, the world around us, and our thoughts. The aim of the Igual Diferente program's photography courses is to reflect on these visual relations in the act of taking a photograph or reading a photographic image. To reflect on the relation between photography and time, light, and the arrangement of objects. To think about the relationship we build up with the world and our intentions when we capture a photographic image. To interpret images by making connections with our repertoire and sharing impressions and knowledge. To provide a conducive environment for establishing relations between people from different walks of life who share a common interest in photography.

Adolescents, adults, and elderly people from diverse educational and socioeconomic backgrounds attend the courses. Some have professional cameras, many have a compact one, and others have never had the opportunity to own any kind of camera. Even so, as a universal language, photography is an agent of democracy. Working with such a diverse clientele over the years, I have noted how photography establishes its own language, which has more to do with the visual sensibility of each individual and their capacity to use it as a means of expression than with any intellectual or sociocultural factors.

While, at first, everyone is eager to learn technique, as we master this, we realize that it is merely a tool for achieving higher objectives of visual expression. Photography is a means of communication and of acquiring knowledge and each participant had a different perspective and interpretation of the images in accordance with their repertoire and personal sensibilities. Intentionally or instinctively, we are making choices about the images we want to capture and the way we read what we see, what touches us and what does not. The course provides reflection on this relationship and the bond developed between such diverse groups attests to its multiple possibilities. Apart from technical knowledge and a keener eye, the courses also improve the quality of human relationships. The personal transformations we saw over these years were the consequence of this bond.

Each student is a potential creator of images and brings his or her affinities, experiences, and feelings to the group. When images are analyzed, there is a spontaneous coming together of people from different backgrounds. We are

always interested in the way other people see things. People who stand in the same place as we do, see different things, even see the same object differently: a different angle, a different way of framing it. Everyone thus recognizes their own uniqueness. However, be it by way of the topic or the appreciation of the image, there is also a recognition of something in the other with which we can identify, which brings us closer together. Providing a deeper reading of the images we see and create, photography can also improve the self-awareness of those involved. It means looking outwards while also looking inwards. This encounter is very characteristic of these people, who realize that the classroom is a welcoming place for meeting others. However, a connection is made when everyone is united by a desire to learn about and discuss photography.

Boris Kossoy¹ sees photography as a document divided between two complementary realities. The first is the internal reality of the photograph, the subject in itself, its past related to the history and the moment of the photographic act. The second reality is external, the subject represented, that is, the visual document of appearance. This is the photographic reality of the document, the ever-present reference to an inaccessible past, the apparent external face of the history of a past expressively represented. We can thus understand the photographic image as an external memory, a represented memory of the first reality. We can also imagine that, beyond the visual, photography contains an absence that goes beyond the apparent reality of the image. Photography is a simulacrum. The viewer's memory, repertoire, and imagination inform the interpretation of the image. Photography contains an emotional memory, a memory transformed and re-updated. Photography is not closed in on itself but can branch out into other concepts and various forms of knowledge. The images operate as a trigger, allowing thought to leap beyond that other who generated it, sparking a chain of associations.

Through interaction with the world, perceptual images are grouped with sensory experiences and past knowledge, generating new knowledge. This, in turn, generates new images—evoked images—in a process called thinking. The

¹ Boris Kossoy, "Estética, memória e ideologia fotográficas," in *Realidades e ficções na trama fotográfica*, 2nd ed. (São Paulo: Ateliê Editorial, 2000).



Adriana Lima Borges, sem título | *untitled*, 2004

images evoked by thought influence behavior, which confirms the cyclical nature of the dynamism between images and thought. Our creative process is made up of a coming together of perceptual and evoked images. In addition to the environment, our emotions (everything that touches us and moves us) also influence our knowledge and thinking and are equally important in our choices, decisions, forms of representation, reasoning, and creativity. We can thus all see the same image, but it is this whole complex of an image, made up of experiences and memories, recognition and representation, that leads each person to feel different emotions. We can thus understand why it is possible that, when looking at an image, everything in me can be moved. This movement affects my body and my emotions, while the same image may have no effect whatsoever on the person standing beside me. The attempt to understand visual representations, which form part of the creative process, is made through learning and by associating these representations with what we feel, what we think and what we know.

It is therefore always necessary for Igual Diferente courses to consider different sensibilities, intellectual understandings and inventories, which will directly influence the way through which each of us relates to photography. Everyone gains from these interrelations and connections, since it is they that make us singular beings and free us as beings in constant development that recognize the other as the same but different.

Over the years, with a view to deeming photography accessible, we have run courses on Photography, Photography and Alternative Processes,² Photography and the Audiovisual,³ Libras,⁴ and Image and Perception,⁵ with specific objectives and proposals for different sectors of the population. We aimed not only to bring together different people, but also to develop a methodology capable of meeting different specific needs in the best possible way, thereby bringing out a wealth of multiple subjectivities.

² Digital photography, photographic experiments in the laboratory, and 19th-century processes.

³ Photography, animation, and video.

⁴ Course designed for the deaf community and anyone else interested, dealing with photography as a means of expression and a vehicle for conveying deaf culture.

⁵ Photography and the image beyond the visual. Course designed for blind and sighted participants.



Alunos do curso *Imagen e percepção* | Imagem e percepção students,
sem título | *untitled*, 2009

**o que os
olhos não
veem**

**what the
eyes don't
see**

KARINA BACCI

A proposta de fazer um curso, sobre a imagem e a percepção, para cegos, pessoas de baixa visão evidentes é desafiadora. A iniciativa, por si só, parece um paradoxo, mas, analisando atentamente, podemos conceber a fotografia como ponte entre o cego e a visibilidade das coisas, além de utilizá-la como meio de criação de imagens.

Por meio da realização e da descrição das fotos, uma pessoa destituída de visão enriquece a memória e o imaginário, e se apropria melhor de sua relação com os espaços e as pessoas. Tendo como exemplo e inspiração o fotógrafo esloveno Evgen Bavcar, acredito que uma pessoa que não enxerga possa fotografar para diferentes fins e produzir imagens tendo controle técnico para construir a foto conforme sua intenção.

Um registro fotográfico carrega consigo informação e memória de um tempo-espacõ captado com a câmera. Pode também ser construída a partir de uma ideia preconcebida. Seja no caráter de documentação ou na imagem produzida, a fotografia é uma forma de expressão que permite a todos compartilhar sua produção, reflexão, interpretação e criação. E ela pode ser captada com o uso de outros sentidos que não a visão. Pode ser criada a partir da sensibilidade e do imaginário do autor. Nesse sentido, a descrição é um aspecto fundamental para se compreender a imagem e, assim, poder interpretá-la. A linguagem descritiva ao mesmo tempo em que traz a visibilidade da foto para o cego, enriquece com detalhes a percepção do vidente. Como para descrever uma imagem é importante ter o conhecimento dos elementos que a constroem, esse exercício faz com que os alunos entendam e se apropriem de termos como enquadramento, luz, foco, perspectiva e ângulo, ampliando seus conhecimentos e aguçando sua imaginação e memória.

Com os alunos videntes, podemos notar a dificuldade inicial de descrever imagens, pois confiam demasiadamente em seus olhos. Se esquecem de aspectos básicos que provavelmente lhes parecem óbvios demais. Por vivermos num mundo saturado de imagens, relacionamo-nos de maneira direta, e não reflexiva, com essas impressões.

Seria muito difícil, e até desgastante, refletir profundamente sobre todas as imagens que estão à nossa volta. Por isso, as aulas do curso Imagem e percepção tornam-se um espaço privilegiado para discutir essas questões e analisar o que vemos.

Com diferentes pessoas descrevendo as fotografias realizadas, notamos quantos detalhes deixamos passar num primeiro olhar – quanto de cegueira todos nós temos. Alguns alunos cegos comentam que é melhor pedir a três pessoas, ou pelo menos a mais de uma, que descrevam uma mesma imagem.

Numa descrição, é fundamental que o vidente tenha o cuidado de não interpretar em primeira instância a foto. Em primeiro lugar, ele deve descrevê-la, apontando os detalhes. Essa descrição permitirá ao cego realizar sua própria interpretação e, posteriormente, que ambos possam trocar suas diferentes impressões.

Para a percepção da pessoa com deficiência visual, certas informações são fundamentais. Dados sobre a cor são um bom exemplo. Uma pessoa que não vê as cores, mesmo que nunca as tenha visto, vive num mundo de cores. Ela sabe a cor que está vestindo, a cor de seu cabelo e das coisas que a cercam. Saber a cor é uma informação relevante para os cegos, mesmo que, principalmente para os cegos congênitos, ela tenha um significado subjetivo e diferente do comum.



Alunos do curso *Imagem e percepção* | Imagem e percepção students,
sem título | *untitled*, 2008



Em geral, a função primária da fotografia documental é servir como forma de informação e registro: lugares, pessoas, acontecimentos etc. Esse tipo de fotografia é uma fonte de intercâmbio de informações. O cego pode “ler” uma imagem pela descrição de uma ou mais pessoas. Para fazer um retrato, por exemplo, o aluno cego pode ser guiado pelo som e pelo toque, ajudado pelas noções de distância e enquadramento. A mão sobre a cabeça calcula a altura. A luz amarelada, posicionada pelo fotógrafo, pontualmente desce da esquerda, iluminando o cabelo, percorrendo o rosto e o corpo. Fundo preto. O rosto é posicionado sutilmente para baixo e para esquerda. O olhar vai ao chão. Dois passos para trás e o fotógrafo enquadra o rosto; três passos, rosto e corpo. O fotógrafo posiciona a câmera firmemente na horizontal e capta a imagem.

A fotografia de registro de ambientes acontece por meio da descrição dos outros ou, como disse um aluno, segundo uma inspiração na qual se sente algo num lugar que faz com que se queira registrá-lo. A percepção apurada de um espaço pode considerar aspectos como a localização espacial, o som e a temperatura, adicionados aos sentimentos que o local pode trazer. Além de ser uma experiência preciosa, com o registro fotográfico podem ser obtidas, num segundo momento, descrições detalhadas dos lugares visitados.

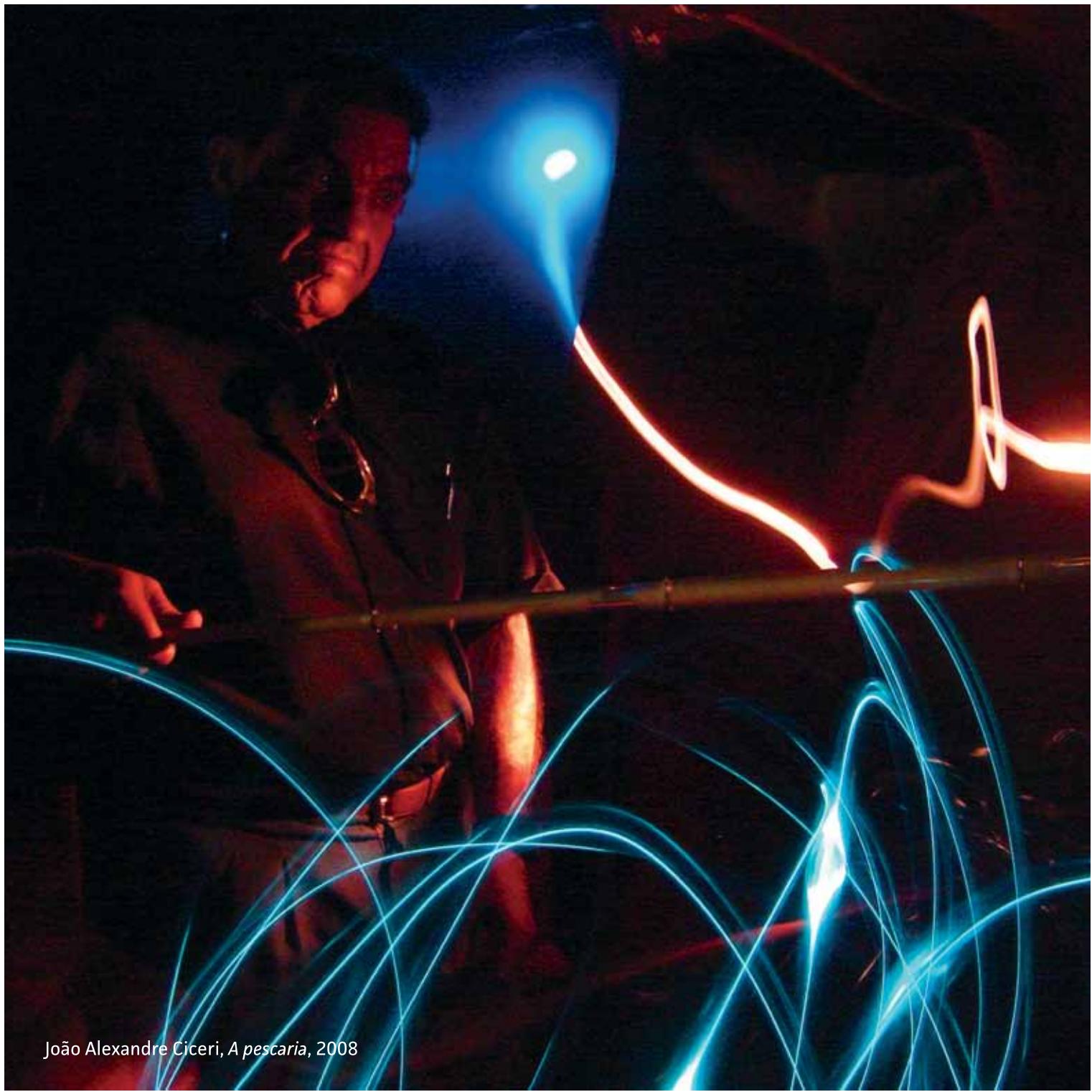
Uma observação interessante feita pelos alunos é que o instante da fotografia é um instante cego: quando o obturador da câmera se abre, não enxergamos o que está no visor. Mas, como geralmente esse movimento é extremamente rápido, não percebemos que o exato instante em que apertamos o disparador é quando tudo se apaga.

Com as técnicas que utilizam velocidade lenta, os alunos vindentes percebem que a câmera escurece e que eles podem supor e controlar o movimento que fazem diante da câmera, com lanternas ou diferentes flashes, para conseguir o que querem. Mas sempre há surpresas: a imagem que se torna transparente, a incidência da luz que gerou um brilho ou textura etc. Enquanto vemos o movimento da lanterna, não podemos enxergar como ele vai formando um desenho. É só na foto que teremos essa percepção do movimento completo. Todos estão no “estado de cegueira”, produzindo imagens com controle de composição, luz, velocidade e enquadramento.

Tanto a velocidade muito rápida, que registra um momento imperceptível, como o registro da sequência de instantes de um movimento, ou a utilização da luz estroboscópica ou do *light painting*, ou o borrão da fotografia com o uso da velocidade lenta são possibilidades que permitem capturar imagens numa escala de tempo que nossa percepção não atinge. Todos esses processos atestam nosso estado de cegueira. Por isso ficamos tão ansiosos para ver o que a câmera registrou, apesar de estarmos presentes naquele recorte de espaço e tempo. A câmera fotográfica traz um aspecto de tempo diferente do que concebemos, para além do que nosso olho pode ver.

No curso, as fotos eram produzidas coletivamente, e todos se ajudavam mutuamente. A própria descrição e o entendimento do processo se faziam no ato de fotografar e, depois, no de editar. Ser atuante no processo de criação da imagem tornou a descrição mais rica, mais dinâmica e mais proveitosa.

Cada vez mais entendo que este curso se fortalece na experiência prática. Pudemos compartilhar valiosos processos, nos quais os alunos imaginaram, criaram, conceberam e produziram suas imagens.



João Alexandre Ciceri, *A pescaria*, 2008

The idea of a photography course for blind, visually impaired, and sighted people alike is a challenging one. The initiative in itself seems to be paradoxical, but, on more careful reflection, we can conceive of photography as a bridge between the blind and the visibility of things, as well as a way of creating images.

By producing and describing photos, blind people's memory and imagination are enriched and they are better able to appropriate their relation with other people and space. Taking as an example the blind Slovenian photographer Evgen Bavcar, I believe that a blind person can use photography for different ends and produce images with a mastery of technique suitable to his or her intentions.

A photograph contains information and memories of a space-time captured by the camera. It can also be built up out of a preconceived idea. Whether in its character as a form of documentation or in the image produced, it is a means of expression that enables everyone to share in its production, discussion, creation, and interpretation. A photograph can be captured using senses other than sight. It can be captured using the sensibility and imagination of the artist. In this sense, description is fundamental for a blind person to understand an image and thus interpret it. As well as making photography visible to the blind, descriptive language also enriches the perception of sighted people with extra details. In description, it is very important that everyone is aware of the elements that make up the image. The students thereby come to understand and to internalize the concepts of framing, light, focus, perspective, and angle, expanding their knowledge and their capacity to imagine and remember.

With the sighted students, the first thing we note is the difficulty they have describing an image, as they trust their eyes too much. Sighted people forget basic elements that probably seem too obvious to them. As we live in a world saturated with images, we relate to these impressions in a direct and non-reflective manner.

It would be very difficult, not to say exhausting, to reflect in-depth on all the images that surround us. That is why the classes in the Image and Perception course are a privileged forum for discussing these questions and analyzing what we see.

With different people describing the photographs produced, we notice how many details are overlooked, when we first look at a photograph—the extent to which we are all blind. Some blind students remark that it is better to ask three people, or at least more than one, to describe any one image.

When describing, it is fundamental that a sighted person take care not to interpret the photo for the blind person. First, it needs to be described and details pointed out. This description will enable the blind person to come up with his or her own interpretation and for both sides later to exchange their different impressions.

For a blind person to perceive, certain information is essential. Colors are a good example. A person who does not see colors, even though they may never have seen them, lives in a world of colors. They know what color they are wearing, the color of their hair and of the things that surround them. It is important to realize that color is relevant for the blind, even though it has a different subjective meaning than it does for the sighted, especially for those who are blind from birth.

Generally speaking, the primary function of documentary photography is to serve as a source of information and a record of places, people, events, and so forth. This photography as a record may be a source of the exchange of information. A blind person can “read” an image through the description provided by one or more other people.

In a portrait, for example, a blind person can be guided by sound and touch, aided by the notions of distance and framing. A hand on the head can be used to calculate the height. Yellowish light, positioned by the photographer, comes down from the left and illuminates the hair, face, and body. A black background. The face is placed slightly downwards and to the left. Eyes are looking down. Two steps backward and the photographer frames the face... Three steps takes in body and face. The photographer holds the camera firmly horizontally and captures the image.

Photography that records settings depends on the description of others or, as one student put it, on the inspiration of what someone feels in a place that makes them want to register it. Detailed perception of space may involve aspects

such as spatial location, sound, and temperature, as well as feelings the location evokes and so forth. Apart from being a precious experience, a photographic record may provide, a posteriori, detailed descriptions of places visited.

One student made the interesting observation that the moment of a photograph is a blind one. When the shutter opens, we do not see what is in the view-finder. But, as this moment is usually extremely brief, we do not notice that at the precise point when we take the picture, everything goes black.

Using slow shutter speeds, sighted students realize that the camera is shrouded in darkness and that they can control the movement they make in front of the camera, with lamps or different kinds of flash, to achieve the effect they desire. But there are always surprises: the image becomes transparent, the exposure produces brightness, texture, and the like. While we see the flash, we cannot see how the image is made, until we see the photo itself. We are all "blind" when we produce images by controlling composition, light, speed, and framing.

The high-speed capture of an imperceptible moment, the registering of a sequence of instants of motion, the use of stroboscopic light or light painting, or the blurring of slow-shutter speed photography are ways of capturing images on a time-scale that defies our perception. All of these processes attest to our state of blindness. This is why we are so anxious to see what has been caught on camera, even though we were present when the picture was taken. The photographic camera brings us a time-scale different from our own, that goes beyond what the eye can see.

On this course, photos were produced collectively and everyone helped each other. The description and understanding of the process were effected during the act of taking a photo and during the editing. Being present when the image was taken ensured the descriptions were richer and more dynamic.

I am increasingly aware how this course is strengthened by practice. We were able to share valuable experiences, in which the students imagined, conceived, created, and produced their own images.



Aluna no curso *Processos autorais em desenho e pintura*
Processos autorais em desenho e pintura student



processos autorais

em desenho e pintura

authorial processes

in drawing and painting

STEPHAN DOITSCHINOFF

Pintor e artista plástico autodidata, foi professor-artista do curso
Processos autorais em desenho e pintura, de 2011 a 2013.

*Painter and self-taught visual artist, he was teacher-artist in the
Authorial Processes in Drawing and Painting course, 2011 through 2013.*

Durante os três anos em que morei na Bahia, vivia um cotidiano isolado. Cada desabafo sobre minhas questões existenciais para minha irmã Deborah, que morava comigo, era por ela replicado com estímulos para dar continuidade a uma pintura ou iniciar um novo quadro. Ela se sentava comigo e me ajudava. Do mesmo modo que o desenho e a pintura foram fundamentais para superar problemas que apareciam na minha vida, procuro construir um método que ajude outras pessoas a ampliar sua visão sobre a vida e a arte.

A descoberta do Programa Igual Diferente do MAM veio ao encontro desse meu desejo e, por isso, em 2012, demos início ao curso que intitulamos Processos autorais em desenho e pintura.

A proposta do curso era encontrar, nas histórias dos participantes, elementos, figuras e temas que representassem a subjetividade de cada um, para que pudessem ser olhadas de outra maneira e trazidas ao processo criativo. Queríamos transcender o lugar-comum de que pinturas devem ser sempre uma paisagem, um casario ou um retrato.

Procuramos não excluir, mas de certa maneira suspender, o que as pessoas imaginavam que a pintura em tela devesse ser, permitindo que elas explorassem novas possibilidades. Empenhamo-nos em trazer elementos mais aleatórios e causais, mas que traduzissem algo das experiências pessoais de cada um. Percebi que isso permitiu que os alunos dessem um salto qualitativo em seu percurso artístico. O desafio desse caminho é que os mesmos elementos que podem dar direção para um trabalho autoral talvez sejam o conteúdo que as pessoas querem manter abafado a qualquer custo. Um terreno minado em que, a cada passo, era pre-

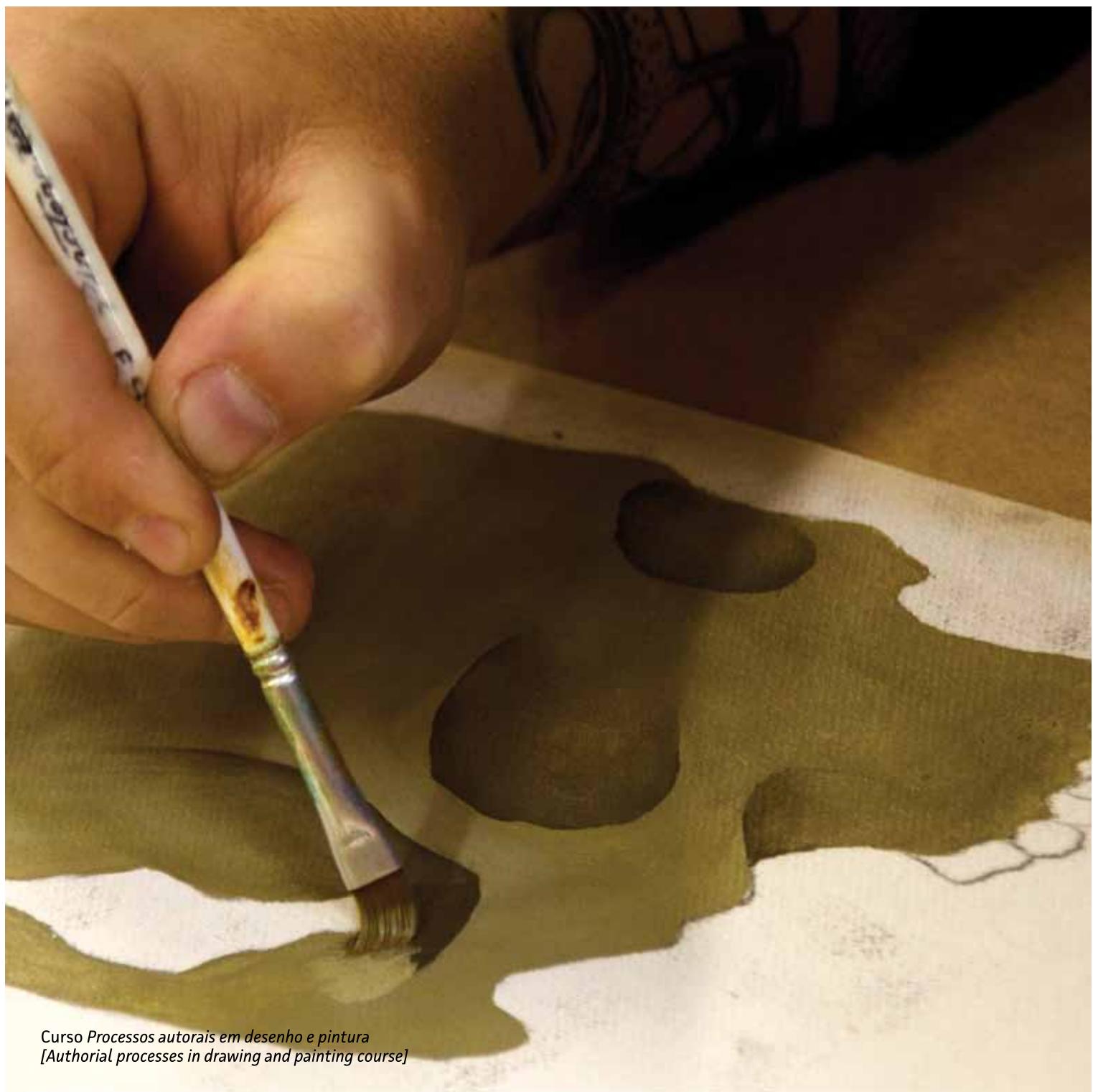
ciso respirar fundo e pisar com cuidado e gentileza. Ao abordar as questões levantadas pelos alunos, duas listas surgiram: uma contendo as coisas que cada um gostaria de pintar; e a outra contendo o que não pintariam de jeito nenhum. Os *top hits* da segunda lista apontavam para “desgraças”, “coisas ruins”, “acidentes” e “a própria escuridão do coração humano”, enquanto a primeira lista veio recheada de imagens como “velhos casarios”, “cenas campestres” e “igrejinhas coloniais”.

Pensando sobre esse contexto, tenho a impressão de que vivemos um constante processo de negociação, tentando encontrar o que existe entre o riacho que atravessa um campo florido e a pororoca estourando no meio da floresta negra. Considerando essa ideia de negociação, para desenvolver o curso, parti de um destrinchar de meu próprio processo de criação e de minha trajetória como artista.

Não tendo formação de professor, nem memórias positivas de minhas experiências como aluno, comecei a refletir sobre que caminho seguir.

A solução que encontrei foi trabalhar diretamente com as aspirações e desejos de cada aluno, primeiro sentando e conversando individualmente, para assim pescar alguma coisa de suas vidas e histórias que pudesse gerar imagens plasticamente interessantes. Esse é um processo que leva tempo. Mas, uma vez encontrado o interesse, procuramos trabalhar as temáticas trazidas para que o resultado gerasse uma boa peça de pintura, mesmo que parecesse, à primeira vista, uma criação absurda.

Nos grupos formados nos cursos, havia muitas pessoas que realizavam tratamento por conta de sofrimento psíquico. Mas, ali



Curso Processos autorais em desenho e pintura
[Authorial processes in drawing and painting course]

no ateliê do MAM, a pintura deixava de ser parte do processo terapêutico e passava a ser um exercício de arte, de fato.

O mais incrível é que não é possível encontrar um ponto em comum no trabalho dos alunos. Cada um deles é um universo complexo, que chega sempre com muita intensidade. E, durante o curso, pudemos acompanhar a expansão de cada universo pessoal. Com os alunos, também aprendi sobre meu próprio processo. Estou agora a pesquisar um método de trabalho para mostrar que a pintura autoral pode estar também nas pequenas coisas, não só nos temas tradicionais e “lugares-comuns” das oficinas de artes plásticas. Pelo processo do curso e pela produção dos alunos, noto que eles perceberam que esse é um caminho possível.



Regina Maximino Barbosa, sem título | *untitled*, 2011

During the three years I lived in Bahia, my everyday life was an isolated one. Every outpouring of existential angst that I unleashed on my sister Deborah, who lived with me, was responded to by encouraging me to persevere with a painting or to start a new one. She sat down with me and helped me. Just as drawing and painting were fundamental in helping me to overcome the problems that appeared in my life, I sought to develop a method for helping other people to broaden their view of life and art.

The discovery of MAM's Igual Diferente [Equal Different] program made my wishes come true, and in 2012 we started a course that we called Authorial Processes in Drawing and Painting.

The aim of the course was to find in the life stories of the participants elements, figures, and themes that represented the subjective world of each, so that they could be viewed differently and brought to the creative process. We wanted to go beyond the cliché that paintings should always be a landscape, a cityscape, or a portrait.

We sought not to exclude, but somehow to suspend what people imagined that a painting on canvas should be, allowing them to explore new possibilities. We tried to bring in more random causal elements, but also to translate something of the personal experience of each individual. I realized that this enabled students to make a qualitative leap in their development as an artist. The challenge of this approach is that the very elements that may guide an authorial work may also be those that they wish to bottle up at all costs. This is a minefield in which every step requires a deep breath and on which one must tread gently. From a series of questions raised by the students, two lists of things that each of them would and would not like to paint was drawn up. Top of the second list came "unpleasant things," "bad things," "accidents," and "the very darkness of the human heart," while the first list was full of images such as "old buildings," "rural scenes," and "colonial churches."

This led me to think that we live in a constant process of negotiation, trying to find what there is between a brook running through a field of flowers and a flashflood in the dark forest. Bearing this idea of negotiation in mind, I developed the course out of my own creative process and career as an artist.



As I am not trained as a teacher and do not have very positive memories of my own experiences as a pupil, I began to reflect on the following approach.

The solution I found was to work directly with the hopes and desires of each individual, first sitting down and talking one-to-one with each student, to fish something out of their life stories that could generate visually interesting images. This process clearly takes time. But once the interest has been found, we try to work on the themes that have come up that we can use to generate a good painting, even though it may at first seem absurd.

The group of students contained many who were being treated for psychological conditions. But at the MAM studio, painting was no longer merely part of the therapy but a real exercise in producing art.

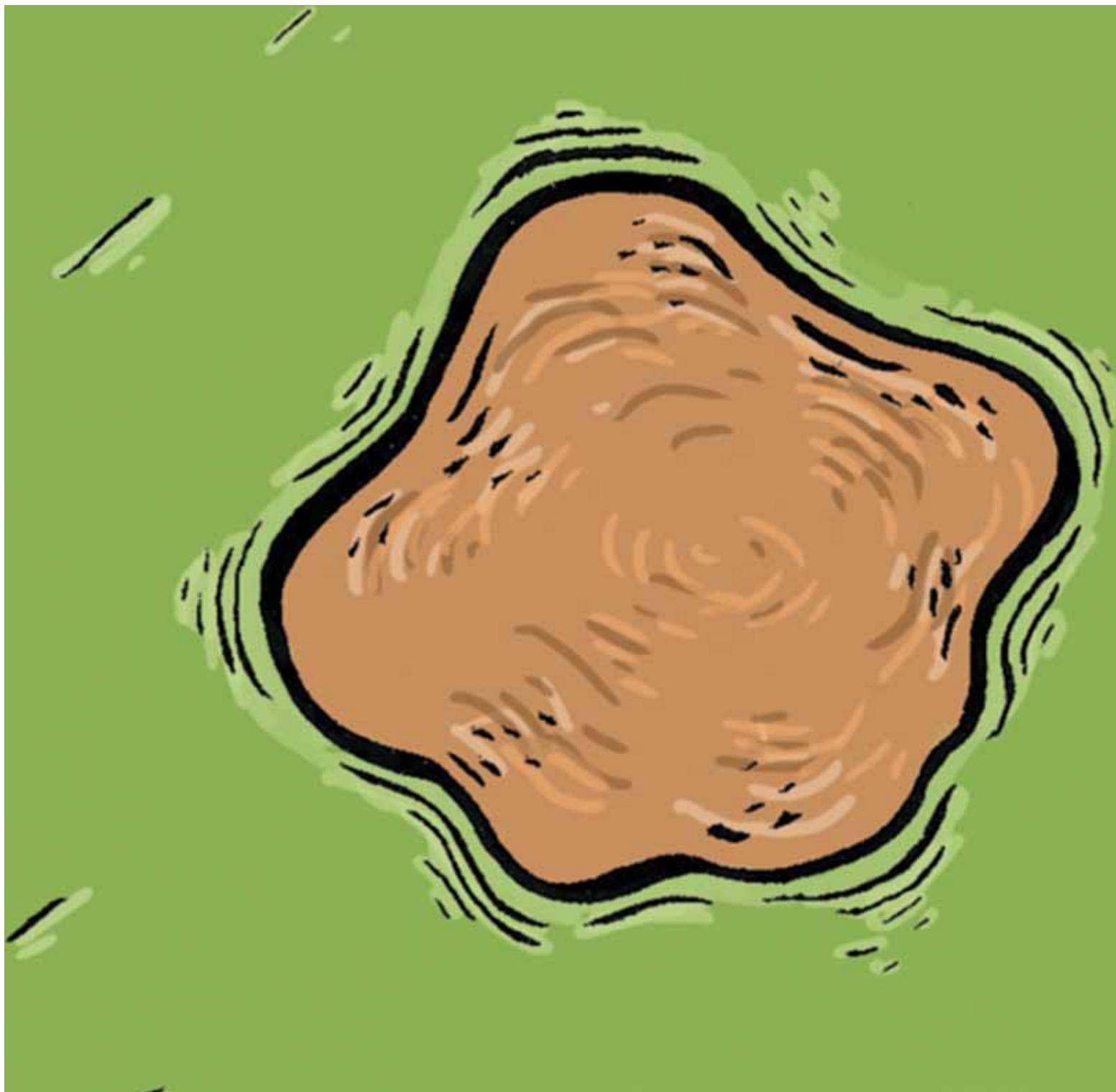
The most amazing thing is that the pieces produced by the students are so different from one another. Each one of them is a complex realm that always appears with great intensity. And during the course, we were able to accompany the expansion of these private realms. I learnt a lot about my own process from them too. I am currently looking into a working method that shows that authorial painting can also be found in little things, not just the traditional grand themes and “commonplaces” of art workshops. The development of the students’ work showed that they understood that this was possible.



Roberto Aparecido Euzebio, sem título | *untitled*, 2011



ROBERTO



pangeia

pangeia

quadrinho *comic* **TIAGO JUDAS**

Artista plástico, quadrinista e professor.

Foi professor do curso História em quadrinhos, de 2011 a 2012.

Visual artist, comic book writer, and teacher.

He taught at the Comic Strip course, 2011 through 2012.

O PROFESSOR SOZINHO
NÃO É UM PROFESSOR...



...ELE É UM NÁUFRAGO
EM UMA ILHA



APARENTEMENTE A MEN-
SAGEM VAGA AO ACASO...



O NÁUFRAGO SE TORNÁ
UM PROFESSOR...



QUANDO DECIDE LANÇAR
UMA MENSAGEM NO MAR



E COMO NENHUM BOM
PERGUNTADOR...



ELE A LANÇA POIS SOZINHO NÃO SOBREVIVERIA...



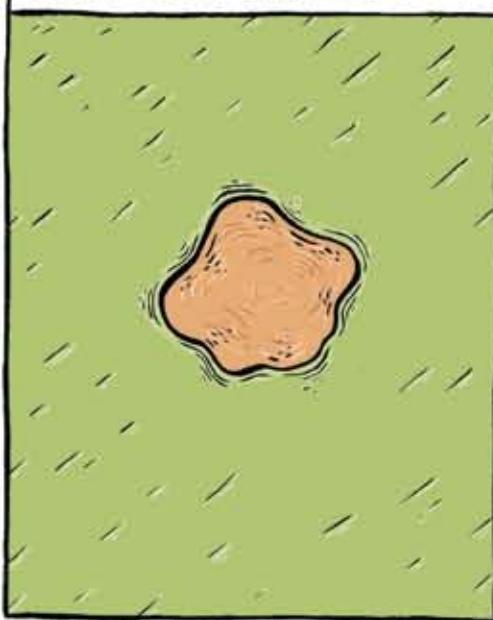
...ENCONTRA A MENSAGEM...



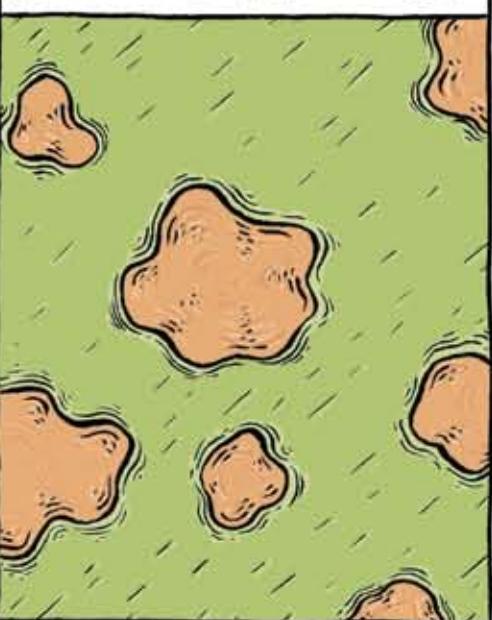
...MAS NO MAR TUDO QUE BOIA
TEM ENDEREÇO CERTO



ILHA É UMA PORÇÃO DE
TERRA CERCADA DE ÁGUA



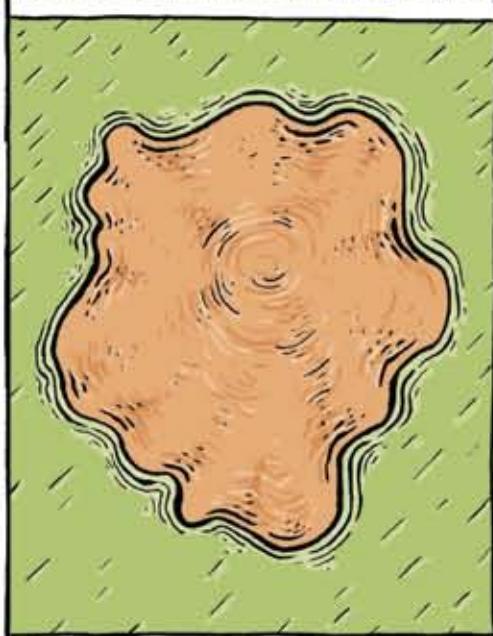
ALGUMAS ILHAS AGRUPADAS
DENOMINA-SE ARquipélago



...FICA SEM A SUA RESPOSTA...



QUANDO ESTAS ILHAS SE UNEM
ELAS FORMAM UM CONTINENTE



DAR AULA É FORMAR
UM CONTINENTE



...QUEM BUSCA POR ELA



A TEACHER ALONE IS
NOT A TEACHER...



...HE IS A CASTAWAY ON
A DESERT ISLAND



THE CASTAWAY BECOMES
A TEACHER...



...WHEN HE DECIDES TO SEND
A MESSAGE IN A BOTTLE



THE MESSAGE SEEMS TO
DRIFT RANDOMLY...



AND AS NO GOOD
ENQUIRER...



HE THROWS IT INTO THE SEA BECAUSE HE
CANNOT SURVIVE ALONE...



...BUT EVERYTHING ADRIFT
AT SEA HAS A FINAL DES-
TINATION



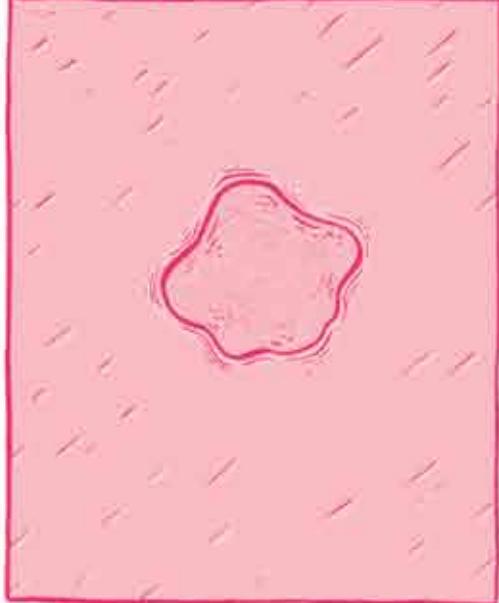
...GOES WITHOUT AN ANSWER.



...BY HE WHO SEEKS IT



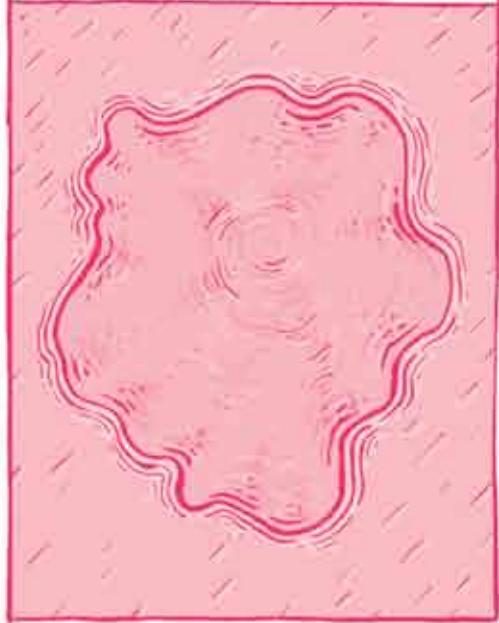
AN ISLAND IS A PIECE
OF LAND SURROUNDED
BY WATER



A GROUP OF ISLANDS IS
CALLED AN ARCHIPELAGO



WHEN THESE ISLANDS
COME TOGETHER THEY
FORM A CONTINENT



TEACHING IS FORMING
A CONTINENT



THE END



Curso *Escultura* | Escultura course



meu corpo, meu gabarito my body, my template

ROGÉRIO RATÃO

Escultor, ceramista e professor do curso Escultura, desde 2011.
Sculptor, ceramist, and teacher in the Sculpture course since 2011.

Minha necessidade de criar formas, de transformar meu entorno, e o prazer de trabalhar com volumes e espaços me trouxeram para as artes plásticas.

Impedido de estudar arquitetura, pois perdi a visão aos dez anos, encontrei, na escultura e nas peças utilitárias, minha forma de expressão. Percorri um longo processo de aprendizagem, durante o qual tive de descobrir maneiras de trabalhar sem o recurso da visão, fazendo do meu corpo minha principal referência para a compreensão do espaço e da anatomia. Para tanto, precisei aprimorar meu sentido tátil, não apenas das mãos, mas também, de todo o corpo: cabeça e tórax, membros superiores e inferiores, toda a minha pele e seus terminais nervosos tornaram-se fontes preciosas de informação para me ajudar na criação de relações de espaço entre meu corpo e meu trabalho. Boa parte das pessoas com deficiência visual tem essa “consciência tátil” mais desenvolvida, pois precisamos dela para realizar as mais ordinárias atividades do dia a dia, porém são poucas as que aprendem a utilizar as informações que recebem do corpo de forma sistêmica, focadas em uma única tarefa.

Ao criar uma escultura ou peça utilitária, não fico apenas atento ao que sinto com as mãos, mas também ao que posso perceber a partir da posição do meu corpo. Por essa razão, procuro manter uma postura adequada à tarefa que executo, analisando se devo trabalhar de pé ou sentado, com a coluna reta e a peça centralizada em relação a meu tórax, se devo ou não apoiar os cotovelos sobre a bancada de trabalho. Medidas simples que, associadas à utilização das ferramentas para modelagem, ajudam-me a nortear cada uma das etapas na criação de uma peça.

Costumo dizer que “faço do meu corpo meu gabarito”, pois emprego minhas mãos como unidade de medida e tomo a mim mesmo como modelo para as proporções anatômicas. Tento, agora, compartilhar com outras pessoas um pouco de minha experiência. À frente do grupo de alunos do curso de escultura do MAM, procuramos ensinar outra maneira de criar as peças, usando principalmente, ou somente, o sentido tátil.

Aberto a todas as pessoas, fazemos do ateliê um lugar onde deficiências não são encaradas como problemas. Nesse nosso espaço dedicado à prática artística, experimentamos materiais, testamos nossa sensibilidade e colocamos à prova nossas limitações.

Todos os membros do grupo, independentemente de enxergarem ou não, são convidados a avaliar o andamento do trabalho em suas peças por meio do tato. Eles conferem a uniformidade da espessura das paredes com os dedos e a ponta-seca; sentem na pele o nível de umidade da argila; procuram com as mãos eventuais trincas e bolhas.

Enfim, enquanto modelam, escavam, cortam e “costuram”, aprendem a interpretar as informações táteis sentidas durante a manipulação dos diferentes materiais. Passam a dar mais atenção ao próprio corpo, entendendo a importância da relação entre a postura corporal e a tarefa que pretendem executar. Com um pouco de trabalho, criatividade e respeito às diferenças, nossos alunos conseguem transformar ideias, sentimentos e sensações em algo palpável. Mais que meras formas e volumes, seus trabalhos são registros da força e da personalidade de cada um deles.



Rogério Ratão com aluna no curso *Escultura*
Rogério Ratão with student in the Escultura course



It was my need to create shapes, to transform my surroundings, and the pleasure of working with volumes and space that brought me to art. Unable to study architecture, since I lost my sight at the age of eighteen, I found my means of expression in sculpture and utilitarian pieces. I went through a long learning process, during which I had to find ways of working without the use of my eyes, using my own body to understand space and anatomy. I thus needed to perfect my sense of touch, not only in my hands, but in my whole body: head and chest, upper and lower limbs, every inch of skin and the nerve endings contained in them became precious sources of information to help me to create spatial relations between my body and my work. Most visually impaired people have this over-developed “tactile sense,” because we need it to deal with ordinary everyday activities, although few learn to use the information they receive through their bodies in a systematic manner, focused on a single task.

When producing a sculpture, or a utilitarian piece, I am not only alert to what I feel through my hands, but also to the position of my body. For this reason, I seek to adopt a posture appropriate to the task I am undertaking, deciding whether I should stand or sit, with my back straight and the piece aligned centrally with my chest, whether I should rest my elbows on the workbench or not. These are simple measures, which, in combination with the use of modelling tools, help me to find my way through the stages of creation.

I like to say that “I make my body my template,” because I use my hands to measure things, and I take myself as a model for anatomical proportions. I am now trying to share something of my experience with others. With the students on the MAM sculpture course we seek to teach another way of creating pieces, using mainly, or only, the sense of touch.

The studio is open to all and disabilities are no obstacle. In this space of ours dedicated to art, we experiment with materials, we try our sensibilities and test our limits.

All members of the group, whether they can see or not, are invited to evaluate the progress of their work by way of touch. They check the uniformity of the thickness of the sides with their fingers and dry points; feel the wetness of the clay; feel for cracks and bubbles.

And, as they model, dig, cut, and “weave,” they learn to interpret the tactile information that comes from different materials. They come to pay more attention to their own bodies and understand the importance of the relationship between posture and the task they intend to undertake. With a little work, creativity, and respect for differences, our students manage to transform ideas, feelings, and sensations into something tangible. More than mere shape and volume, their work records the strength of character of each artist.



Rafael Gonçalves Filho, sem título | *untitled*, 2014



Luiza Nasser, sem título | *untitled*, 2010



errar é urbano

to err is urban

CIBELE LUCENA

Foi professora do curso *Desenho urbano* de 2010 a 2011.
She was a teacher in the Urban Design course, 2010 through 2011.

Outro dia tomei contato com o artigo “Corpografias urbanas”¹, de Paola Berenstein Jacques. Ela parte da atual espetacularização das cidades contemporâneas para investigar microrresistências a esse processo.

Espetacularização das cidades é essa condição rompante que vivemos todos os dias como espectadores de uma louca produção de imagens de cidades limpas, assépticas, nas quais não existem conflitos. Essa cidade vendida em faróis de trânsito, em folhetos de protegidos empreendimentos imobiliários; dilacerada em processos de gentrificação, apagamento, limpeza urbana; essa cidade que a polícia ronda, que as cercas separam, que as catracas garantem. Uma cidade que não é a da convivência.

Mas o que seria uma microrresistência a esse processo?

Observando o *Desenho urbano*² “atacando” a cidade com lápis e papel, vendo nossos corpos juntos – mesmo porque é difícil enfrentar a cidade sozinho – com nossos banquinhos vermelhos, percebi que somos uma síntese possível de muitas condições urbanas que enfrentamos todos os dias.

Se considerarmos o que diz Jacques – “a corpografia urbana de resistência se dá quando um corpo experimenta um espaço urbano não espetacular, e isso ocorre mesmo involuntariamente” –, podemos afirmar que nosso corpo estranho desenha uma corpografia coletiva desta cidade.

¹ Jacques, Paola Berenstein. “Corpografias urbanas. Arquitextos”. Portal Vitruvius, fev. 2008. Acessado em agosto de 2010.

² No curso Desenho urbano, as professoras saem pela cidade com o grupo de alunos e vivenciam um processo de aprendizagem coletiva sobre o desenho, em um projeto que pensa a cidade por meio do ato de desenhar coletivamente. As aulas no MAM são intercaladas com encontros externos que integram propostas de desenho de observação, investigação do traço, sensibilização do olhar e a experiência de desenhar na rua. O intuito é “redescobrir” um lugar e devolver a ele o desenho.

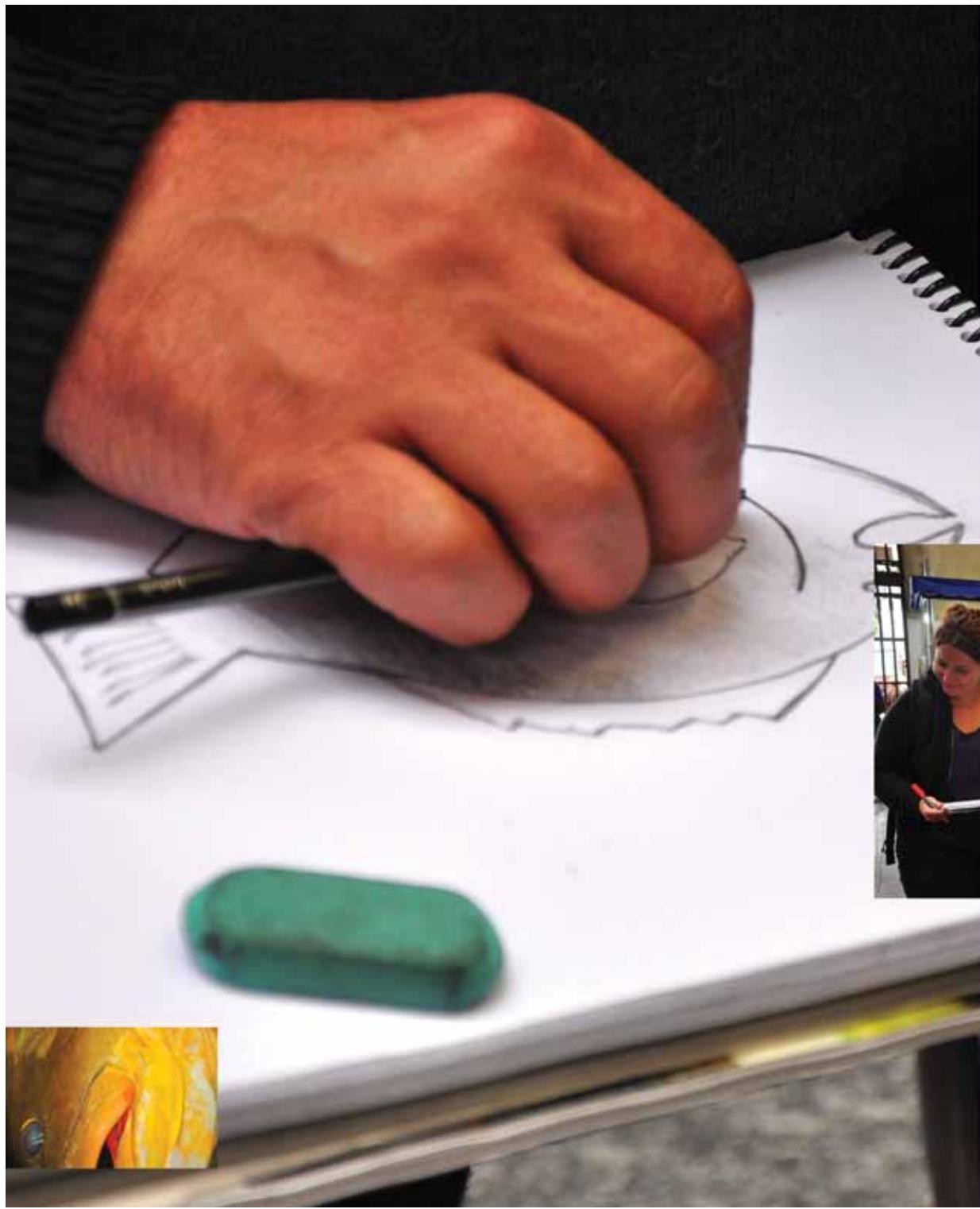
Dançamos uma espécie de bailado migratório. Não queremos criar contraimagens diante da espetacularização. Não pretendemos produzir grandes símbolos, tampouco alcançar grandes escalas. Nessa dança, registramos pedaços sentidos, atravessando lugares que nos atravessam. Colocamo-nos à disposição de sons, de cacos de palavras, de gritos de ônibus, de olhares surpresos. Na ação de alinhavar paisagens e pessoas, somos algo que escapa a qualquer projeto espetacular de cidade.

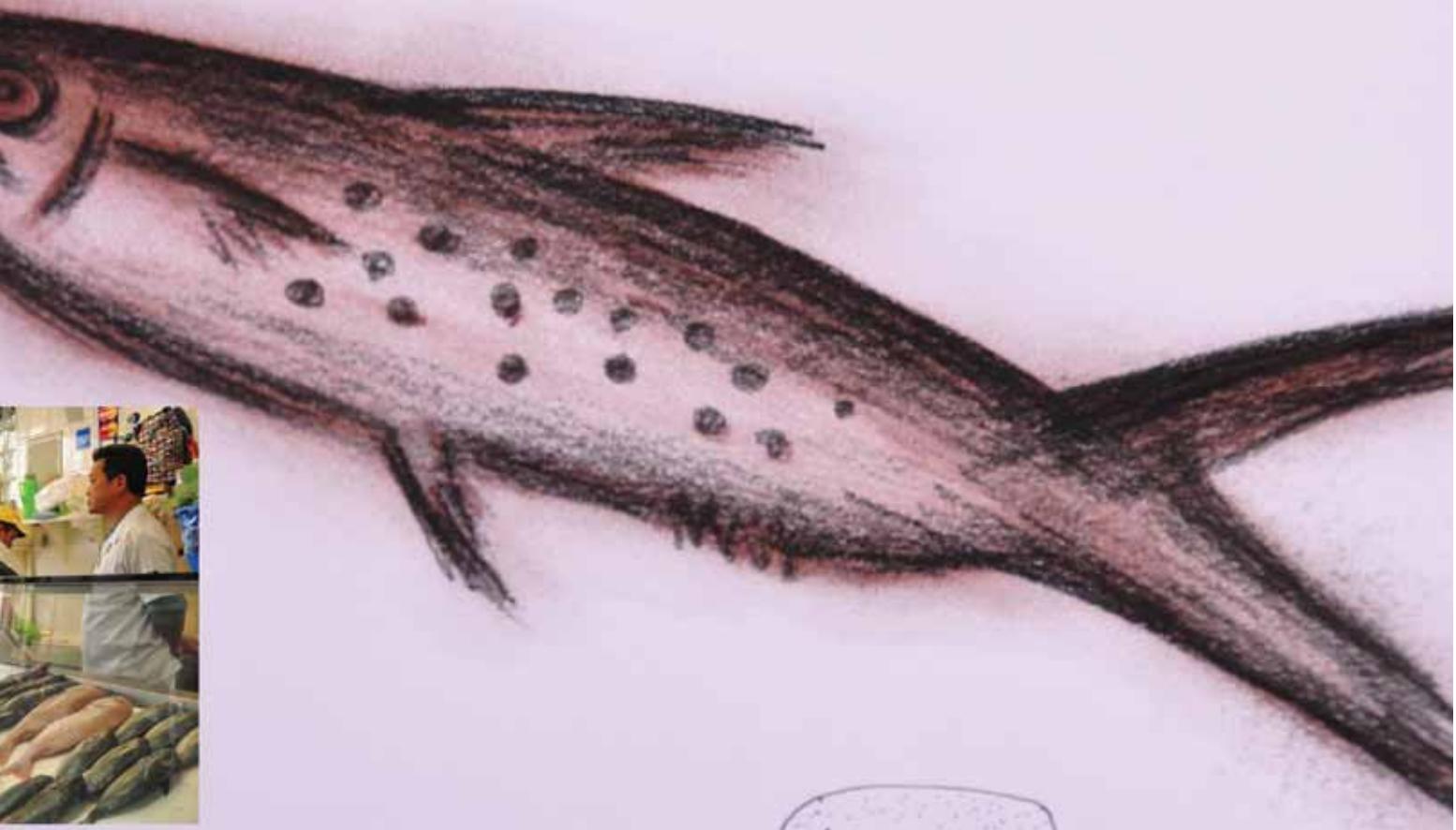
Somos errantes urbanos, corpografando uma cidade que surge em linhas!

Errar, ou seja, a prática da errância, pode ser um instrumento da experiência urbana, uma ferramenta subjetiva e singular, ou seja, o contrário de um método ou de um diagnóstico tradicional. A errância urbana é uma apologia da experiência da cidade, que pode ser praticada por qualquer um, mas que o errante pratica de forma voluntária. O errante é então aquele que busca o estado de espírito (ou melhor, de corpo) errante, que experimenta a cidade através das errâncias, que se preocupa mais com as práticas, ações e percursos do que com as representações, planificações ou projeções³.



³ Idem.





pororoca

o desenho mais
bonito vai ganhar
um pote

The other day I came across “Urban Corpographies”¹ by Paola Berenstein Jacques, in which the author uses the spectacle of contemporary cities to investigate the phenomenon of micro-resistance to this process.

The city as spectacle is a jarring condition that we live with on a day-to-day basis, as we witness the insane production of images of clean, sanitized, conflict-free cities. This city, sold at traffic lights in the leaflets purveyed by over-protected realtors, torn apart by gentrification and urban clearance, this gated city patrolled by police is not the one we inhabit.

But what would the micro-resistance to that process be?

Watching Urban Design² “attack” the city, with pen and paper, our bodies crammed together—since, as we have discovered, it is hard to face the city alone—on our red seats, I felt that we somehow summed up the various urban conditions that we are confronted with every day.

As Jacques says, the urban corpography of resistance occurs when a body involuntarily experiences an urban space that is not spectacle, when we can proclaim that our foreign bodies draw up a collective corpography of this city.

We dance a kind of migratory ballet. We do not want to create images that counter the spectacle. We do not aim to produce grand symbols on a grand scale. In this dance, we produce a register of pieces we have felt, places we have been in and which have been in us. We provide sounds, scraps of words shouted on the bus, surprised looks. Marking out landscapes and people, we are something that avoids any project of making the city a spectacle.

Erring, or rather getting lost, can be a tool for experiencing the urban, a unique subjective tool very different from the traditional diagnostic meth-

¹ Paola Berenstein Jacques, “Corpografias Urbanas,” Arquitextos. 08.093 (São Paulo: Vitruvius, Feb. 2008). In Portuguese. Accessed in August 2010.

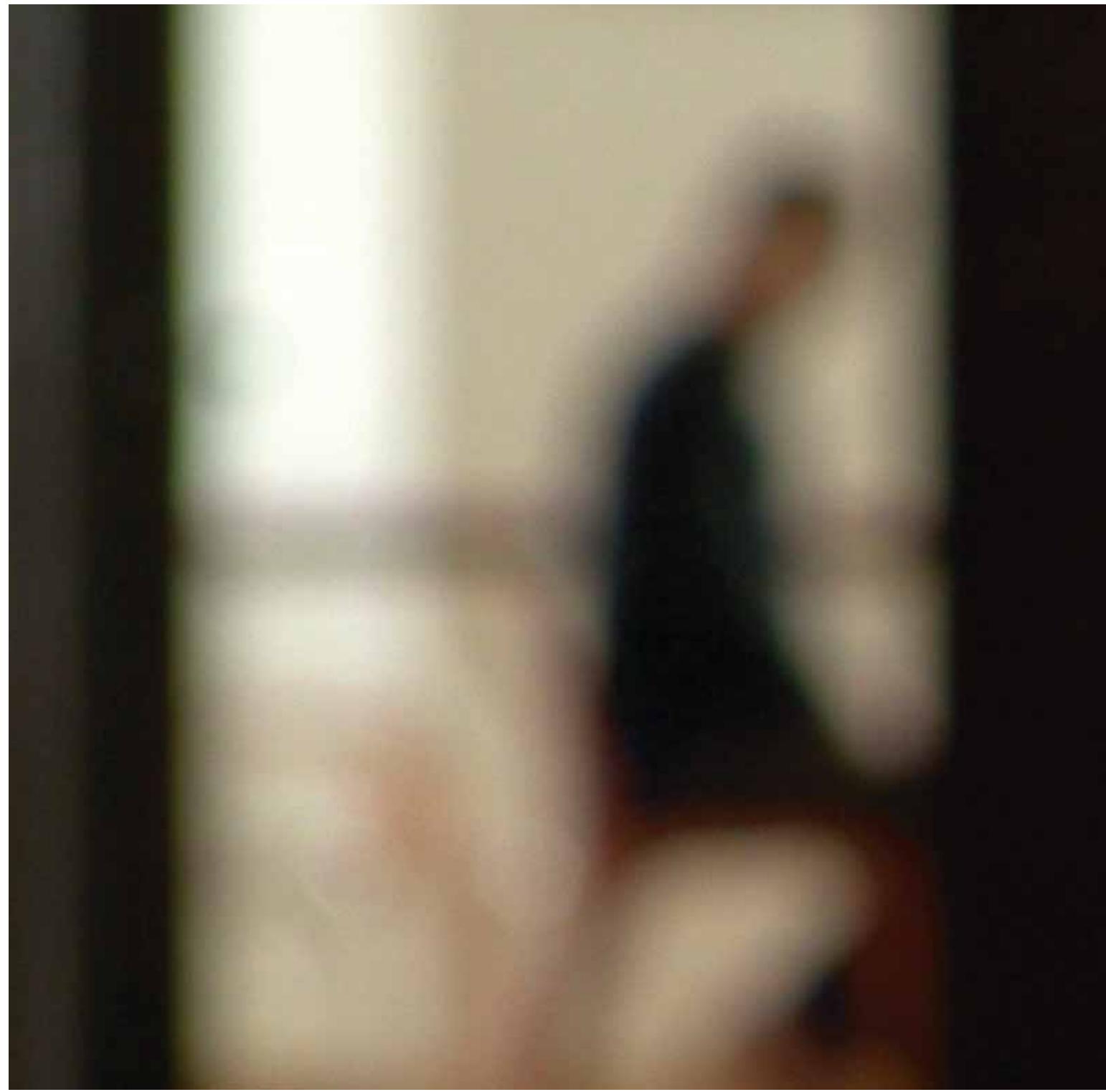
² In the Urban Design course, teachers and students walk around the city and share the collective learning process of drawing, in a project that thinks about the city by means of drawing collectively. The classes at MAM are interspersed with extramural meetings, which include proposals for drawing from observation, the investigation of the stroke, gaze sensitization, and the experience of drawing on the street. The aim is to “rediscover” a place and give drawing back to it.

od. Getting lost is an apology for the experience of the city. Anyone can do it; but we do it deliberately. A person lost in the city is someone seeking a wandering spirit (or rather body), experiencing the city by being lost in it, more concerned with practices, actions, and routes than with representations, planning, and projects.³

We are urban wanderers, drawing a city with the lines of our bodies!



³ *Idem. Translated especially for this publication.*



EDUARDO CONSONNI | RODRIGO MARQUES

Documentaristas e professores-artistas do curso Observatório.doc, desde 2010.

Documentary makers and teachers-artists in the Observatório.doc course since 2010.

acessando realidades

accessing realities

O *Observatório.doc* é um espaço de criação coletiva de documentários que pretende pensar a linguagem audiovisual como forma de atuação no cotidiano, por meio de encontros que discutem a realidade dos diferentes grupos que se formam a cada ano. Considerando a diversidade de repertório e de interesse dos participantes, existe um permanente desafio para encontrar caminhos comuns para contar suas próprias histórias, revelando a capacidade de autorrepresentação pela prática audiovisual.

Este texto reflete nosso desejo de sistematizar e compartilhar a metodologia desenvolvida ao longo desse processo que, em quatro anos, realizou cinco documentários, idealizados e produzidos por cinco grupos diferentes.

Metodologia do real

O Observatório.doc tem como base uma prática que nomeamos *metodologia do real*. Ela parte do registro do cotidiano nos *cadernos de realidades*. Cada aluno do grupo tem o seu caderno, no qual anota seus *recortes de realidade* coletados em seu dia a dia, tanto nos encontros que acontecem no museu quanto na sua rotina pessoal, sem a mediação dos professores. Essa dinâmica de investigação individual é uma etapa fundamental no processo do *documentarista aprendiz*, pois ela contribui para o desenvolvimento e a apropriação do olhar. É o primeiro passo para o desenvolvimento do documentário coletivo: os registros realizados nos cadernos fundarão as possibilidades do que poderá ser trabalhado no documentário.

Cadernos de realidades – instrumento individual

O ato de olhar para sua própria realidade e registrá-la no caderno permite que os alunos investiguem seu cotidiano, os conflitos que

atravessam o corpo de cada um, situações e constatações repletas de subjetividade que podem gerar situações fílmicas com potencial simbólico e humano. Com isso, conseguimos fugir de temas e conteúdos informativos ou teóricos.

Acreditamos ser essa a fonte da poesia documental e uma das principais ferramentas de transformação do olhar do aluno sobre seu próprio cotidiano.

Painel de realidades – instrumento grupal

O *painel de realidades* é o momento de apropriação do individual pelo coletivo. O espaço onde todas as realidades individuais se encontram e se organizam num projeto de documentário coletivo. Em um grande papel *kraft* colado na parede, escrevemos todas as realidades coletadas nos cadernos de cada participante, criando um painel com diferentes realidades que começam a se conectar para a elaboração do pré-roteiro do documentário a ser realizado coletivamente. Um momento de muita escuta e síntese grupal.

Painel de realidades realizado em 2010

Casa vazia – apresentado no *caderno de realidades* por meio de desenhos de objetos de sua casa.

O ônibus vermelho – um ônibus azul com listras vermelhas que atravessa o hospital psiquiátrico, rumo ao centro da cidade.

O pássaro da gaiola – apresentado a partir de registro fotográfico de pássaros em uma loja.

A pipa – vindo da situação do “corta e apara” dos empinadores de pipa.

Medicação – descrição da rotina de medicação no hospital psiquiátrico que o aluno frequentava.

Morador de rua – o encontro com o morador de rua e o medo de se tornar um.

A filmagem

A formação da equipe de filmagem é feita coletivamente, respeitando as vontades individuais de atuação nas diferentes funções: fotografia, som, fotografia *still*, produção e direção. Por se tratar da realização de um curta-metragem, as filmagens têm a duração de dois a três dias, e os grupos costumam fazer um rodízio de funções. É importante que todos tenham uma função bem definida e apropriada durante a filmagem para potencializar as individualidades dentro do grupo.

O educador ensina sendo documentarista

A atuação do documentarista-educador durante a filmagem é fundamental para o aprendizado grupal. É no momento da filmagem que o grupo atua na realidade, uma zona de tensão de estar em cena sabendo que tudo vai acontecer uma vez só. São instantes decisivos que criam um espaço muito rico de apropriação de tudo o que foi discutido durante as aulas: os cuidados éticos, como ser sensível à situação, a relação com o personagem, as diferentes formas de abordagem, a postura e prontidão em uma situação de filmagem.

Plano de filmagem do documentário *Lovely*, realizado em 2011

Locação: casa do imigrante e auditório do MAM

Personagem: Lovely (sinobuhle) – seus hábitos na casa e seu sonho de se tornar cantora – as conversas, os gestos, as situações da protagonista em relação. A língua, como se comunicam entre si.

1. Lovely lavando roupa no tanque

Lavando roupa, cantando. Conversar com ela um pouco enquanto ela lava as roupas; falar com ela sobre como é ser imigrante, estar em outro país.

2. Lovely no quarto com a filha de três meses

Cuidando da filha, trocando sua roupa, cantando (corredor vazio com a voz dela cantando de dentro do quarto), conversar um pouco com ela enquanto ela cuida da filha; pedir para ela contar um pouco a história dela antes de chegar no Brasil.

3. Lovely falando no Skype com o namorado na *lan house*

Saindo da casa, o caminho dela até a *lan house* na rua e a conversa com o namorado via Skype.

4. Caminho da Lovely da casa do imigrante até o MAM

Conversar com ela sobre seu sonho de ser uma cantora, atriz.

5. A Lovely se maquiando, se arrumando para o show

Maquiando-se, arrumando-se para o show.

6. Lovely no palco ensaiando e cantando

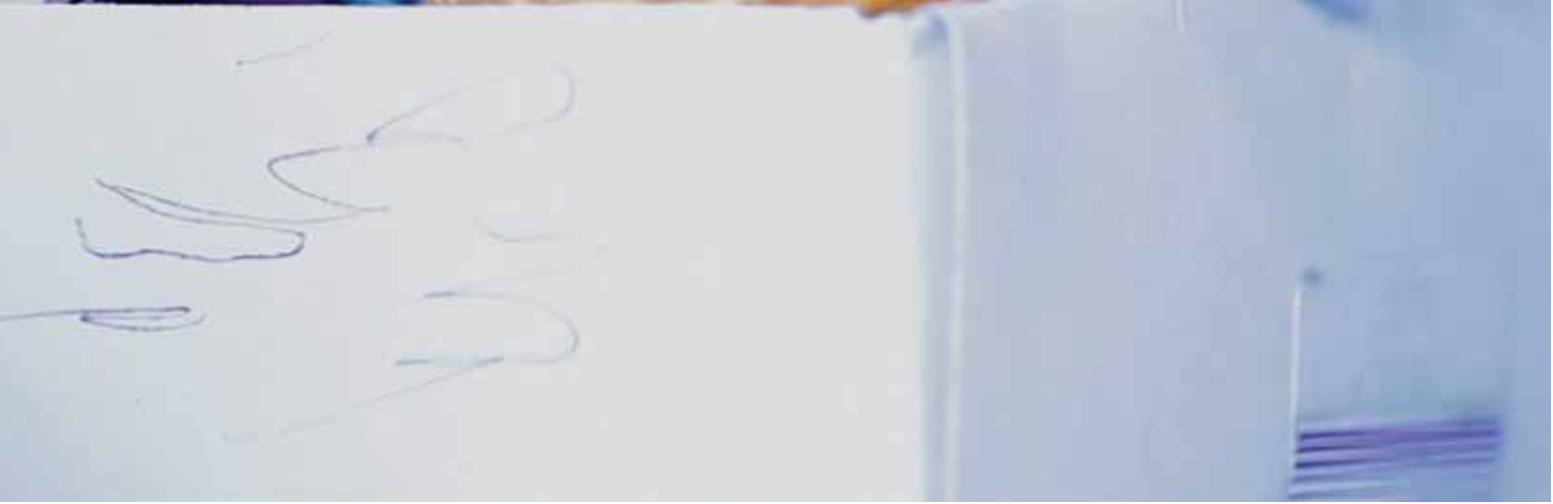
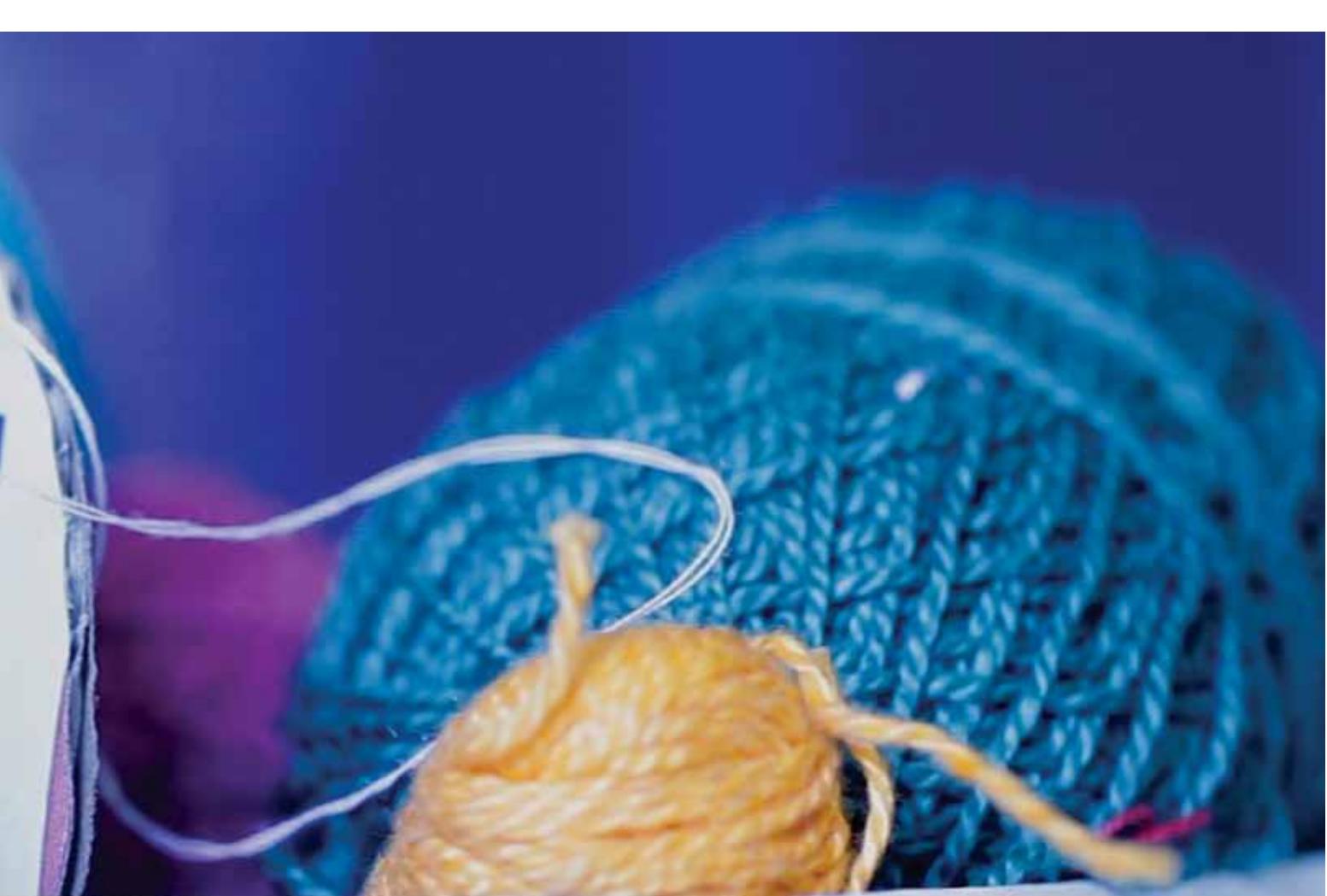
Ensaizando e cantando no palco.

A ilha de edição coletiva

Como em toda ilha de edição, existe um responsável que opera o programa para a montagem do filme; ele pode ser tanto o educa-



Still do filme | Still of the film *Imóvel*, 2010



dor quanto um aluno que tenha interesse, e as decisões de corte são feitas coletivamente. A partir de uma dezena de horas de material, o desafio é conseguir encontrar uma história em que todos acreditem e que queiram contar; é nesse momento que nasce o roteiro final do documentário dentro da *metodologia do real*.

É uma etapa que requer muita paciência, durante a seleção das imagens e sons que serão usados, e muito debate entre os participantes do grupo em relação ao que está sendo escolhido para contar a história. No entanto, à medida que começa a aparecer uma pequena história na nossa frente, quando uma sequência de imagens começa a fazer sentido, tudo começa a mudar, e o vigor de querer contribuir nessa construção aumenta e contagia todo o grupo.

A ilha de edição é um lugar de tensões e descobertas, um processo único de criação coletiva, onde muitas decisões são tomadas e o desapego é a figura principal, considerando que fazer aquela imagem não foi fácil, e abrir mão dela também será muito difícil.

A exibição pública: o ciclo se completa

Filme pronto. Chega o dia da exibição, hora de mostrá-lo para o público. Nesse dia, o filme já não é mais do grupo, ele entra no corpo do espectador e passa a ser dele também e, a partir daí, a experiência de cinema total acontece. No debate com o público sempre surgem questões que fazem o grupo refletir sobre as múltiplas visões que um filme pode ter. Esse é o momento em que o ciclo de realizador cinematográfico se completa; o documentarista aprendiz tem agora seu filme pronto para o embate com o mundo.

O encontro com o real

Movemo-nos em busca de situações que se instalam na tensão entre

a realidade registrada na câmera e a forma fílmica que é criada na montagem, por meio do mapeamento e da definição de olhares que evidenciem as células dramáticas da realidade.

A produção artística revela questões da vida dos alunos, que se apropriam das múltiplas realidades coletadas para construir uma nova realidade, uma realidade inventada, um documentário de criação.

Entrar no universo cotidiano de um personagem, sua casa, trabalho ou uma situação cotidiana qualquer pode ser um caminho possível para o documentário. São situações ordinárias em que as relações humanas se atravessam.

É, tipo, pegar uma mulher grávida que está tendo um filho, com o pai à espera, esse instante, isso tudo aí.

Wanderlei Mata Silva, documentarista aprendiz do curso Observatório.doc.

Trabalhar com os fatos reais e depois poder, na edição, fazer uma ficção, captamos a realidade sem mexer em nada, sem pedir que alguém entre ou pare na porta, e depois editamos como uma ficção.

Marcelo Lopes Macario, documentarista aprendiz do curso Observatório.doc.

Arte x vida: um espelho partido

No início do processo, no caderno e no *painel de realidades*, as situações não trazem uma ideia clara do que pode ser o documentário que está sendo realizado, mas, à medida que o material vai se organizando, amadurecendo e se estruturando no processo de montagem, essas questões começam a ficar evidentes e a dar voz a questões específicas do grupo. Nesse momento, evidencia-se o movimento da arte indo ao encontro da vida, potencializando a capacidade de autorrepresentação pela prática audiovisual.

O movimento de registrar o próprio cotidiano evê-lo diante de si como algo que já não pertence mais única e exclusivamente a uma pessoa estabelece um trânsito entre o individual e o coletivo. Nesse delicado trânsito, a vida se transforma em arte, e as cenas reais na tela diante do grupo tornam-se seu espelho e apresentam suas próprias questões. A consciência ingênua torna-se consciência crítica.

Ir ao encontro da realidade nos coloca diante do humano e de suas múltiplas facetas. O prazer e a realização de poder ver um grupo acessando a realidade em busca de uma história a ser contada é o que move este projeto de educação e o que nos lança no aprimoramento constante da metodologia do real.

Glossário do Observatório.doc

Um instrumento de organização criado coletivamente para a apro-
priação dos conceitos e palavras usadas nos encontros.

Realidade re-a-li-da-de (real + ação)

1. cenas do dia a dia de cada um; 2. uma coisa que acontece, que está acontecendo, que aconteceu; 3. verdade; 4. ilusão; 5. o que se vive; 6. leitura de mundo; 7. ação no cotidiano; 8. nunca se repete

Edição e-di-ção (edito+ação)

1. corte; 2. detalhes; 3. *feelings*; 4. colagem; 5. reação; 6. paci-
ênci;a; 7. dublagem; 8. fato; 9. construção; 10. desapego; 11. rosto
e imagem; 12. deslocamento

Documentário do-cu-men-tá-ri-o (documento + ação)

1. ato de registrar coisas antigas, relíquias, como prédios e estações de trem; 2. forma de documentar a cidade de agora; re-
gistro histórico; 3. um tipo de desenho urbano; 4. ficção praticada

com fatos reais; 5. modo de contar uma história; 6. opinião manifesta sobre o dia a dia; 7. maneira pela qual podemos entrar em contato com diferentes pessoas, de diferentes realidades; maneira de informar, narrar, com começo, meio e fim; 7. ato de congelar um instante mágico do cotidiano; 8. produção normalmente veiculada por emissoras de televisão; 9. o ato de gravar mais e mais e mais; 10. dizer o não dito, ver o não visto; 11. captar a realidade e depois devolvê-la para o mundo com o seu olhar; 12. dar à luz; 13. um recorte do real

Filmografia do Observatório.doc

O duplo – 2014

Plus size – 2013

Perecível – 2012

Lovely – 2011

Imóvel – 2010

Ponto de equilíbrio – 2010





Still do filme | Still of the film *Lovely*, 2011

Observatório.doc is a space for collective production of documentaries that aims to think about audiovisual language as a way of acting on the everyday, by way of meetings to discuss the reality of the different groups that graduate each year. Given the diversity of the repertoire and the interests of the participants, it is a constant challenge to find common ways of telling personal stories, revealing the capacity for self-representation through the audiovisual arts.

This text reflects on our desire to systematize and share the methodology developed through this process, which, in four years, has conceived and produced five documentaries by five different groups.

The Methodology of the Real

Observatório.doc is founded on a practice that we call “the methodology of the real.” It begins with the recording of daily life in Realities Notebooks. Each student in the group has his or her own notebook, in which everyday snapshots of reality are noted. These may come either from the meetings in the museum or from the student’s personal routine without the intervention of teachers. This individual investigation is a fundamental stage in the process of being an apprentice documentary maker, since it contributes to the development and the appropriation of the gaze. It is the first step towards the development of the collective documentary: the records in the notebooks form the basis for possible material to work on in the documentary.

The Realities Notebook – an individual tool

The act of observing their own reality and registering it in the notebook allows the students to investigate their everyday world, the conflicts that each one feels in their bodies, situations and statements full of subjectivity that can generate cinematic situations with symbolic and human potential. In this way, we can avoid didactic or theoretical themes and content.

We believe this is the source of the poetry of a documentary and one of the primary tools for transforming the student’s view of his or her own everyday life.

The Realities Panel – a group tool

The Realities Panel provides an occasion for the appropriation of the individual by the collective. It is a space where all the personal realities meet and are organized into a collective documentary project. A large sheet of Kraft paper is fixed to the wall and all the facts collected in the notebooks are written on it, creating a panel of different realities that begin to form connections with one another to produce a draft script for the documentary to be produced collectively. It is a time for listening and group bonding.

The 2010 Realities Panel

Empty House – presented in the Realities Notebook in the form of drawings of household objects.

The Red Bus – a blue bus with red stripes going through the psychiatric hospital on the way to the city center.

The Caged Bird – based on a photographic record of birds in a shop.

The Kite – coming from the “cut and trim” of kite flyers.

Medication – description of the medication routine in the psychiatric hospital the student used to attend.

Homeless Person – meeting a homeless person and fearing becoming homeless oneself.

The Shooting

The filming team is put together collectively, respecting the wishes of each regarding their role: camera, sound, still photography, production, and direction. As this is a short film, the shooting takes two or three days and the groups usually take it in turns to play different roles. It is important that everybody has a clearly defined and assumed role during shooting so as to realize the individual potential of all members of the group.

The educator teaches by being a documentary maker

The role of the documentary maker-educator during shooting is crucial for group learning. It is during shooting that the group acts on reality. It is a zone of tension in which one knows that everything will only happen once. These are decisive moments that create a productive space for appropriating everything that was discussed in class: ethical considerations, sensitivity to the situation, relations with the characters, different approaches, posture and promptness in a shooting situation.

Shooting schedule for the documentary Lovely, produced in 2011

Location: immigrants' house and MAM auditorium

Character: Lovely (sinobuhle) – her habits at home and her dream of becoming a singer – Lovely's conversations, gestures, and relationships. Language, how people communicate.

1. Lovely washing clothes in a tank

Washing clothes, singing. Talk with her a bit while she washes the clothes. Talk to her about what it is like to be an immigrant, to be in a different country.

2. Lovely in the bedroom with her three-month-old daughter

Caring for her daughter, changing her clothes, singing (empty corridor with her voice singing from inside the bedroom), talk a bit wth her while she takes care of her daughter: ask her to talk a bit about her life before she came to Brazil.

3. Lovely talking with her boyfriend via Skype at a cybercafé

Leaving home, the journey to the cybercafé and talking with boyfriend via Skype.

4. Lovely's journey from the immigrants' house to MAM

Talk with her about her dream of becoming a singer, an actress.

5. Lovely putting on makeup, getting ready for the show

Putting on makeup, getting ready for the show.

6. Lovely on the stage, rehearsing and singing

Rehearsing and singing on the stage.

The Collective Editing Room

As in any editing room, there is a person in charge of operating the program. This can either be the educator or a student interested in the process, and cutting decisions are made collectively. The challenge is to turn ten hours of footage into a story that everyone believes in and wants to tell. It is at this point that the final script of the documentary is born according to the methodology of the real.

It is a stage that requires great patience during the selection of sounds and images to be used and much debate among the group members regarding what is chosen to tell the story. However, as a short story starts to appear, when a sequence of images begins to make sense, everything starts to change, and the desire to contribute to the process increases and spreads through the whole group.

The editing room is the site of tensions and discoveries, a unique collective creative process, where many decisions are taken and detachment is crucial, given that it wasn't easy to capture an image, and letting it go will also be very difficult.

Public Screening: The Cycle Is Complete

With the film ready, the day of the screening arrives. The time to show it to the public! On this day, the film no longer belongs to the group; it enters the bodies of the audience and becomes theirs too. From that point on, the experience of total cinema occurs. The debate with the audience always raises questions and leads the group to reflect on the multiple ways of viewing a film. This is the point where the filmmaking cycle comes to a close; the trainee documentary maker now has a film with which to confront the world.

The Encounter with the Real

We go in search of situations that emerge from the tension between the reality captured on camera and the cinematic form that is created during editing, by mapping and defining views that provide evidence of dramatic cells of reality.

Artistic production reveals issues in the lives of the students, who take on as their own the multiple realities collected in order to produce a new reality, an invented reality, a creative documentary.

Entering into the everyday life of a character, his or her home, workplace, or some other everyday situation is one way to make a documentary. These are ordinary situations in which human beings cross paths.

It is like when a woman is pregnant and about to have a child, with the father waiting. It is just like that moment.

Wanderlei Mata Silva, an apprentice documentary maker in the Observatório.doc course.

Working with facts and then being able, during editing, to produce a fiction, we capture reality without interfering with it at all, without asking someone to come in or wait at the door, and then we edit it to produce a fiction.

Marcelo Lopes Macario, an apprentice documentary maker in the Observatório.doc course.

Art vs. Life: A Broken Mirror

At the beginning of the process, in the notebooks and the Realities Panel, the situations do not give a clear idea of what the documentary being made might be, but, as the material is organized, matures, and is structured in the editing process, these issues start to become evident and to lend voice to specific questions raised by the group. At this point, it is clear that art meets life, strengthening the learners' potential for self-representation through audiovisual art.

Recording one's own everyday life and seeing it before one as if it no longer belonged exclusively to him or her, enables one to effect a passage between the individual and the collective. In this delicate passage, life is transformed into art, and the real scenes on the screen before the group become a mirror and present their own questions. A naïve consciousness becomes a critical one.

Encountering reality brings us face to face with the multiple facets of humanity. The pleasure and sense of achievement of being able to see a group accessing reality in search of a story to be told is what moves this educational project and drives us to continually improve the methodology of the real.

Observatório.doc Glossary

An organizational tool created collectively to appropriate concepts and words used in the meetings.

Reality re-al-i-ty (real + action)

1. Scenes from each person's everyday life; 2. Something that happens, is happening, has happened; 3. Truth; 4. Illusion; 5. What one lives; 6. Reading the world; 7. Action in the everyday life; 8. Never repeated

Editing ed-it-ing (editing+action)

1. Cutting; 2. Details; 3. Feelings; 4. Pasting; 5. Reaction; 6. Patience; 7. Dubbing; 8. Fact; 9. Construction; 10. Detachment; 11. Face and Image; 12. Displacement

Documentary doc-u-men-ta-ry (document + action)

1. Act of registering old things, relics, such as buildings and railway stations; 2. A way of documenting the city of today; historical record; 3. A kind of urban design; 4. A fiction using facts; 5. A way of telling a story; 6. An open opinion on the everyday life; 7. A way of getting in touch with different people, different realities; a way of informing, narrating, with a beginning, middle, and end; 7. An act of freezing a magic moment of everyday life; 8. Production commonly shown on television; 9. The act of recording more and more and more; 10. Saying the unsaid, seeing the unseen; 11. Capturing reality and then returning it to the world under your perspective; 12. Giving birth; 13. A snapshot of reality

Observatório.doc Filmography

O duplo – 2014

Plus Size – 2013

Perecível – 2012

Lovely – 2011

Imóvel – 2010

Ponto de equilíbrio – 2010



Alunos entrevistam protagonista do filme *Ponto de equilíbrio*
Students interview leading actor in the *Ponto de equilíbrio* [*Balance Point*] movie



Apresentação dos alunos do curso *Processos de criação em performance*
Processos de criação em performance students' presentation



CÁSSIO DINIZ SANTIAGO | ELISA BAND

Performers, encenadores e pesquisadores.

São professores do curso Processos de criação em *performance*, desde 2011.

Performers, directors, and researchers.

They teach in the Creative Processes in Performance course since 2011.

performance

e reinvenção de si

performance

and reinvention of the self

Em 2009, por ocasião da apresentação de uma *performance* em um festival na Finlândia, fomos perguntados a respeito do método de trabalho utilizado junto aos *performers* que, naquele momento, eram 23, com experiências bastante diversas e modos de trabalho e criação também diversos. A resposta dada ao jornalista foi: “São 23 métodos diferentes, e cada um requer uma abordagem diferente, assim como diferentes modos de relação, colaboração e parceria na criação”.

Depois de uma década de experimentações, tentativas, erros e acertos, viagens por lugares distantes, e uma série de *performances* bastante singulares, fomos convidados pelo MAM para iniciar um curso de *performance*. Nossa história e experiência se encontraram com a do museu, no trabalho com um público diverso. Desde 2011, no curso Processos de criação em *performance*, pudemos aprofundar e desenvolver algumas práticas e reflexões de nossa trajetória com condução de coletivos heterogêneos, desde 2003.

O acolhimento do MAM começa por sua arquitetura, projetada por Lina Bo Bardi, mas se destaca pelo amplo entendimento e frescor de suas proposições. Encontramos um terreno fértil para o desenvolvimento daquilo que é considerado pela crítica finlandesa “uma das sementes mais significativas para o futuro do teatro” (não abordaremos aqui as questões relativas às fronteiras entre teatro e *performance*).

A experiência que vamos relatar aqui aconteceu simultaneamente na prática e teoria, as reflexões e os estudos reinventando as práticas, e as práticas suscitando novos estudos. Os pressupostos que nos ancoraram, e ainda ancoram, são de ordem estética e existencial.

Atualmente, há um certo esgotamento nas formas de produção de subjetividade do homem contemporâneo. Paralelamente, percebemos uma crise nas formas artísticas, especificamente das artes cê-

nicas, que importam da lógica acumulativa do sistema de produção parâmetros que distanciam a arte cada vez mais de seu campo inaugural, de experimentação e de reinvenção de sentidos. Esse esgotamento é amplo e não se restringe somente às formas estéticas, mas aos campos de desejo, pertencimento e existência que nos são dados em nosso mundo.

As ideias e críticas sobre a espetacularização multiplicaram-se em nosso tempo acelerado pelo excesso de dispositivos, que exigem disponibilidade ininterrupta. Mais que pensar um projeto estético que considere as consequências do visível, a rejeição do espetacular surge como a criação de espaços de vida e o acolhimento de singularidades. Uma mesma ação pode desencadear diferentes processos na vida e na arte. Às vezes, é a arte como pretexto para a vida; em outras, a vida como pretexto da arte.

Sentimos – mais que isso, experimentamos na prática – a necessidade de se repensar certos pressupostos humanos e estéticos na criação artística e na configuração de um coletivo, duas instâncias complementares nessa reflexão. Para criar uma nova linguagem artística, é preciso também pensar em um novo intérprete e, consequentemente, em uma nova pedagogia.

A *performance* é um terreno fértil para se experienciar essas proposições, pois é uma linguagem transdisciplinar, o que nos permite nos mover em diferentes áreas. Vamos destacar aqui alguns pontos conceituais e metodológicos que nos norteiam nesse processo.

A compreensão das singularidades de cada participante mostrou-se durante toda a nossa atuação, a orientação mais adequada. O desenvolvimento da confiança nesse processo, é de extrema relevância.

Adentramos o território do fazer o possível, mesmo quando o possível parece distante e intangível. Dentro desse contexto, a transparência de nossas ações, e de todos que integram o curso são fundamentais, para que estas ações possam ser continuamente revisadas de forma crítica.

Surge uma sensibilidade que amplia nossas ferramentas estéticas fazendo com que possamos sentir mais longe e de forma mais ampla, e quase podemos afirmar que certos comportamentos no grupo, classificados como psicóticos, nos livram de um enclausuramento neurótico, nos fazendo compreender com mais precisão as consequências políticas do nosso trabalho em *performance*. Um campo se abre para pensarmos novas formas de organização do processo criativo, da constituição do grupo, e das formas do viver.

Muitas vezes, aquilo que, dentro de uma gramática predeterminada é visto como “fazer errado”, cria novos espaços para o viver através da abertura dos mecanismos de atribuição de valor na arte. Com isso as potências do presente florescem sem estar sujeitas a um horizonte ideal que normatiza e atropela o próprio presente.

Os chamados comportamentos desviantes ressignificam nosso vocabulário poético, deslocando valores estéticos que estão atrelados a modos de organização, sejam eles econômicos ou referentes à constituição de subjetividades ou até à própria conceituação sobre o que é arte.

Visões singulares sobre o existir são acessadas por meio de novas formas de sentir o outro, de se relacionar, de criar e de viver, são sentidos dinâmicos que desmontam valores morais, institucionais, artísticos, ou até procedimentos clínicos.

Estas visões singulares surgem das condições da prática, que abarca toda a sorte de estímulos sem um denominador comum achatador e normatizador. Não existe aqui o débito técnico, onde um caminho linear se desenha passo a passo, ou seja, adquirir certo conhecimento técnico para então tentar algum empreendimento que possa ser compartilhado.

O conceito de *performance* está em constante mudança, assim como nosso corpo. E o conhecimento que cada um tem do próprio corpo, seus impulsos, desejos, frustrações, dores e potências são colocados diretamente no fluxo de criação, assim como, em Duchamp, o *ready-made* adquire sua significação no contexto do museu.

Muitas vezes a parte que parece faltar em alguém cria um espaço de conexão com um outro alguém que, por sua vez, também tem suas próprias lacunas e que também surgem como campo de possibilidades, e essas lacunas podem estar na comunicação, na percepção e até na ideia que se tem sobre si mesmo.

Fronteiras são vistas aqui como sementes de interfaces e, com essa transformação, o comportamento do coletivo ganha intensidade, atravessa barreiras de linguagem, desloca valores, e promove aquilo que Hélio Oiticica nomeou como proposições comportamentais ou mesmo a criação de um “lugar relacional”, como são os objetos relacionais de Lygia Clark.

Criar é inventar algo que não existe, é reinventar um sentido. A utilização de técnicas totalizantes, “ortodoxas”, gera uma blindagem que acaba por substituir a criação por uma repetição de enquadra-



Apresentação dos alunos do curso *Processos de criação em performance*
Processos de criação em performance students' presentation



mentos, esquadinhamentos e normatizações. Em nosso trabalho, vimos que, em cada pessoa, há um jeito de se movimentar, de se expressar, e o tipo de estímulo que funciona para um pode não funcionar para outro. E isso não é um problema. É um reconhecimento de limites, de contornos, por um lado, e de potências, por outro. E, para que a criação aconteça, é preciso estar vulnerável ao que surge, mas com um equilíbrio delicado, para que a vulnerabilidade não fragilize o criador, mas se transforme em sua força poética, em sua singularidade.

Em nosso grupo temos atores surdos, estudantes de *performance*, terapeutas, geógrafos e atores classificados pela ciência médica como psicóticos. Uma heterogeneidade imensa de comportamentos, idiossincrasias e jeitos diferentes. Acolhemos o ruído, o assimétrico, o errado, como potência, como criação de novos territórios habitáveis. Ao se acolher esse outro tipo de legitimação, questionamos e repensamos, a um só tempo, os tipos de valoração existentes na criação estética e nas relações humanas.

Pois assim, ao legitimar o outro em sua alteridade mais radical, sem colocá-lo no papel de exótico ou extravagante, mas colocando-o do lado de dentro, no lugar de criador, sua extravagância é, então, olhada como força poética de invenção, seu exotismo é transformado em autenticidade, em invenção de novos modos.

Para engendrar esses novos modos, é preciso que nós, como orientadores desse processo, estejamos atentos a formas de estímulo que possibilitem que as diferenças emergam, em vez de tentar achatar-las a um denominador comum. Além disso, é preciso uma frequência muito sutil para perceber que tipo de estímulo funciona para cada pessoa, e em cada encontro.

Nossos enunciados são abertos e fogem da ordem da competência ou das habilidades técnicas. Ninguém começa no débito para se chegar a algum lugar, não há um horizonte de expectativa, mas a valorização do presente, de cada encontro, das pequenas e grandes descobertas. Esse tipo de abordagem e de condução não fala só de técnicas, mas de valorização do outro tal como ele é, e não como achamos que ele deveria ser. São implicações políticas e econômicas, se pensarmos nas micropolíticas dos afetos e no sentido original do termo economia, que é o de organização da casa. Nessa organização econômica das subjetividades, a própria casa é reinventada, a arquitetura comportamental e estética que propomos ao grupo não só nos mostra novas formas de conviver, de viver e de gerenciar essa casa, mas também nos leva a novas formas de construir casas, novas habitações, estéticas e humanas.

Também é importante ressaltar que essas habitações não deslegitimam o infundado arcabouço de técnicas e procedimentos pedagógicos (de teatro, dança etc.) existentes, mas nos permitem utilizá-los de outra forma, diferenciada da lógica tecnicista cumulativa mercantilista que transforma a própria técnica em capital a ser adquirido, e os próprios atores, em devedores iniciais de um pressuposto horizonte ou patamar a ser atingido. Nesse contexto, que prolifera de modo geral nas artes cênicas, há uma valorização exacerbada da aquisição de um certo aparato técnico, há uma lógica cumulativa de produção que pode facilmente achatar singularidades. Ao se apropriar de elementos de diferentes técnicas de um modo mais livre, que sirva para ressaltar e estimular os diferentes “jeitos” de cada um, estamos deslocando, a um só tempo, algumas

premissas estéticas e políticas envolvidas na criação e na pedagogia presentes em um processo coletivo.

E, para isso, os estudos e a criação em *performance* são um campo propício, pois não há um campo específico delimitado daquilo que é ou que não é da área da *performance*. É uma linguagem transdisciplinar, que nos permite agenciar elementos não só de outras linguagens artísticas – como a dança, as artes visuais, a música ou o teatro –, mas também de outras esferas do conhecimento – como a matemática, as ciências naturais –, ou mesmo da vida – como as memórias, as idiossincrasias, os atravessamentos e as zonas de pertencimento e deslocamento de cada participante. Indo além, a *performance* inclui um amplo campo de possibilidades em suas experimentações, possibilidades essas que dialogam, ou que tangem, em suas ações, aspectos sociais, políticos, de gênero, com questões existenciais, com ações do dia a dia, com a geografia e a biografia de cada um, e pode se utilizar, nesse contexto, dos mais diferentes recursos ou registros, que vão do humor ao ritual, da dança ao diálogo, da confissão do *performer* à construção de um personagem, da antropologia à comédia de costumes.

Dentro desse contexto, ancoramos nosso trabalho inicialmente em reconhecer e criar um grupo. O que é isso? É perceber o que funciona para cada um, funcionar significando propiciar que a criatividade da pessoa encontre acolhimento, potência, se desdobre, dentro das possibilidades e características próprias. Complementarmente, precisamos criar um ambiente de acolhimento, de liberdade e de desejo para que as pessoas se sintam seguras e aptas a criar. Essas duas instâncias não só andam juntas, mas também se influenciam, pois os modos de fazer de uma pessoa podem servir de parâ-

metro ou de inspiração para outra, que vê, no seu companheiro de criação, possibilidades insuspeitadas até então, e cada um pode se apropriar dessas possibilidades do outro como quiser ou puder.

A liberdade que fundamenta nosso processo no curso não deve ser confundida com o “vale de qualquer jeito” ou qualquer coisa, mas quer dizer: primeiro, fazer com que cada um goste de estar ali, sintase valorizado e à vontade para expressar livremente suas vontades, seus desejos, seus atravessamentos, sejam eles quais forem; segundo, achar estímulos para ampliar o repertório criativo de cada um, entender o “método” de cada um, seu jeito, seu funcionamento, suas possibilidades.

Depois, orquestrar esses diferentes jeitos em uma criação coletiva artística, em uma partitura que inclua momentos fixos e momentos improvisados, na criação de uma linha dramatúrgica de diferentes intensidades. Como na partitura musical, onde não há necessariamente uma história ou um enredo linear, mas campos de força, linhas de fuga, um *leitmotiv*. Alteridades e singularidades que compõem uma estranha dança. Estranha, porque é da ordem do não identificável pela razão, é da ordem do surgimento de algo novo, da ordem do sensível, dos afetos e, como tudo o que é novo, ainda não pode ter nome ou, quem sabe, precise de novos nomes. E dança, porque, assim como o movimento dos transeuntes de alguma cidade, dos fluidos que circulam no corpo ou das partículas que tendem a existir, é composta de movimentos, de atalhos, de lapsos, hesitações, trilhas e estradas, movimentos às vezes exagerados, outras vezes imperceptíveis, movimentos corporais e exis-

tenciais que, no final das contas, tratam da criação e do cultivo de um espaço e de um tempo nos quais, na contramão dos automatismos, das normatizações, dos enquadramentos e estímulos que nos convocam a todo momento a agir de determinada forma, raptando nossa subjetividade, na contramão desse contexto, podemos, por alguns momentos, experimentar e compartilhar a força de nossas fragilidades e o fato de estarmos vivos.

As formas de organização, sejam elas familiares, sociais, políticas ou institucionais, produzem lacunas que distanciam o indivíduo de seus desejos e necessidades, sejam eles materiais ou afetivos. Sempre existe alguém que sabe o que é melhor para o outro, e assim o julga e classifica segundo parâmetros vindos de esferas distantes de organização, pois não há um sujeito no topo, mas um sujeito-máquina que muitas vezes está personificado em alguém, e que não decide por si e pelo outro, mas por uma conjuntura de valores culturais externos ou obsoletos em relação às necessidades reais e imediatas do indivíduo. O próprio conceito de indivíduo é parte dessas conjunturas de valores que não correspondem àquilo que poderíamos chamar de necessidades da vida de uma pessoa.

A arte sempre foi uma forma de habitar essas lacunas ou de criar lacunas, pois, muitas vezes, a arte serve como instrumento para justificar ou produzir a distância entre alguém e o ambiente onde se vive com suas reais necessidades. Porém, a arte também pode subverter as expectativas das organizações, trazendo de volta alguma possibilidade de ser sujeito e agir em relação ao que

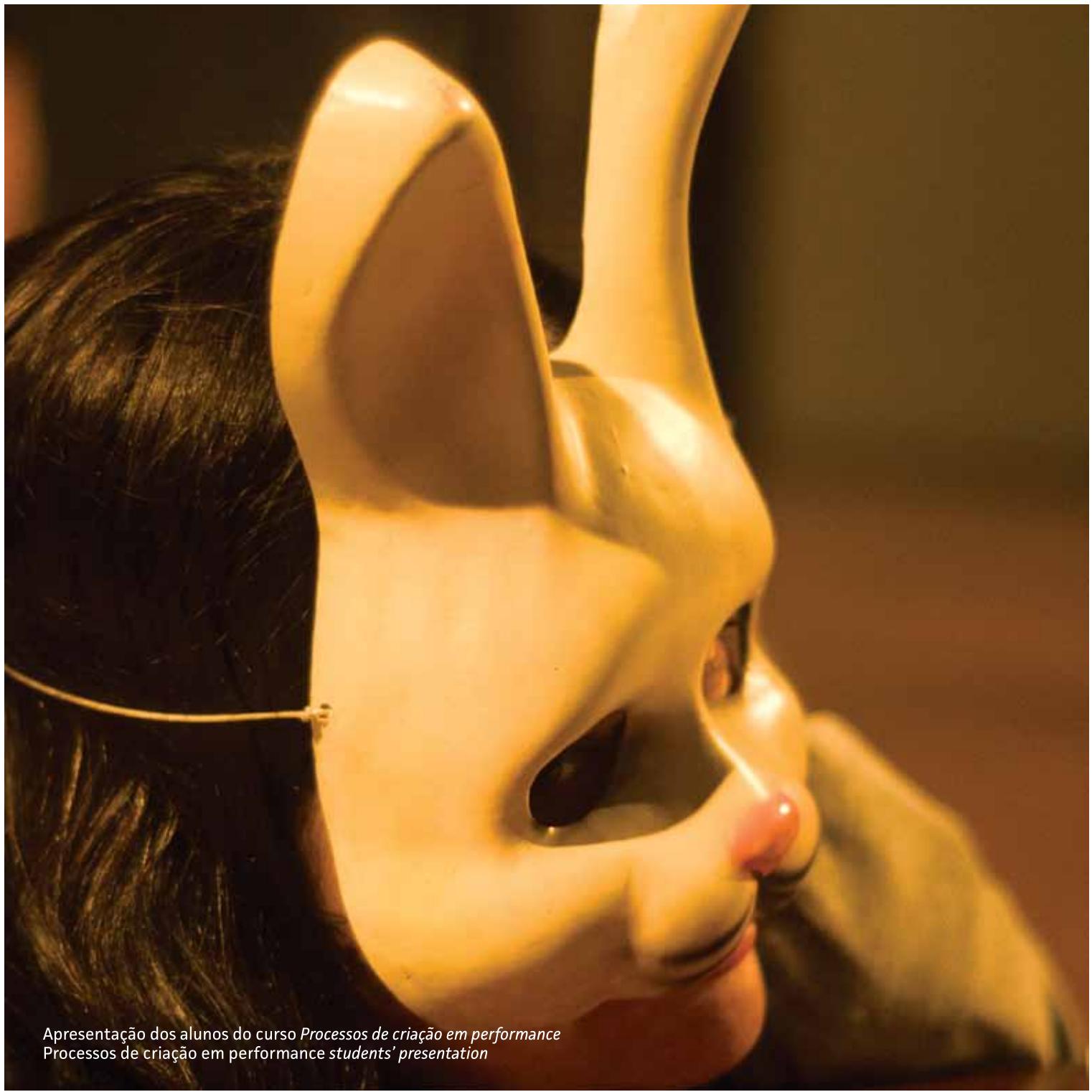
se tem de singular e inesperado, sem esquecer que os próprios desejos singulares habitam também o território de expectativas pré-fabricadas.

Mas existem dispositivos, reconhecíveis, que caracterizam esse trabalho como uma coleção infindável de insignificâncias, onde cada um pode se servir dos elementos arredios à significação e, assim, atender necessidades, usando esses elementos como matéria para a reinvenção de si. As coleções de insignificâncias são importantes, porque são justamente aquilo que deveria ou poderia ser descartado, assim como pessoas são descartadas em determinadas configurações sociais.

O descarte, o erro, o excedente ou a parte do mármore que deve ser retirada da pedra para que a escultura surja, quase como negativo do ato de esculpir, o resto, o dejeto, transformam-se em material de trabalho e de criação.

Com isso, procuramos elementos que resistam à formalização, como materiais impróprios para determinados fins. Assim como o humano, com suas paixões e imperfeições, resiste à ideia de perfeição na arte.

Desse modo, aquilo que afeta a cada um diretamente adquire uma relevância que agencia partes que formam um todo escorregadio e em constante mutação, e que navega ora através de alguém, ora através de outrem e, nesse trânsito, encontros são promovidos e subjetividades se deslocam, ensinando-nos a olhar cada momento com olhos diferentes, considerando assim a dinâmica própria da vida.



Apresentação dos alunos do curso *Processos de criação em performance*
Processos de criação em performance students' presentation

In 2009, on the occasion of a performance at a festival in Finland, we were asked about the working method used with the performers, who, at that time, numbered twenty-three, with a diversity of backgrounds and styles. The response given to the journalist was “There are twenty-three different methods, and each one requires a different approach and different forms of creative interaction, collaboration, and partnership.”

After a decade of experimentation, trial and error, trips to faraway places, and a series of unique performances, we were invited by MAM to start a performance course. Our background and experience, like that of the museum, involved working with a diverse audience. Since 2011, the Creative Processes in Performance course has enabled us to go deeper into and develop some practices and reflections on our history of highly diverse collective work since 2003.

The welcome provided by MAM begins with its architecture, designed by Lina Bo Bardi, but is primarily present in the broad scope and freshness of its proposals. We find fertile ground to develop what the Finnish critic calls “one of the most important seeds of the future of theater” (we do not address here questions relating to the boundaries between theater and performance).

The experience we are going to recount here occurred simultaneously in theory and practice, reflection and study, reinventing practices, practices giving rise to new subjects of study. The assumptions on which our work was based, and still is, are of an aesthetic and existential order.

At present, there is a certain exhaustion of forms of production of human subjectivity in the contemporary world. At the same time, we are going through a crisis in artistic formats, speaking specifically here about the performing arts, which bring from the accumulated logic of the system of production parameters that increasingly distance art from its primordial field, of experimentation and reinvention of meaning. This exhaustion is wide ranging and not restricted to the arts, also touching the fields of desire, belonging, and existence that are given us in this world.

Ideas and criticisms regarding spectacularization have thrived in our time, which is speeded up by the overabundance of devices requiring uninterrupted attention. Beyond conceiving an artistic project that considers the consequences of the

visible, the rejection of the spectacular emerges as the creation of life spaces and the fostering of singularities. One same action can set off different processes in life and in art. Sometimes it is art as a pretext for life; at others, life as a pretext for art.

We feel—moreover, we experiment in practice with—the need to rethink certain human and aesthetic assumptions regarding artistic creation and the configuration of a collective, two complementary sides of this reflection. To create a new artistic language, one must also think of a new interpreter and hence a new way of teaching.

Performance is fertile ground to experience these proposals, since it is a trans-disciplinary medium, which allows us to move in different areas. We point here to a number of conceptual and methodological factors that guide us in this process.

Understanding of the singularities of each participant, which is the most appropriate guide, emerged throughout our work. The development of confidence in this process is paramount. We enter the territory of doing what is possible, even when the possible seems distant and intangible. In this context, the transparency of our actions, and of all those involved in the course, is fundamental to ensure that these actions are continually reviewed in a critical manner.

A sensibility emerges that expands the scope of our aesthetic tools, making us feel further and more broadly. We could almost say that some behavior patterns in the group, classified as psychotic, free us from a neurotic enclosure, making us understand more precisely the political consequences of our performance work. A field opens for us to think of new ways of organizing the creative process, building up the group, new ways of living.

Often, that which, within a predetermined grammar, is seen as ‘doing something wrong,’ creates new space for living through the openness of the mechanisms that attribute value in art. With this, the potential of the present flourish without being subject to an ideal horizon that normatizes and obstructs the present itself.

So-called deviant modes of behavior change meanings in our poetic vocabulary, shifting aesthetic values that are connected to modes of organization, be they

economic or related to the constitution of subjectivities or even the very concept of what art is.

Single visions of existence are accessed by way of new ways of feeling the other, of relating, creating, and living. These are dynamic meanings that break down moral, institutional, and artistic values, or even clinical procedures.

These singular visions emerge from the conditions of practice, which includes all kinds of stimuli with no leveling or normalizing common denominator. There is no technical deficit here, where a linear path is drawn up step by step, or rather, acquires a certain technical knowledge that is then used to attempt some undertaking that may be shared.

The concept of performance is constantly changing, like our bodies. And the knowledge that each has of his or her own body, impulses, desires, frustrations, pain, and potential are placed directly in the creative flow, as, in Duchamp, the readymade acquires its meaning in the context of the museum.

Often, the part that seems to be missing in someone creates a space for connection with another person, who, in turn, has shortcomings and who also emerges as a field of possibilities. These gaps may be in communication, in perception, or even in one's idea of oneself.

Boundaries are seen here as seeds for interfaces and, with this transformation, the behavior of the collective gains intensity, crosses language barriers, shifts values, and promotes what Hélio Oiticica called behavioral propositions or even the creation of a "relational place," as in Lygia Clark's relational objects.

Creating is inventing something that does not exist, reinventing a meaning. The use of totalizing, "orthodox" techniques generates an armor that ends up replacing creation with a repetition of frameworks, drills, and norms. In our work, we saw that each person has a way of moving, of expressing themselves, and the kind of stimulus that works for one may not work for the other. But this is not a problem: it is a way of recognizing the limits, the contours, on the one hand, and the potential on the other.

For creation to occur, one needs to be vulnerable to what arises, but with a delicate equilibrium, so that the vulnerability does not enfeeble the creator, but becomes a source of poetic strength, a unique feature.

Our group contains deaf actors, psychotic patients, performance students, therapists, and geographers. This provides an enormously diverse range of behavior, idiosyncratic traits, and different ways of being. We embrace the noise, the asymmetry, the error, as potential, as a creation of new habitable territories. By embracing this different kind of legitimization, we question and at the same time rethink other types of value existing in artistic creation and human relations.

For thus, legitimizing the most radical otherness of the other, without conferring the role of exotic or extravagant upon it, but bringing it into the space of the creator, its extravagance is thus seen as the creative power of invention, its exoticism is transformed into authenticity, the invention of new modes.

To engender these new modes, we need, as guides to this process, to be alert to the forms of stimulus that enable differences to emerge, instead of trying to reduce them to a common denominator. Furthermore, a very subtle frequency is needed to pick up what kind of stimulus works for each individual and each meeting.

Our utterances are open and elude the order of competence or technical skill. No one begins in debt in order to arrive somewhere; there is no horizon of expectation, but a valuing of the present, of each meeting, of discoveries great and small. This kind of conduct and approach addresses not only techniques, but also the valuing of the other as such, and not as we think he or she should be. There are political and economic implications, if we think in terms of the micropolitics of emotions and the original meaning of the term economics, the organization of the household. In this economic organization of subjectivities, the home itself is reinvented, the behavioral and aesthetic architecture we propose for the group not only shows us new ways of living together, of living and managing the home, but also leads us to new ways of building homes, new aesthetic and human dwellings.

It is also important to note that these dwellings do not take anything away from the countless existing frameworks of pedagogical techniques and procedures

(in theater, dance, etc.), but enable us to use them in another way, different from the cumulative mercantilist technical rationale that transforms the technique itself into capital to be acquired, and the actors into initial debtors to a presupposed horizon or level to be attained. In this context, which prevails in the performing arts, an exaggerated value is bestowed on the acquisition of a particular technical apparatus. There is a cumulative logic of production that can easily level out particularities. In taking on elements of different techniques in a freer fashion, which serves to highlight and to encourage the different ‘manners’ of each, we are shifting, in one fell swoop, some of the aesthetic and political premises involved in the creativity and pedagogy present in a collective process.

And the study and practice of performance is a propitious field for this, since there is no specific field marked out determining what is and what is not performance. It is a transdisciplinary medium that allows us to bring to bear elements derived not only from other artistic media—such as dance, the visual arts, music, or theater—but also from other spheres of knowledge—such as mathematics, the natural sciences—even from life itself—memories, idiosyncrasies, crossovers, and the zones of belonging and dislocation of each participant. Going further, performance covers a broad field of possibilities in its experimentation, possibilities that enter into dialogue or touch on, in their actions, social, political, and gender issues, existential questions, everyday actions, the geography and the biography of each individual, and can make use, in this context, of the most diverse range of resources or registers, from humor to ritual, from dance to dialogue, from the confession of the performer to the construction of a character, from anthropology to costume drama.

In this context, our work is initially based on recognizing the group and building it up. What does this mean? It is finding out what works for each member, ‘works’ meaning enables the individual’s creativity to find acceptance, realize its potential, develop, within the individual’s own characteristics and possibilities. To complement this, we need to create a welcoming environment, one of freedom for the fulfilment of desires so that people feel secure and able to create. These two features not only go together, but also influence one another, since the creative methods used by one person may serve as a model for another, who sees in his or her fellow-creator, pos-

sibilities that had not been suspected until then, and each individual can take on the possibilities of the other as they please and to the best of their abilities.

The freedom that lies at the basis of our ongoing process should not be confused with a “free for all” or anything goes. It rather means, first, making sure that everyone is happy to be there, feels valued and free to express their wishes, desires, crossovers, openly, whatever they may be. Second, finding stimuli to broaden the creative repertoire of each individual, understanding the “method” of each member, their way of being, the way they work, their potentialities.

Then, orchestrating these different ways of being into a collective artistic creation, according to a score that includes fixed and improvised sections, in the creation of a dramatic line of differing intensities. Like a musical score, where there is not necessarily a story or a linear narrative, but rather force fields, vanishing points, leitmotifs, otherness and singularities combined in a strange dance. It is strange because it is of a kind that cannot be identified by reason, involves the emergence of something new, requires sensibility and the emotions, and, like everything new, cannot yet have a name or, who knows, needs new names. It is a dance, because, like the movement of passersby in a city or of the fluids that circulate in the body or of the particles that tend to exist, it is composed of movements, shortcuts, lapses, hesitations, tracks, and streets, movements that are at times exaggerated, at others imperceptible, bodily and existential movements that, at the end of the day, involve the creation and the cultivation of a space and of a time in which, against the grain of the automatisms, the normalizations, the frameworks and stimuli that call upon us at all times to act in a determined manner, stealing away our subjectivity, we can, for a while, experiment with and share the power of our fragilities and the fact that we are alive.

Forms of organization, be they social, political, institutional, or familiar, produce gaps that distance the individual from his or her desires and needs, be they material or emotional. There is always someone who knows what is best for the other and

thus judges and classifies according to parameters coming from distant spheres of organization, since there is no subject on top, but rather a subject-machine that is often personified as someone and that does not decide for itself or for the other, but according to a set of cultural values that are external or obsolete in relation to the real immediate needs of the individual. The very concept of the individual is a part of this set of values that do not correspond to what may be called a person's life needs.

Art has always been a way of inhabiting these gaps or creating gaps, since art often serves as a tool for justifying or producing a distance between a person and the environment in which they live with their real needs. However, art can also subvert the expectations of organizations, bringing back some possibility of being a subject and acting in relation to that which one has that is singular and unexpected, without forgetting that one's own unique desires also inhabit a territory of pre-fabricated expectations.

But there are recognizable devices that characterize this work as a boundless collection of insignificances, in which each one can partake of the stray elements of signification and thus meet needs, using these elements as the material for the reinvention of the self. These collections of insignificances are important, because they are precisely the material that could or should be discarded, just as some people are discarded in particular social configurations.

The discarded, the error, the excess, the part of the marble that must be removed from the stone for the sculpture to emerge, almost like a negative of the act of sculpting, the remainder, the waste are transformed into material for creative work.

With this, we seek out elements that resist formalization, as materials that are improper for certain ends. Just as the human, with its passions and imperfections, resists the idea of perfection in art.

That which affects each one differently thus acquires a relevance that activates parts that make up a slippery, constantly changing whole and that travels sometimes through one, sometimes through another and, in this transit, encounters are sparked, subjectivities shifted, teaching us to view each moment differently with different eyes, thereby taking into account the dynamic of life itself.



Performance Exército da Comunicação Libertária



bem-vindos a este canto do mundo

welcome to this corner of the world

CIBELE LUCENA | JOANA ZATZ

Integrantes do grupo de arte Contrafilé,
desenvolvem projetos de educação radical.
Idealizaram o grupo Corposinalizante¹ em 2008.

*Members of Contrafilé art group,
they develop radical education projects.
They created the Corposinalizante¹ group in 2008.*

MANIFESTO DA COMUNICAÇÃO LIBERTÁRIA

Por Felipe Lima e Leonardo Castilho, subcomandantes
do Exército Jovem da Comunicação Libertária (EJCL)

Estes somos nós
Exército Jovem da Comunicação Libertária
O nome que se cala para ser sinalizado
Por trás dos nossos olhos, podemos escutar
Nossos sinais gritam, enquanto você puder ver
Nosso corpo é nossa língua
A vibração também é sua
Por trás, nós somos os mesmos jovens
Meninas e meninos
Simples e comuns
Que se repetem em todas as raças
Pintados de todas as cores
Que vibram em todas as línguas
E vivem em todos os lugares
Irmãos e irmãs de todo o mundo
Onde todos somos iguais, porque somos diferentes
Bem-vindos a uma comunicação libertária!

¹ Corposinalizante é um grupo de trabalho que pesquisa e produz arte, aberto a jovens surdos e ouvintes que se interessam pela Língua Brasileira de Sinais. Considerando a dimensão pública da arte e nosso constante interesse por inventar formas de comunicação, desde 2008 desenvolvemos projetos culturais, documentários, *performances* e intervenções poéticas que dão visibilidade à identidade surda e à cultura dos jovens. Cf. www.corpo-sinalizante.blogspot.com. Consulta em 17 de junho de 2014.

Para contar sobre as experiências que tivemos ao longo de nosso trabalho com jovens surdos, iniciado em 2002, vamos aqui apresentar algumas situações do projeto *Performances de rua*², desenvolvido pelo Corposinalizante, em 2011, por considerarmos que nele se evidencia um acúmulo de práticas, reflexões e descobertas que fizemos sobre o universo da surdez.



A proposta era que cada um dos jovens participantes do grupo naquele momento conseguisse chegar em uma urgência³, a partir de uma experiência individual, e a transformasse em um ponto de partida para uma intervenção performática na cidade. Em nossa prática como integrantes de alguns coletivos de arte, definimos a noção de urgência como “aquilo que pede passagem, que já é vivido como real, mas não encontra representação na realidade”.

² *Performances de rua* foi um projeto desenvolvido com apoio do edital “Artes cênicas na rua 2010” (MinC/Funarte). Alguns profissionais nos acompanharam nesse trabalho: Mariana Senne, atriz integrante da Cia. São Jorge de Variedades, que faz teatro, tendo como fortes aspectos de sua atuação a prática do “teatro de grupo” e a relação do teatro com a rua; Juliana Monteiro, preparadora corporal estudiosa da técnica de *view point*, que tem como fundamento a apropriação do próprio corpo em sua relação com o tempo e o espaço; Diana Zatz Mussi e Pedro Palhares, *videomakers*, que têm como um de seus objetivos abrir o processo de produção de um vídeo para os grupos com os quais fazem parceria.

³ Discussão presente no artigo “Urgência”, escrito em coautoria entre o grupo Contrafilé [Cibele Lucena, Joana Zatz Mussi e Jerusa Messina], Lucas Bambozzi e Ricardo Rosas. *Parachute*, nº 116 (edição de Suely Rolnik). Canadá, 2004.

Preocupamo-nos, portanto, em estar atentas a cada um dos jovens, transformando essa atenção em metodologia para que, assim, cada urgência individual carregasse a potência de se coletivizar em uma rede cultural e social muito mais ampla.

Pelo fato de mexermos com a dimensão performática do corpo que, segundo Eleonora Fabião, artista e *performer* estudada pelo grupo, é uma dimensão intrínseca à vida contemporânea, inevitavelmente tocamos na dimensão política do mesmo. Não à toa chegamos à *performance* como linguagem ao trabalhar com jovens surdos. Desde que começamos a formá-los no projeto *Aprender para ensinar*⁴, em 2002, a prática urbana, nossa principal forma de atuar criativamente como artistas, tem sido levada para os encontros com os alunos.

Ao discutir e realizar diversas intervenções na cidade – primeiro como exercícios nas aulas do *Aprender para ensinar*, depois, no Corporealizante, de forma mais focada na realização de ações que levavam, através da arte, as problemáticas da comunidade surda para o mundo –, fomos reconhecendo a potência performática dos corpos dos surdos, principalmente quando era percebida em sua relação com a cidade.

O reconhecimento dessa potência foi possível quando aprofundamos nosso olhar para a Libras⁵ que, como todas as línguas de sinais, é uma língua visual-espacial, uma “gramaticalização” do espaço que acontece com o corpo todo, e também quando entendemos que a própria língua-linguagem é sempre apontada pelos jovens como o lugar, por excelência, do embate de seus corpos com a cidade.

⁴ Curso de formação em arte para jovens surdos e ouvintes interessados em Libras, que desejam trabalhar com arte, cultura e educação em museus e espaços culturais.

⁵ Língua Brasileira de Sinais.

Percebemos que a língua de sinais tem muitas dimensões – a dimensão temporal e as dimensões espaciais acessíveis ao corpo da pessoa que sinaliza – e aprendemos, na relação com os jovens, que a relação espaço-tempo no uso dos sinais cria uma interação específica entre língua, pensamento e corpo.

Ainda assim, nesse processo, especialmente, o que tentamos fazer foi desconstruir essa percepção como algo superficial, o que poderia sugerir um total domínio do próprio corpo por aqueles que se comunicam fluentemente através dessa língua. Por outro lado, fomos percebendo, por meio de exercícios de *view point*, jogos cênicos, aulas de corpo e cinema, que nada está dado, que tudo precisa ser permanentemente ressignificado e que mesmo o uso mais livre e mais direto do corpo, comum aos usuários das línguas de sinais, pode ser potencializado no encontro com outras gramáticas, como é a *performance*.

A “dança-Libras” foi uma metodologia criada para estimular todos a habitarem seus corpos e o espaço ao redor de forma mais consciente. Sair do corpo como imagem e ocupar o corpo como casa de existência.

- I. Espalhar-se pela sala, posicionar o corpo em postura neutra, abrir o peito como se houvesse um sol iluminando-o e uma brisa batendo nas costas, topo da cabeça para cima, pés firmes no chão e paralelos ao quadril. Dentro de uma bolha imaginária, trabalhar uma frase em Libras convertida em gesto.
- II. Todos ao mesmo tempo – alterar o tamanho da bolha imaginária e do gesto feito: grande e pequeno. Manter os gestos precisos. Andar pelo espaço. Acrescentar velocidade, pressão nos gestos. Acrescentar fluidez (gesto contínuo) e interrupção (gesto pausado). Força (pesado x leve). Relaxar.

Em relação aos jovens, coisas interessantes aconteceram: vícios corporais foram descobertos, trabalhados, incluindo a percepção de que poderiam não estar habitando o corpo inteiro, mas apenas as mãos.

Fomos todos percebendo que não basta falar uma língua visual-espacial para que os movimentos adquiram significado e potência, é preciso saber que isso constitui uma identidade e uma subjetividade que produzem um espaço social e político específico que, se tornado visível, pode ser transformador para qualquer pessoa – entendendo que cada um produz um tipo específico de espaço que, quando compartilhado, faz surgir espaços “comuns” mais complexos e interessantes.

Questões surgiram: Como posso habitar o corpo e colocá-lo, habitado, para mover-se no espaço e mover o espaço? Serei capaz de fazer isso? Como expandir o momento performático da Libras, problematizando-o e tornando-o um momento interventivo? Poderei assumir minha forma de estar no mundo? Qual o papel do corpo na produção do espaço? Como tornar visível o instante de embate do corpo com a cidade, como metáfora da relação produtiva/participativa que podemos ter em sua criação? Sou produtor da cidade? Quando estamos na rua, falando nossa língua (Libras), como fica o nosso corpo? Como ele é interpretado? Como transformar essa existência em potência?

A apropriação do trabalho desenvolvido pelo grupo se deu, portanto, na medida em que dois processos em especial ocorreram paralelamente, retroalimentando-se: por um lado, o estudo da *performance* de forma prática e como linguagem contemporânea; por outro, a percepção desta como uma forma de habitar o próprio corpo e o corpo do mundo, para tornar visível uma existência e um devir, e dizer, através dele, o que precisa ser dito.

A performatização da língua apontou-nos caminhos inusitados. Em um dos encontros, Felipe Lima criava uma dança-Libras com a seguinte frase escolhida por ele: “há sempre um copo de mar para um homem navegar”⁶. Marcávamos o tempo e os comandos: rápido, devagar, grande, pequeno. Felipe foi sintetizando a frase e transformando-a em poesia corporal. Diante da necessidade de criar o menor gesto possível para a frase, ele fez com que uma de suas mãos se transformasse num pequeno barco junto ao seu peito.

Felipe nos contou sobre a percepção da diferença entre habitar apenas partes do corpo ou o corpo inteiro para que ele adquira significado.

A cabeça que manda o corpo fazer as coisas, mas se a cabeça pensa sozinha, ela não vai mostrar todo o corpo. Quase todos os surdos sempre habitam só as mãos, porque a língua está nas mãos. Agora falta mostrar o corpo, através da *performance*, mostrar que existe uma relação de todo o corpo e usar uma linguagem de todo o corpo.

Por que o silêncio também é som

Ao longo da elaboração das *performances*, acontecia no país um debate que questionava se surdos devem ou não estudar em escolas especiais. “O Ministério da Educação acha que eles devem estudar nas regulares. Especialistas, educadores e os próprios estudantes preferem as especiais”, dizia uma matéria no globo.com⁷.

Esse fato nos fez relembrar a história das línguas de sinais.

⁶ Verso do poeta alagoano Jorge de Lima utilizado pela 29ª Bienal de São Paulo, em cartaz na época.

⁷ <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasilia-debate-se-surdos-devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html>. Consulta em 17 de junho de 2014.

Retomamos o impulso na educação e emancipação dos surdos entre 1770 e 1870, principalmente na França e nos Estados Unidos, quando escolas de surdos foram criadas (como a Gallaudet University, primeira universidade de surdos, nos EUA, em 1864), livros escritos por surdos foram publicados, e línguas, formadas. Lembramos também o que aconteceu em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão,

no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor, e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada⁸.

A comunidade surda, diante da notícia de que o Ministério da Educação modificaria o funcionamento da educação básica no INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos), organizou um abaixo-assinado, exigindo que este permaneça regularizado, atuando em todos os níveis da educação. No primeiro semestre de 2011, milhares de surdos se manifestaram em Brasília contra o fechamento do INES, marcando um posicionamento contrário à corrente que, apoiada na ideia da “inclusão”, justifica a extinção das escolas especiais para surdos – as quais são vistas como uma política de segregação e assistencialismo⁹.

Mas inclusão de quem, onde, como e por quê? Qual a razão

⁸ Sacks, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 40.

⁹ Cf. <http://www.peticaopublica.com.br/?pi=LutalINES>. Consulta em 17 de junho de 2014.

para essa soberania linguística e cultural? Essas perguntas ocuparam nossos encontros com o Corposinalizante. Impossibilitar as crianças surdas de se alfabetizarem em sua língua primeira e natural? Sabemos que, quando o acesso à língua acontece mais cedo, qualquer criança garante a capacidade de “proposicionar”, nomear, imaginar, inventar e, “se quiser, simbolicamente virar do avesso o universo”¹⁰.

Como diz Sacks,

assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos três anos de idade –, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso¹¹.

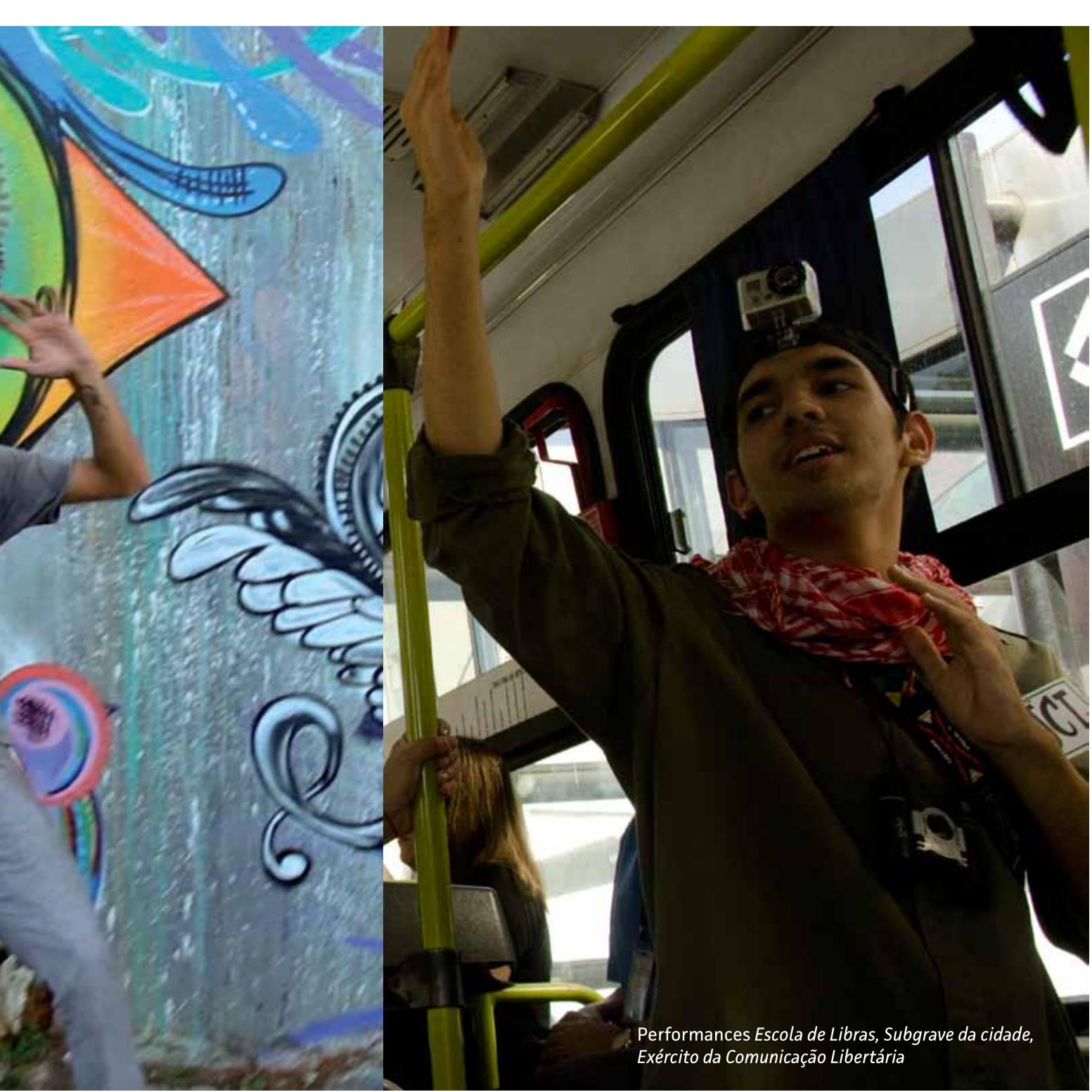
Performações (ou corpo como bandeira)



¹⁰ Joseph Church apud Sacks, op. cit., p. 56.

¹¹ Sacks, Oliver, op. cit.





*Performances Escola de Libras, Subgrave da cidade,
Exército da Comunicação Libertária*



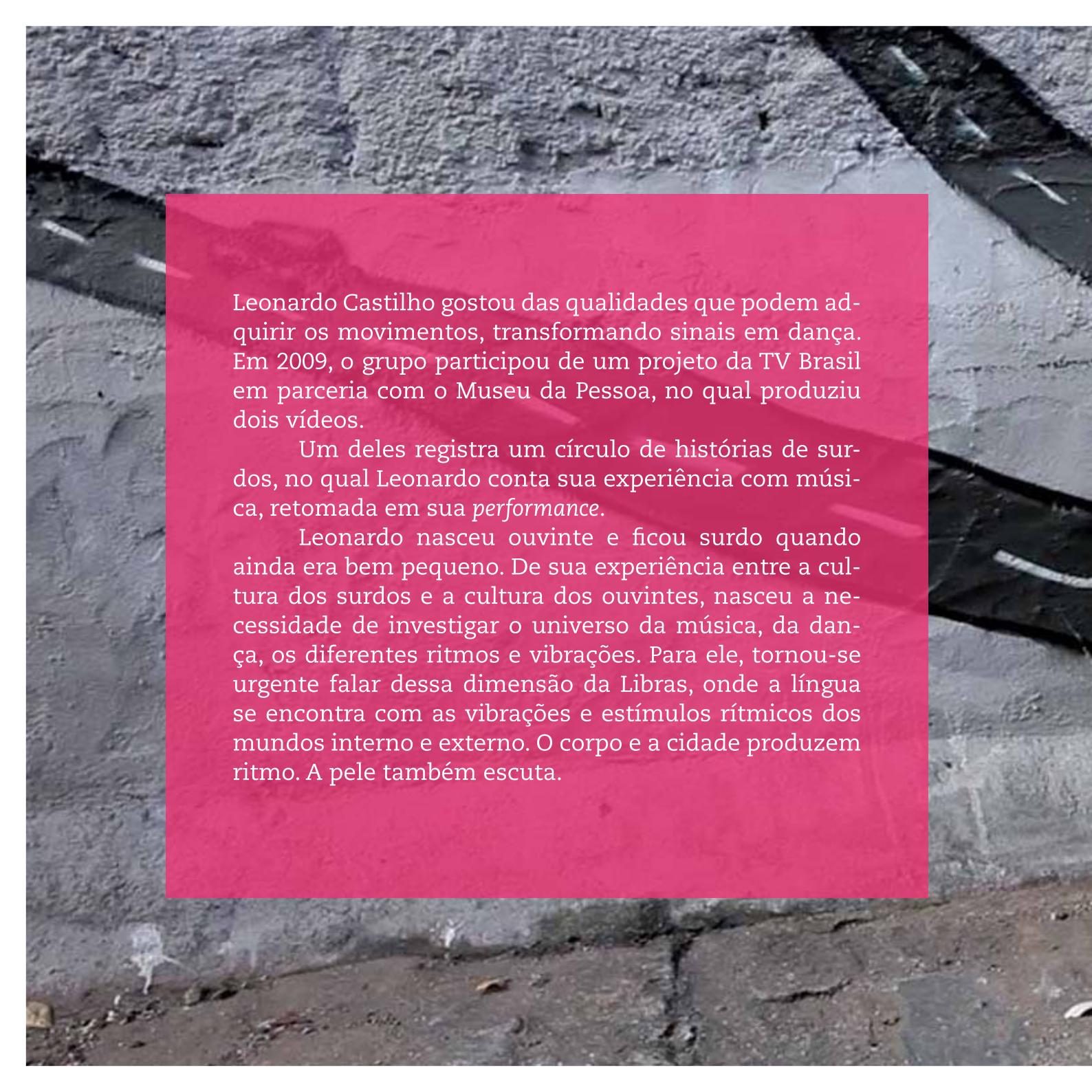
Luana Milani se identificou com uma *performance* de Eleonora Fabião que estudamos, na qual a artista vai para o centro do Rio de Janeiro com uma placa que diz “Converso sobre qualquer assunto”. A partir dessa ação, Luana relatou momentos nos quais recorreu a formas de comunicação variadas – fala, escrita, leitura labial, Libras, mímica etc. – para estabelecer uma conversa no meio da rua.

Com Luana, chegamos à ideia de fazer uma escola móvel e ao ar livre, na qual ela convidava pessoas para conversar em Libras e, para isso, ensinava-as a dizer coisas na língua de sinais. Luana nasceu em uma família de ouvintes e teve acesso à Libras desde criança. Para se comunicar com ouvintes, faz uso de uma série de estratégias, incluindo o português oralizado. Além de seu interesse em ensinar Libras de forma criativa, nessa *performance* ela afirma a oficialidade e a importância da língua de sinais.

Luana, acreditando na comunicação que liberta, criou a Escola de LIBRAS e atravessou um parque público disposta a se comunicar, ensinar sua língua e difundir sua cultura e experiência de mundo.

O que
você quer
aprender
em língua
de Sinais?





Leonardo Castilho gostou das qualidades que podem adquirir os movimentos, transformando sinais em dança. Em 2009, o grupo participou de um projeto da TV Brasil em parceria com o Museu da Pessoa, no qual produziu dois vídeos.

Um deles registra um círculo de histórias de surdos, no qual Leonardo conta sua experiência com música, retomada em sua *performance*.

Leonardo nasceu ouvinte e ficou surdo quando ainda era bem pequeno. De sua experiência entre a cultura dos surdos e a cultura dos ouvintes, nasceu a necessidade de investigar o universo da música, da dança, os diferentes ritmos e vibrações. Para ele, tornou-se urgente falar dessa dimensão da Libras, onde a língua se encontra com as vibrações e estímulos rítmicos dos mundos interno e externo. O corpo e a cidade produzem ritmo. A pele também escuta.





Felipe Lima tem vinte anos e nasceu surdo profundo em uma família de ouvintes. Teve acesso à Libras desde cedo, na qual foi alfabetizado e é fluente. Usa o português escrito, tem o hábito de ler e escrever poemas e contos. Ele queria criar uma evidência a partir de algo muito corriqueiro, que de tão normal nem é mais percebido pelos próprios surdos. Levantou algumas situações vividas por ele na cidade, como, por exemplo, quando pega um ônibus e sai pela porta da frente, sem pagar. Como aparentemente não tem nenhum motivo para não pagar, todos ficam olhando desconfiados. Outra situação que Felipe quis mostrar é a de dois ou mais surdos conversando na rua, até que têm que se despedir. Ao contrário dos ouvintes, os surdos continuam conversando, mesmo de longe, até onde a vista alcança.

Felipe escolheu o ônibus como espaço para a *performance* Exército da Comunicação Libertária. A ação aconteceu numa manhã de domingo. Felipe e jovens do “Exército” declamaram em Libras o “Manifesto da comunicação libertária”, enquanto a atriz Mariana Senne declamou o mesmo manifesto em português.



Em todas essas performances, a língua de sinais apareceu como conteúdo. Nesse processo, cada jovem teve a possibilidade de criar uma linguagem pessoal, afirmando aquilo que para ele/ela seria performance, o que partiu tanto da experiência comum da surdez e do uso de uma língua visual-espacial, como das especificidades de cada corpo. Nesse projeto, o Corposinalizante, como grupo de jovens produtores de cultura, verticalizou o caráter interventivo de seu trabalho, ganhando mais consciência de sua função artística e política.

Invenção de cidade

Em nossa trajetória com formação de jovens, temos discutido a noção de “acessibilidade” não apenas como acesso à cidade existente, mas como acesso à invenção da cidade, uma cidade que estaria então “mais de acordo com os nossos corações”¹².

Nesse sentido, a cidade é um campo problemático e referencial em um mundo no qual as grandes categorias para pensar o espaço de pertencimento estão sendo desconstruídas, fazendo emergir diversas soberanias¹³. São essas soberanias em disputa que lutam por produzir uma cidade e uma vida pública nas quais acreditam. Na cidade, pensada como o maior campo imaginável da criação humana¹⁴, estamos todos; portanto, ninguém está inserido ou excluído dela – mas somos, sem exceção, produtores dela e, portanto, da possibilidade de disputa de seus espaços físicos e simbólicos.

¹² Ideia desenvolvida por David Harvey, geógrafo britânico. Harvey, David. “A liberdade da cidade”. In: *Urbânia* 3. São Paulo: Editora Pressa, 2008.

¹³ Appadurai, Arjun. “Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional”. *Novos Estudos*, nº 49, nov. 1997, p. 33-46.

O embate pela produção da cidade (ou das muitas cidades existentes em cada cidade) se dá como um “jogo situado de escadas”¹⁵, por operar em diversas dimensões, desde a mais concreta e específica, que coloca em movimento redes locais, até as mais amplas, que colocam em xeque redes globais de poder. Para nós, foi ficando cada vez mais claro que, para poder operar em escadas de proliferação, influência e inscrição mais amplas, precisamos sempre partir de nossos próprios corpos, de nossa capacidade de nos colocar à prova no embate direto com a cidade. Na ação direta, escala 1:1, aparece muito clara a tensão entre o corpo e a cidade. Essa tensão, por sua vez, tem como um de seus fundamentos, por excelência, a diversidade dos corpos que ocupam um mesmo território e que lutam, cotidianamente, conscientemente ou não, para construir uma cidade na qual se sintam representados.

São todas essas questões que se colocam no momento em que estamos produzindo arte com um grupo de jovens que luta por se tornar visível, por construir evidências de que participa da produção criativa da cidade. Para o Corposinalizante, a arte é o lugar privilegiado do dizer, da construção de mundos e de evidências. Na medida em que esse lugar passa, então, a existir, ele se estabelece como um “devir”.

¹⁴ “A cidade é a mais consistente e, no geral, a mais bem-sucedida tentativa do homem de refazer o mundo onde vive de acordo com o desejo de seu coração. Porém, se a cidade é o mundo que o homem criou, então é nesse mundo que de agora em diante ele está condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem nenhuma ideia clara da natureza de sua tarefa, ao fazer a cidade, o homem refez a si mesmo.” Park, Robert. *On Social Control and Collective Behavior*. Chicago: Chicago University Press, 1967, p. 3. Tradução nossa.

¹⁵ Roy, Ananya. “The 21st-Century Metropolis. New Geographies of Theory”. *Regional Studies*, vol. 43, 2009, p. 819-830.

LIBERTARIAN COMMUNICATION MANIFESTO

by Felipe Lima and Leonardo Castilho, sub commanders of
the Libertarian Communication Youth Army (EJCL, in its original acronym)

This is who we are
The Libertarian Communication Youth Army
The name that remains silent in order to stand out
Behind our eyes, we can hear
Our signs cry out, while you can see
Our body is our tongues
The vibe is yours too
Behind, we are the same young people
Ordinary
Boys and girls
Of all races
Who come in all different colors
Are exhilarated in different languages
And live everywhere
Brothers and sisters from all over the world
Welcome to the world of signs
Welcome to another level of communication
Our signs cry out
Welcome to the mountains of silence
Welcome to this corner of the world
Where we all are equal because we are different
Welcome to a libertarian form of communication!

¹ Corposinalizante is a work group that studies and produces art. It is open to young deaf and hearing people who are interested in Brazilian Sign Language. Given the political dimension of art and our ongoing interest in inventing forms of communication, since 2008 we have been developing cultural projects, documentaries, performances, and poetic interventions that raise awareness of the deaf community and youth culture. For more information, visit www.corposinalizante.blogspot.com (in Portuguese). Access on June 17, 2014.

To recount the experiences we have had in the course of our work with young deaf people, beginning in 2002, we shall present a number of aspects of the Street Performances project,² developed by Corposinalizante in 2011, as this combined many of the practices, reflections, and discoveries that we have built up regarding the world of the deaf.

The idea was that each of the young members of the group at that time would come up with an urgent need³ based on an individual experience and transform it into the starting point for a performance intervention in the city. In our art collectives, we define an urgent need as “something that demands a place, which is already a lived reality, but is not represented in that reality.”

As part of this process, we are concerned to attend each of the young people, transforming this attention into a methodology that will give each individual urgent need the power to become a much broader collective social and cultural network.

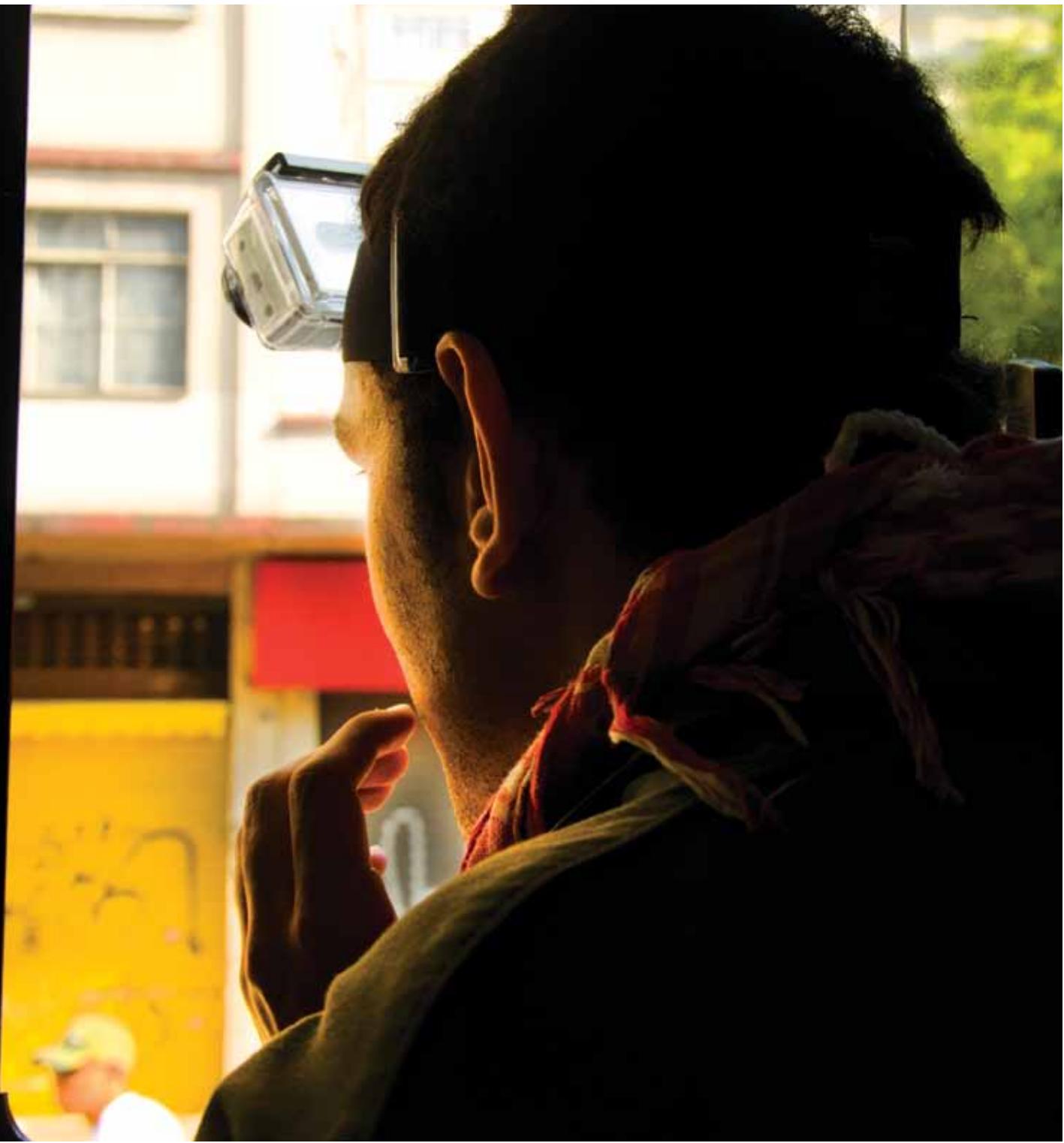
Since we deal with the body in performance, which, according to Eleonora Fabião, the artist and performer studied by the group, is an intrinsic feature of contemporary life, we inevitably touch on its political dimension. It is no accident that we came to performance as a way of working with young deaf people. Since we began to train them as part of the Learning for Teaching project,⁴ in 2002, urban intervention, our primary way of working creatively as artists, has been taken to our meetings with students.

Through discussions and various interventions in the city, first with exercises in the Learning for Teaching classes, then, as part of Corposinalizante, in

² Street Performances was a project developed with the support of the Ministry of Culture (MinC/Funarte—Performance Art in the Street 2010). Many people helped us with this: Mariana Senne, an actress from the São Jorge de Variedades Company, which is heavily involved in ‘group theater’ and street theater; Juliana Monteiro, a student of the view point technique, which is based on the use of one’s own body in relation to space and time; Diana Zatz Mussi and Pedro Palhares, videomakers, one of whose aims is to open up the video production process to the groups they work in partnership with.

³ See discussion in “Urgência,” coauthored by the Contrafilé Group [Cibele Lucena, Joana Zatz Mussi, and Jerusa Messina], Lucas Bambozzi, and Ricardo Rosas, Parachute 116 (Suely Rolnik issue), Canada, 2004.

⁴ An art course for young people, deaf or hearing, interested in Libras (the Brazilian Sign Language), who want to work with art, culture, and education at museums and cultural centers.



a manner more focused on actions that would bring the problems of the deaf community to the world, through art, we began to realize the performance potential of the bodies of the deaf, especially when seen in relation to the city.

We were able to recognize this potential when we took a more in-depth look at Libras⁵ which, like all sign languages, is a visual-spatial language, a “grammaticalization” of space created by the whole body and also when we understood that the language itself is always referred to by the young people as a place, above all, where their bodies meet the city.

We could see that sign language has many dimensions—temporal and spatial dimensions accessible to the body of the person signing—and we learnt, through the young people, that the space-time relation in sign language creates a specific interaction between language, thought, and the body.

Thus, what we tried to do, in this process in particular, was to break down this perception of sign language as something superficial, suggesting total mastery by a fluent signer of his or her own body. On the other hand, by using viewpoint exercises, drama games, body and cinema classes, we came to realize that nothing is given; everything needs to be constantly resignified and even the freest and most direct use of the body, common among signers, can be given new power when it comes into contact with other grammars, such as that of performance.

The “Libras dance” was a method devised to encourage all participants to inhabit their bodies and the surrounding space in a more self-aware manner. Leaving behind the idea of the body as an image and occupying it like a house of existence.

I. Spread out in the room, place your body in a neutral position, open your chest as if a bright sun were shining on it and a breeze were on your back, head high, feet firmly on the ground aligned with the hips. Inside an imaginary body, work on a phrase in Libras converted into a gesture.

II. All at the same time—change the size of the imaginary bubble and the gesture: making it larger and smaller. Keep the gestures precise. Walk about the space. Speed up and produce more intense gestures. Make the gestures more fluid and continuous or faltering with pauses. Vary the strength, making them lighter or weaker. Relax.

⁵ Língua Brasileira de Sinais (Brazilian Sign Language).

Interesting things began to occur with the young people: bodily habits were discovered and worked on, including the realization that they were not inhabiting the whole body, but only the hands.

We all began to realize that it was not enough to use a visual-spatial language for the movements to acquire meaning and power; there was also a need to constitute an identity and a subjectivity that produces a particular social and political space, which, when it makes itself visible, can transform anyone—in that each person produces a particular type of space, which, when shared, allows more complex and interesting ‘common’ spaces to emerge.

Questions emerged. How to inhabit the body and position it, inhabited, in such a way as to move in space and to move space? Will I be able to do this? How to expand a Libras performance movement, problematize it, and turn it into an intervention? Will I be able to assume my way of being in the world? What role does the body play in the construction of space? How to make visible the point where body and city meet, as a metaphor for the participative/productive relation we can have in its creation? Do I produce the city? When we are on the streets, using Brazilian Sign Language, what do our bodies do? How is it interpreted? How to realize the potential of this?

The work developed by the group took form, therefore, as two particular processes occurred in parallel, in a feedback relationship: on the one hand, the study of performance in practice and as a contemporary language; on the other, the perception of this as a “way of inhabiting one’s own body and the body of the world,” in order to deem visible the existence of a coming to be and, through this, saying that which needs to be said.

The use of the language for performance led us in unexpected directions. In one of the meetings, Felipe created a Libras dance out of a phrase he had chosen himself: “there is always a cup of sea for a man to sail in.”⁶ We marked time and called out instructions. Fast, slow, big, small. Felipe sharpened the phrase and turned it into a

⁶ Verse by Jorge de Lima—a poet from the state of Alagoas—which was used by the 29th Bienal de São Paulo, being held at the time.

body-poem. Required to create the smallest gesture possible for the phrase, he made a small boat with his hands in front of his chest.

Felipe told us how to perceive the difference between inhabiting only parts of the body and inhabiting the whole body in order to give this meaning.

The head tells the body to do things, but, if the head thinks alone, it cannot reveal the whole body. Almost all the young deaf people were accustomed at all times only to inhabit their hands because the language is in the hands. Now they had to show the body, through performance, to show that there is a relation between the whole body and using the language of the body as a whole.

Why Silence Too Is Sound

As the performances were taking place, a debate was going on throughout the country as to whether or not deaf children should attend special schools. "The Ministry of Education thinks that they should study in regular schools. Specialists, educators, and the students themselves prefer special schools," as a globo.com report put it.⁷

This reminds us of the history of sign language and of the education drive for the emancipation of the deaf between 1770 and 1870, especially in France and the United States, when schools for the deaf were created (such as Gallaudet University, the first university for the deaf in the USA, in 1864), books written by deaf people were published, and languages for the deaf created. We are also reminded of what happened in 1880, at the International Congress of Teachers of the Deaf, in Milan,

[A]t which teachers who were deaf themselves were excluded from voting, oralism came out the winner, and the use of sign language

⁷ <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasilia-debate-se-surdos-devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html>. In portuguese. Accessed on June 17, 2014.

was “officially” outlawed. Deaf students were prohibited from using their own “natural” language and, then, forced to learn, as best they could, the (to them) “artificial” spoken language.⁸

The deaf community, upon receiving the news that the Ministry of Education was going to change the way basic education worked at the INES (National Institute for the Teaching of the Deaf), organized a petition demanding that this organization continue to operate at all levels of schooling. In the first semester of 2011, thousands of deaf people protested in Brasília against the closing of the INES, positioning themselves against the prevailing view, based on the idea of “inclusion,” that special schools for the deaf should cease to exist on the grounds that they are seen to perpetuate a policy of segregation and paternalism.⁹

But the inclusion of whom, where, how, and why? What grounds are there for this linguistic and cultural hegemony? Such questions pervaded our meetings with Corposinalizante. Is not preventing deaf children from learning to speak their first and natural language a form of control? We know that the sooner access to language occurs, the better able a child is to “put forward propositions,” to name things, to use their powers of invention and imagination, and, “if they wish to, symbolically turn the world upside down.”¹⁰

As Sacks puts it,

As soon as signing is learned—and it may be fluent by three years of age—then all else may follow: a free intercourse of minds, a free flow of information, the acquisition of reading and writing, and perhaps that of speech. There is no evidence that signing inhibits the acquisition of speech. Indeed the reverse is probably so.¹¹

⁸ Oliver Sacks, *Seing Voices. A Journey into the World of the Deaf* (Vintage Books, 2000).

⁹ See <http://www.peticaopublica.com.br/?pi=LutaINES>. In Portuguese. Accessed on June 17, 2014.

¹⁰ Joseph Church quoted in Oliver Sacks, *Seing Voices*.

¹¹ Oliver Sacks, *Seing Voices*.

Performations (or the Body as an Issue)

Felipe Lima is twenty years old and was born profoundly deaf into a hearing family. He had access to Libras from an early age, received his first years of schooling in the language and learned it fluently. He uses written Portuguese and likes to read and write poems and short stories. He wanted to raise a number of everyday issues that are so common that they often go unnoticed by the deaf themselves. He pointed to a number of situations experienced when moving about the city, such as, for example, when he gets on a bus without having to pay. As there is apparently no reason for him not to pay, everyone looks at him with suspicion. Another situation that Felipe wanted to remark on was that of two or more deaf people talking in the street and when they take their leave, different from hearing people, continuing the conversation from afar, until they disappear from view.

Felipe chose the bus as the setting for the performance Libertarian Communication Army. The action took place on a Sunday morning. Felipe and other young people from the “army” recited the “Libertarian Communication Manifesto” in Libras, while Mariana Senne interpreted in Portuguese.

Luana Milani identified with an Eleonora Fabião performance we studied, in which the artist goes to downtown Rio de Janeiro with a placard saying “Talk about anything.” Luana recounted occasions on which she had to resort to various forms of communication—speaking, writing, lip-reading, Libras, mime, etc.—to strike up a conversation on the street.

Luana helped us to come up with the idea of an open-air mobile school, where she invited people to talk in Libras and taught them a little of the language. Luana was born into a hearing family and has had access to Libras since she was a child. To communicate with hearing people, she uses a range of strategies, including oralizing Portuguese. Apart from her interest in teaching Libras in a creative way, this performance also emphasized the importance and official nature of sign language.

Luana, believing in the capacity of communication to set people free, set

up the Libras School and walked through a public park to communicate, teach her language, and spread knowledge of her culture and experience of the world.

Leonardo Castilho liked the qualities that movements can acquire, transforming signs into dance. In 2009, the group participated in a TV Brasil project in partnership with Museu da Pessoa, for which it produced two videos. One of these registers a cycle of stories about the deaf, in which Leonardo recounts his experience in music, which he takes up again in his performance.

Leonardo was born hearing and became deaf when he was still a small child. His experience of both the culture of the deaf and that of hearing people led him to feel the need to investigate the world of music and dance, rhythms and vibrations. In his view, there is an urgent need to talk about this dimension of Libras, where the language overlaps with the vibrations and rhythms of the inner and outside world. The body and the city produce rhythms. The skin too can hear.

Sign language formed part of the content of all these performances. Each young person was able to create a personal language, explaining what performance means to him or her, based both on their shared experience of being deaf and using a visual-spatial language, and on the specific features of their bodies. In this project, Corposinalizante, as a group of young artists, emphasized the interventionist character of their work and became more aware of their artistic and political role.

The Invention of the City

In our experience of coaching young people, we have discussed the issue of "accessibility" in terms not only of access to the existing city, but also of the invention of the city, a city which would be "closer to our hearts."¹²

¹² An idea developed by the British geographer David Harvey. David Harvey, "A liberdade da cidade," *Urbânia* #3 (São Paulo: Editora Pressa, 2008): 15.

The city is thus a problematic field and a point of reference in a world in which overriding categories for thinking about space and belonging are breaking down into a diversity of separate sovereignties.¹³ These rival sovereignties are fighting to produce the city and public life in which they believe. In the city, seen as the largest imaginable field for human creativity,¹⁴ no one is necessarily included or excluded, since we are all, without exception, producers of it and, therefore, also producers of the possibility of dispute over its physical and symbolic spaces.

The struggle to produce the city (or the many cities that exist within any one city) is played out like a “situated game of scales,”¹⁵ as it operates on various levels, from the most concrete and specific, activating local networks, to the most broad-ranging, which challenge global power systems. For us, it became increasingly evident, that, in order to work on broader scales of proliferation, influence, and inclusion, we need always to start out from our own bodies, from our capacity to test ourselves in a direct confrontation with the city. In direct action, on a 1:1 scale, the tension between the body and the city becomes very clear. One of the principal foundations of this tension, in turn, is the diversity of bodies that occupy the same territory and vie, on a daily basis, consciously or not, to build a city in which all feel represented.

All these issues are raised when we produce art with a group of young people who are fighting to make their voices heard, to show that they contribute to the creative production of the city. For Corposinalizante, art plays a privileged role in having a say, in building facts and worlds. Insofar as this something that comes into existence, it can be described as a ‘coming to be.’

¹³ Arjun Appadurai, “Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional,” *Novos Estudos*, no. 49 (November 1997): 33–46.

¹⁴ “For the city and the urban environment represent man’s most consistent and, on the whole, his most successful attempt to remake the world he lives in more after his heart’s desire. But if the city is the world which man created, it is the world in which he is henceforth condemned to live. Thus, indirectly, and without any clear sense of the nature of his task, in making the city man has remade himself.” Robert Park, *On Social Control and Collective Behavior* (Chicago University Press, 1967), 3.

¹⁵ Ananya Roy, “The 21st-Century Metropolis. New Geographies of Theory,” *Regional Studies* 43 (2009): 819–830.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

DIRETORIA | MANAGEMENT BOARD

PRESIDENTE | PRESIDENT
MILU VILLELA

VICE-PRESIDENTE EXECUTIVO | EXECUTIVE VICE PRESIDENT
ALFREDO EGYDIO SETÚBAL

VICE-PRESIDENTE SÉNIOR | SENIOR VICE PRESIDENT
JOSÉ ZARAGOZA

VICE-PRESIDENTE INTERNACIONAL |
INTERNATIONAL VICE PRESIDENT
MICHEL CLAUDE JULIEN ETLIN

DIRETOR JURÍDICO | LEGAL DIRECTOR
EDUARDO SALOMÃO NETO

DIRETOR FINANCEIRO | FINANCE DIRECTOR
ALFREDO EGYDIO SETÚBAL

DIRETOR ADMINISTRATIVO | ADMINISTRATIVE DIRECTOR
SÉRGIO RIBEIRO DA COSTA WERLANG

DIRETORES | DIRECTORS
CESAR GIOBBI
DANIELA VILLELA
EDUARDO BRANDÃO
ORANDI MOMESSO

CONSELHO | COUNCIL

PRESIDENTE | PRESIDENT
PEDRO PIVA

VICE-PRESIDENTE | VICE PRESIDENT
SIMONE SCHAPIRA

MEMBROS | MEMBERS
ADOLPHO LEIRNER
ALCIDES TAPIAS
ANA LUCIA SERRA
ANA MARIA LIMA DE NORONHA
ANGELA GUTIERREZ
ANTONIO HERMANN DIAS DE AZEVEDO
ANTONIO MATIAS
BENJAMIN STEINBRUCH
CARMEN APARECIDA RUETE DE OLIVEIRA
CHELLA SAFRA
CHIEKO AOKI
DANIEL GOLDBERG
DANILO MIRANDA
DENISE AGUIAR ALVAREZ
EDO ROCHA
EDSON MUSA
FABIO COLLETTI BARBOSA
FERNANDO MOREIRA SALLES
GERALDO CARBONE
GILBERTO CHATEAUBRIAND

GRAZIELLA MATARAZZO LEONETTI
GUSTAVO HALBREICH
HENRIQUE LUZ
IDEL ARCUSCHIN
ISRAEL VAINBOIM
JEAN-MARC ETLIN
JOÃO CARLOS FIGUEIREDO FERRAZ
JOÃO ROSSI CUPPOLONI
JOSÉ ERMÍRIO DE MORAES NETO
JOSÉ OLÍMPPIO DA VEIGA PEREIRA
LEO SLEZYNGER
LUIZ ANTONIO VIANA
MANOEL FELIX CINTRÁ NETO
MARCOS ARBAITMAN
MARIA DA GLÓRIA RIBAS BAUMGART
MAURO SALLES
MICHAEL EDGARD PERLMAN
OTÁVIO MALUF
PAULA P. PAOLIELLO DE MEDEIROS
PAULO PROUSHAN
PAULO SETÚBAL
PETER COHN
ROBERTO B. PEREIRA DE ALMEIDA
ROBERTO MESQUITA
RODOLFO HENRIQUE FISCHER
ROLF GUSTAVO R. BAUMGART
SALO DAVI SAIBEL
SONIA HELENA GUARITA DO AMARAL
THIAGO VAREJÃO FONTOURA
VERA LÚCIA DOS SANTOS DINIZ

CONSELHO INTERNACIONAL | INTERNATIONAL COUNCIL
DAVID FENWICK
DONALD E. BAKER
EDUARDO CONSTANTINI
JOSÉ LUIS VITTOR
PATRÍCIA CISNEROS
ROBERT W. PITTMAN

CONSELHO CONSULTIVO DE ARTE | ART CONSULTATIVE COUNCIL
ARACY AMARAL
FERNANDO OLIVA
PAULO VENANCIO FILHO

PATRONO | PATRON
ADOLPHO LEIRNER
ALCIDES TAPIAS
ALFREDO EGYDIO SETÚBAL
ALFREDO RIZKALLAH
ANA LUCIA SERRA
ANA MARIA LIMA DE NORONHA
ANGELA GUTIERREZ
ANTONIO HERMANN DIAS DE AZEVEDO
ANTONIO MATIAS
BENJAMIN STEINBRUCH
CARMEN APARECIDA RUETE DE OLIVEIRA
CESAR GIOBBI
CHELLA SAFRA
CHIEKO AOKI

CÍNARA RUIZ
DANIEL GOLDBERG
DANIELA VILLELA
DANILO MIRANDA
DARIO RAIS LOPES
DENISE AGUIAR ALVAREZ
EDO ROCHA
EDSON MUSA
EDUARDO BRANDÃO
EDUARDO SALOMÃO NETO
FABIO COLLETTI BARBOSA
FERNANDO MOREIRA SALLES
FERNÃO CARLOS B. BRACHER
GERALDO CARBONE
GILBERTO CHATEAUBRIAND
GRAZIELLA MATARAZZO LEONETTI
GUSTAVO HALBREICH
HENRIQUE LUZ
IDEL ARCUSCHIN
ISRAEL VAINBOIM
JEAN-MARC ETLIN
JOÃO CARLOS FIGUEIREDO FERRAZ
JOÃO ROSSI CUPPOLONI
JOSÉ ERMÍRIO DE MORAES NETO
JOSÉ ESTEVE
JOSÉ OLÍMPPIO DA VEIGA PEREIRA
JOSÉ ZARAGOZA
LEO SLEZYNGER
LUIZ ANTONIO VIANA
MANOEL FELIX CINTRÁ NETO
MARCOS ARBAITMAN
MARIA DA GLÓRIA RIBAS BAUMGART
MAURO SALLES
MICHAEL EDGARD PERLMAN
MICHAEL CLAUDE JULIEN ETLIN
MILU VILLELA
ORANDI MOMESSO
OTÁVIO MALUF
PAULA P. PAOLIELLO DE MEDEIROS
PAULO PROUSHAN
PAULO SETÚBAL
PEDRO PIVA
PETER COHN
ROBERTO B. PEREIRA DE ALMEIDA
ROBERTO MESQUITA
RODOLFO HENRIQUE FISCHER
ROLF GUSTAVO R. BAUMGART
SALO DAVI SAIBEL
SÉRGIO RIBEIRO DA COSTA WERLANG
SIMONE SCHAPIRA
SONIA HELENA GUARITA DO AMARAL
TELMO GIOLITO PORTO
THIAGO VAREJÃO FONTOURA
VERA LÚCIA DOS SANTOS DINIZ
ZULEIKA BISACCHI

EQUIPE | STAFF

PRESIDENTE | PRESIDENT
MILU VILLELA

CURADOR | CURATOR
FELIPE CHAIMOVICH

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO | MANAGING DIRECTOR
BERTRANDO MOLINARI

ADMINISTRAÇÃO | ADMINISTRATION

GERENTE | MANAGER
NELMA RAPHAEL DOS SANTOS

FINANCIERO | FINANCIAL

COORDENADOR | CONTROLLER
JORGE CAVALCANTI ARAÚJO NETO

ASSISTENTES | ASSISTANTS
DANIEL MEDEIROS DE ANDRADE
JAQUELINE ROCHA DE ALMEIDA
LUIZ CUSTÓDIO DA SILVA JUNIOR
RAFAEL AURICHO PIRES
TIAGO ALVES FELIPE

LOJA | SHOP

COORDENADORA | COORDINATOR
SOLANGE OLIVEIRA LEITE

ASSISTENTE | ASSISTANT
ROMÁRIO ROCHA NETO

VENDEDORAS | SALESCLERKS
FILOMENA PITTA PECEGO
MARIA ALINE RODRIGUES COSTA

PROJETOS | PROJECTS

COORDENADOR | COORDINATOR
MARCELO DA CONCEIÇÃO

PATRIMÔNIO | PREMISES & MAINTENANCE

COORDENADOR | COORDINATOR
ESTEVAN GARCIA NETO

ASSISTENTES | ASSISTANTS
ALEKIÇOM LACERDA
CARLOS JOSÉ SANTOS
DOUGLAS PEÇANHA DA SILVA
JOSÉ RICARDÓ PEREZ

TECNOLOGIA | INFORMATION TECHNOLOGY
COORDENADOR | CONTROLLER
JORGE CAVALCANTI ARAÚJO NETO

ASSISTENTE | ASSISTANT
DIOGO CORTEZ VIEIRA

ASSESSORIA DA PRESIDÊNCIA | PRESIDENT OFFICE

ASSISTENTES | ASSISTANTS
ÂNGELA DE CÁSSIA ALMEIDA

ANNA MARIA TEMOTEO PEREIRA
BARBARA L. G. DANISELLI DA CUNHA LIMA
VALERIA MORAES N. CAMARGO

COORDENADORA RELAÇÕES INSTITUCIONAIS |
INSTITUTIONAL AFFAIRS COORDINATOR
MAGNÓLIA COSTA

ASSOCIADOS | MEMBERS

COORDENADORA | COORDINATOR
ROBERTA ALVES

ASSISTENTE | ASSISTANT
REGIANE DE ABREU MORAIS

ATENDIMENTO | RECEPÇÃO RECEPTION
CAROLINE PADILHA DA SILVA
DANIELA CRISTINA DA SILVA REIS
APRENDIZ | APPRENTICE
NICOLY DE SOUSA MARTINS GALVÃO

BIBLIOTECA | LIBRARY

COORDENADORA | COORDINATOR
MARIA ROSSI SAMORA

BIBLIOTECÁRIA | LIBRARIAN
LÉIA CARMEN CASSONI

ESTAGIÁRIA | INTERN
PATRICIA MARA PINTO DA SILVA

CLUBE DE COLEÇÃO DE GRAVURA, FOTOGRAFIA E DESIGN |
PRINT, PHOTO, AND DESIGN COLLECTORS' CLUB

COORDENADORA | COORDINATOR
MARIA DE FÁTIMA PERRONE PINHEIRO

ASSISTENTE | ASSISTANT
MELISSA MARTINS
APRENDIZ | APPRENTICE
AMANDA MOREIRA ROCHA DA SILVA

CURADORIA | CURATOR OFFICE

COORDENADORA EXECUTIVA | EXECUTIVE COORDINATOR
MARIA PAULA DE SOUZA AMARAL

ASSISTENTES DE CURADORIA | CURATORIAL ASSISTANTS
ANA PAULA PEDROSO SANTANA
DANIELE FRANCISCA CANAES DE CARVALHO
JULIANO FERREIRA DA SILVA

PESQUISA E PUBLICAÇÕES | RESEARCH AND PUBLISHING

COORDENADOR | COORDINATOR
RENATO SCHREINER SALEM

ASSISTENTE | ASSISTANT
RAFAEL FRANCESCHINELLI RONCATO

ACERVO | COLLECTION

COORDENADORA | COORDINATOR
CRISTIANE BASÍLIO GONÇALVES

ASSISTENTES | ASSISTANTS
ANDREA CORTEZ ALVES
CÉCILIA ZUCHI VEZZONI
WILLIAM KERI

EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE | EDUCATION AND ACCESSIBILITY

COORDENADORA | COORDINATOR
DAINA LEYTON

ASSISTENTES | ASSISTANTS

ATELÉ | STUDIO
MARIA IRACY FERREIRA COSTA

CURSOS | COURSES
TERESA GRIMALDI AVELLAR CAMPOS

EDUCATIVO | EDUCATION
VIVIANE MOUTINHO SANTOS

PROGRAMAS EDUCATIVOS | EDUCATION PROGRAMS
FELIPE SEVILHANO MARTINEZ

EDUCADORES | EDUCATORS
BARBARA GANIZEV JIMENEZ
DIANA TUBENCHLAK
FERNANDA VARGAS ZARDO
GREGORIO FERREIRA CONTRERAS SANCHES
LEONARDO BARBOSA CASTILHO
LUCAS SILVA DE OLIVEIRA
MIRELA AGOSTINHO ESTELLES

ESTAGIÁRIOS | INTERNS
JONAS RODRIGUES PIMENTEL
MARTIN SMIT
RACHEL AMOROSO GONÇALVES
VANESSA ALVES DE LIMA

JURÍDICO E CONSULTORIA DE PROJETOS CULTURAIS |
LEGAL AFFAIRS AND CULTURAL PROJECTS SUPPORT

COORDENADOR | COORDINATOR
JOÃO DIAS TURCHI

NÚCLEO CONTEMPORÂNEO | CONTEMPORARY ART NUCLEUS

COORDENADORA | COORDINATOR
PAULA AZEVEDO

ESTAGIÁRIA | INTERN
JESSICA CAMARGO VARRICHO

NÚCLEO MIRIM | CONTEMPORARY ART NUCLEUS FOR CHILDREN

COORDENADORA | COORDINATOR
ANE KATRINE BLIKSTAD MARINO

PARCEIROS CORPORATIVOS & MARKETING |
CORPORATE SPONSORSHIP & MARKETING

COORDENADORA | COORDINATOR
LÍVIA RIZZI RAZENTE

DESIGN

COORDENADORA | COORDINATOR
CAMILA DYLIS SILICKAS

ASSISTENTE | ASSISTANT
FLAVIO KAUFFMANN

EVENTOS | EVENTS

COORDENADORA | COORDINATOR
MARINA OLIVIA BERGAMO

COMUNICAÇÃO | COMMUNICATION

ANALISTA | ANALYST
LARISSA MENEGHINI

PARCEIROS CORPORATIVOS | CORPORATE SPONSORSHIP

ANALISTA | ANALYST
ANDREA LOMBARDI BARBOSA

RECURSOS HUMANOS | HUMAN RESOURCES

COORDENADOR | COORDINATOR
PAULO RODRIGUES DA SILVA

ASSISTENTE | ASSISTANT
JULIANO CÉSAR SANTOS

NÚCLEO CONTEMPORÂNEO | CONTEMPORARY NUCLEUS
SÓCIOS | MEMBERS

ADRIANA DEQUECH SOLA E LUIS FELIPE SOLA, ADRIANO CASANOVA, ALESSANDRA MONTEIRO DE CARVALHO, ALEXANDRA LIMA, ALEXANDRA M. GROS E LUIZ A. MACIEL MÜSSNICH, ANA CARMEN LONGOBARDI, ANA CAROLINA SUCAR, ANA ELIZA E PAULO SETUBAL, ANA LUCIA BARBOSA, ANA PAULA CARNEIRO VIANNA, ANA PAULA CESTARI, ANA SERRA E ANDREA SERRA MADEIRA, ANDRÉ KOVESI E TAÍSSA KOVESI, ANDREA E JOSÉ OLÍMPIO DA VEIGA PEREIRA, ANDRÉA GIAFFONE, ANDREA GONZAGA, ANE KATRINE BLIKSTAD MARINO, ANGELA AKAGAWA, ANTONIO AUGUSTO DUVA, ANTONIO DE FIGUEIREDO MURTA FILHO, AUGUSTO LÍVIO MALZONI, BASSY MACHADO, BEATRICE E JOSÉ ANTONIO ESTEVÉ, BEATRIZ PIMENTA CAMARGO, BEATRIZ ROSA, BEATRIZ YUNES GUARITA E CAMILA YUNES GUARITA, BERENICE VILLELA DE ANDRADE, BIANCA CUTAIT, BRUNA RISCALI, CACILDA E ROBERTO TEIXEIRA DA COSTA, CAMILA SCHMIDT VEIGA, CAMILA SIQUEIRA, CARLA DICHY HADID, CAROL KAUFFMANN E MIMI DOUER, CECILIA ISNARD, CHRISTIANE DE GODOY A. IGLESIAS E CARLOS ALBERTO DE MELLO IGLESIAS, CHRISTINA BICALHO SANTOS E JOSÉ CARLOS HAUER SANTOS JR., CLARA E HAROLDO SANKOVSKY, CLÁUDIA FALCON, CLÁUDIA SARPI, CLEUSA GARFINKEL, CLOTILDE ROVIRALTA, CRISTIANA WIENER E NICOLAS WIENER, CRISTIANE B. GONÇALVES E ALEXANDRE

FEHR, CRISTINA BAUMGART, DANIELA KURC, DANIELA SCHMITZ E ALEXANDRE SHULZ, DANIELA VILLELA, DANY RAPPAPORT, DÉCIO HERNANDEZ DI GIORGI, DORALICE SALEM, EDUARDO LEME, EDUARDO E FLAVIA STEINBERG, ELISA CAMARGO DE ARRUDA BOTELHO E MARCELO GOMES CONDE, ELIZABETH SANTOS E FRANCISCO MENDES, ERIKA BITTAR DE CASTRO, FABIANA E DANIEL SONDER, FABIO CIMINO, FERNANDA CARDOSO DE ALMEIDA, FERNANDA FERNANDES, FERNANDA MIL-HOMENS COSTA, FERNANDO AZEVEDO, FLAVIA BRITO, FLÁVIA QUADROS VELLOSO E JÓAO MAURÍCIO TEIXEIRA DA COSTA, FLAVIO COHN, FLORENCE CURIMBABA E CLAUDIO FERNANDES FILHO, FLORIAN BARTUNEK E ALESSANDRA BARTUNEK, FRANCISCO VILLELA PEDROSO HORTA E CAMILA GRANADO PEDROSO HORTA, FREDERICO LOHMANN, GABRIEL NEHEMY, GABRIELA E LUCAS GIANNELLA, GEORGIANA ROTHIER E BERNARDO FARIA, GRAÇA BUENO, HELIO SEIBEL E DANIELA CERRI, HELOISA SAMAI, ILARIA AFFRICANO, ISABEL RALSTON, JAYME VARGAS, JOSÉ OLAVO FARIA SCARABOTOLIO, JOSE ROBERTO MOREIRA DO VALLE, JUDITH KOVESI, JULIANA ANDRADE, JULIANA NEUFELD LOWENTHAL E HENRY LOWENTHAL, KARLA MENEGHEL, KATIA ANGELINI DEPIERI E JOSÉ LUIZ DEPIERI, KELLY AMORIM, LILIAN KANITZ, LUCIANA BRITO, LUCIANA DAHER, LUCIANA GIANNELLA, LUISA STRINA, LUIZA BARGUIL, MAGUY ETLIN, MARCELO E ANA LOPES, MARCELO SECAF, MARCIA IGEL JOPPERT, MARCIO SILVEIRA, MARIA BEATRIZ DE CASTRO, MARIA CLAUDIA CURIMBABA, MARIA ISABEL MUSSNICH PEDROSO E ALBERTO ZOFFMANN DO ESPÍRITO SANTO, MARIA LÚCIA SEGALL, MARIA REGINA DO NASCIMENTO BRITO, MARIA RITA DRUMMOND, MARIANA S. I. DA COSTA WERLANG E SERGIO RIBEIRO DA COSTA WERLANG, MARIÉ TCHILIAN, MARILIA CHEDE RAZUK E ROBERTO LOËB, MARILIA SALOMÃO, MARILISA CUNHA CARDOSO, MARINA LISBONA, MARINA MARTINI NOGUEIRA BATISTA, MARTA TAMIKO T. MATUSHITA, MAURICIO PENTEADO TRENTIN, MAURO FINATTI, MAYTHE BIRMAN, MICHELE LIMA, MONICA BOKEL CONCEIÇÃO, MONICA E EDUARDO MAZILLI DE VASSIMON, MONICA KRASILCHIK E ALESSANDRA KRASILCHIK, MONICA MANGINI, MORIS SAFDIE E DANY SAADIA SAFDIE, NADIA SETÚBAL, PATRÍCIA DEPIERI, PATRÍCIA DRUCK, PATRÍCIA E DANIEL HOROVITZ, PATRÍCIA NOTARI, PAULA DEPIERI, PAULA MELLO E GERALDO

RONDOM DA ROCHA AZEVEDO, PAULA PROUSHAN, PAULO CESAR QUEIROZ, PAULO PROUSHAN, PEDRO KUCZYNSKI, RAQUEL E SILVIO STEINBERG, RAQUEL NOVAIS E ANTONIO CORREA MEYER, REGINA PINHO DE ALMEIDA, RENATA E ALEXANDRE DE CASTRO E SILVA, RENATA NOGUEIRA BEYRUTI, RICARDO TREVISAN E RODRIGO EDITORE, RITA DE CÁSSIA GUEDES DEPIERI E CARLOS EDUARDO DEPIERI, ROBERTA MONTANARI, ROBERTA RIVELLINO E JAIME GREENE, RODOLFO VIANA E JOSÉ EDUARDO NASCIMENTO, ROSE KLABIN, SABINA E ABRÃO LOWENTHAL, SANDRA C. DE ARAÚJO PENNA, SHIRLEY GOLDFLUS, SOFIA RALSTON, SONIA E LUIS TEREPINS, SONIA GROSSO, SONIA REGINA E JOSÉ ROBERTO OPICÉ, SULEIMA ARRUDA, SYLVIA DA COSTA FACCIOLLA, TANIA DE SOUZA RIVITTI, TERESA CRISTINA BRACHER, TERESA IGEL, TITIZA NOGUEIRA, VANE SANCHEZ BARINI, VERA DINIZ, VERA DORSA, VERA LUCIA E MIGUEL CHAIA, WILSON PINHEIRO JABUR, YEDA SAIGH

EQUIPE PROGRAMA IGUAL DIFERENTE / IGUAL DIFERENTE PROGRAM TEAM

COORDENAÇÃO | COORDINATION
DAINA LEYTÓN

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA | PEDAGOGICAL
COORDINATION
FATIMA FREIRE DOWBOR

PRODUÇÃO | PRODUCERS
MARIA IRACY FERREIRA COSTA
LEONARDO CASTILHO

PROFESSORES-ARTISTAS | TEACHERS-ARTISTS
CASSIO SANTIAGO
CIBELLE LUCENA
EDUARDO CONSONNI
ELISA BAND
GREGÓRIO FERREIRA SANCHES
KARINA BACCI
LUCAS SILVA DE OLIVEIRA
RODRIGO T. MARQUES
ROGÉRIO RATÃO

DEDICAMOS ESTA PUBLICAÇÃO A TODAS AS PESSOAS ENVOLVIDAS NA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA IGUAL DIFERENTE.

WE DEDICATE THIS PUBLICATION TO ALL THE PEOPLE INVOLVED IN THE CREATION AND DEVELOPMENT OF THE IGUAL DIFERENTE PROGRAM.

AOS IDEALIZADORES CARLOS BARMAK E VERA BARROS.
TO THE MASTERMINDS BEHIND IT, CARLOS BARMAK AND VERA BARROS.

À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA MARISA SZPIGEL, DE 1999 A 2005.
TO THE PEDAGOGICAL COORDINATION OF MARISA SZPIGEL, 1999 THROUGH 2005.

À COORDENADORA DO PROGRAMA IGUAL DIFERENTE, DE 2001 A 2005, ANA MARIA GITAHY.
TO THE COORDINATOR OF THE IGUAL DIFERENTE PROGRAM, 2001 THROUGH 2005, ANA MARIA GITAHY.

AOS PROFESSORES-ARTISTAS E EDUCADORES QUE MINISTRARAM OS DIVERSOS CURSOS DO PROGRAMA:
TO THE TEACHERS-ARTISTS AND EDUCATORS WHO TAUGHT DIFFERENT COURSES AT THE PROGRAM:

ÁLVARO PICANÇO
AMANDA CUESTA
AMARILIS RETO FERREIRA
BEATRIZ ALCÂNTARA
BEATRIZ CARVALHO
CACA MONTEIRO
CAROLINA FOMIN
CRIS ROCHA
CRISTIANE GONÇALVES
CRISTINA CHADÉ
FERNANDA AMARAL
FRANCISCO LINARES
GISELE OTTOBONI
HEROS KUSANO
JERUSA MESSINA
JOANA ZATT
LAIMA LEYTON
LEONARDO POLO
LEYA MIRA BRANDER
MÁIRA SOARES
MÁIRA SPILAK
NATALIA REA MONTEIRO
PAULO PITOMBO
RENATA MADUREIRA
TATIANA SULZBACHER
WILSON LIMONGELI

À DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA | TO THE PHOTOGRAPHIC DOCUMENTATION BY:

CACA MONTEIRO
KARINA BACCI

À DOCUMENTAÇÃO EM VÍDEO | TO THE DOCUMENTATION IN VIDEO:

DIREÇÃO | DIRECTORS
GUSTAVO ARANDA
MIRIAN BLANCO
RAIMO BENEDETTI

CAPTAÇÃO, MONTAGEM E APOIO | WITH IMAGE CAPTURE, EDITING, AND SUPPORT BY
AMAURI MOREIRA
MARIANA BONFANTI
RENATA TERRA

ÀS INSTITUIÇÕES QUE ESTABELECERAM PARCERIA COM O PROGRAMA AO LONGO DE SUA EXISTÊNCIA:
TO THE INSTITUTIONS THAT ENGAGED IN PARTNERSHIP WITH THE PROGRAM THROUGHOUT ITS EXISTENCE:

ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE (AACD)
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE)
ASSOCIAÇÃO TRANSFORMAR CASA DE SAÚDE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA
CASA DE SAÚDE SÃO JOÃO DE DEUS
CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRADA À SAÚDE MENTAL VILA MARIANA
CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRADA EM SAÚDE MENTAL PHILIPPE PINEL
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL II EMBU
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL III ADULTO ITAIM BIBI
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ARICANDUVA FÔRMOZA
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL BUTANTÃ
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL CACHOEIRINHA
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTOJUVENIL RECREAR
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL LAPA
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL PIRACICABA
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL PROFESSOR LUIS DA ROCHA CERQUEIRA (CAPS ITAPEVA)
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL UNIFESP
CENTRO DE CONVIVÊNCIA E COOPERATIVA – CECCO PARQUE IBIRAPUERA
CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS RIO BRANCO
CLÍNICA VERA CRUZ
DERDIC – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E REabilitação DOS DISTURBIOS DA COMUNICAÇÃO
EMEE – ESCOLA DE SURDOS HELLEN KELLER
ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANNE SULLIVAN
FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DO JUQUERI
INSTITUTO OLGA KOS
INSTITUTO RODRIGO MENDES
INSTITUTO SANTA TEREZINHA
MAIS DIFERENÇAS
PROJETO TEAR – OFICINA DE TRABALHO E GERAÇÃO DE RENDA DA PREFEITURA DE GUARULHOS
SERVIÇO DE RESIDÊNCIA TERAPÉUTICA ERMELINO MATARAZZO

AGRADECIMENTO ESPECIAL | SPECIAL THANKS
AO CURADOR FELIPE CHAIMOVICH, AO SUPERINTENDENTE BERTRANDO MOLINARI E À PRESIDENTE MILÚ VILLELA, POR TORNAREM SONHOS POSSÍVEIS.
TO THE CURATOR FELIPE CHAIMOVICH, TO THE GENERAL MANAGER BERTRANDO MOLINARI, AND TO THE PRESIDENT MILÚ VILLELA, FOR MAKING DREAMS COME TRUE.

PUBLICAÇÃO | PUBLICATION

REALIZAÇÃO | REALIZATION
MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

DESIGN GRÁFICO | GRAPHIC DESIGN
BUMMUB

ORGANIZAÇÃO | ORGANIZATION
DAINA LEYTON
MAM EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE

PRODUÇÃO EDITORIAL | EDITORIAL PRODUCTION
GREGÓRIO SANCHES
LUCAS OLIVEIRA
RAFAEL FRANCESCHINELLI RONCATO
RENATO SCHREINER SALEM

REVISÃO E PREPARAÇÃO DO PORTUGUÊS | PORTUGUESE PROOFREADING AND TEXT PREPARATION
ÉRICO MELLO
REGINA STOCKLEN

TRADUÇÃO PARA O INGLÊS | ENGLISH TRANSLATION
PAUL WEBB

FOTOS | PHOTOS
KARINA BACCI

IMPRESSÃO | PRINTING
GRÁFICA E EDITORA BUENO

MANTENEDORES



SÉNIOR PLUS
BANCO SAFRA
CONSPIRAÇÃO FILMES
DURATEX / DECA
LEVY & SALOMÃO ADVOGADOS

SÉNIOR
AHH!
BNP PARIBAS
BUS TV
CANAL ARTE 1
DPZ
EDITORIA TRIP
FOLHA DE S.PAULO
KLABIN
O ESTADO DE S. PAULO
RÁDIO ELDORADO
REVISTA SELECT

PLENO
BOLSA DE ARTE
EMS
IDEAFIXA

ING BANK N. V.
ITAÚ CULTURAL
LIVRARIA CULTURA
MADMAG
PIRELLI
PRICEWATERHOUSECOOPERS
RESERVA CULTURAL
REVISTA ADEGA
REVISTA BRASILEIROS
REVISTA FÓRUM
SAINT PAUL ESCOLA DE NEGÓCIOS
SEVEN ENGLISH – ESPAÑOL
TV GLOBO

MÁSTER
ALVES TEGAM
BAMBOO
BANCO PAULISTA
CARTACAPITAL
CASA DA CHRIS
CONCHA Y TORO
DM9DDB
ELEKEIROZ
FIAP
GUSMÃO & LABRUNIE – PROP. INTELECTUAL
INMETRICS
INSTITUTO FILANTROPIA
KPMG AUDITORES INDEPENDENTES
MONTANA QUÍMICA
MUNKSJÖ
VEDACIT

APOIADOR
ARTNEXUS
BANCO BMG
BLOOMBERG
ICTS PROTIVITI
O BEIJO
PAULISTA S.A. EMPREENDIMENTOS
POWER SEGURANÇA E VIGILÂNCIA LTDA
REVISTA EM CONDOMÍNIOS
REVISTA PIAUÍ
SANOFI AVVENTIS
TOP CLIP MONITORAMENTO & INFORMAÇÃO
YASUDA MARÍTIMA SEGUROS

PROGRAMAS EDUCATIVOS
EATON

AGRADECIMENTOS | ACKNOWLEDGEMENTS
INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E
ARTÍSTICO NACIONAL, SECRETARIA DA CULTURA
DO ESTADO DE SÃO PAULO, SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO,
SECRETARIA MUNICIPAL DO VERDE E DO MEIO
AMBIENTE DE SÃO PAULO

O MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO ESTÁ À DISPOSIÇÃO DAS PESSOAS QUE EVENTUALMENTE QUEIRAM SE MANIFESTAR A RESPEITO DE LICENÇA DE USO DE IMAGENS E/OU DE TEXTOS REPRODUZIDOS NESTE MATERIAL, TENDO EM VISTA DETERMINADAS PESSOAS QUE NÃO RESPONDERAM ÀS SOLICITAÇÕES OU NÃO FORAM IDENTIFICADOS, OU LOCALIZADOS.

THE MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO IS AVAILABLE TO PEOPLE WHO MIGHT WANT TO MANIFEST REGARDING THE LICENSE FOR USE OF IMAGES AND/OR TEXTS REPRODUCED IN THIS MATERIAL, GIVEN THAT SOME PEOPLE DID NOT RESPOND TO THE REQUEST OR HAVE NOT BEEN IDENTIFIED, OR FOUND.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

PROGRAMA IGUAL DIFERENTE / EQUAL DIFFERENT PROGRAM V. 2

MILÚ VILLELA (APRESENTAÇÃO) ; DAINA LEYTON ; EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE - MAM (ORGANIZADORES) ;
BUMMUB (DESIGN GRÁFICO) ; PAUL WEBB (TRADUÇÃO).

SÃO PAULO: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2015.
172P. : IL.

VÁRIOS COLABORADORES.
TEXTOS EM PORTUGUÊS E INGLÊS.
ISBN 978 - 85 - 86871 - 73 - 3
OBRA EM 2 V.

1. MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO.
2. EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE DO MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO.
3. INCLUSÃO SOCIAL - INCLUSÃO ARTE - BRASIL. I. TÍTULO. II. LEYTON, DAINA.

CDU: 7.071.5

CDD: 707

ESTE CATÁLOGO FOI COMPOSTO NAS FONTES CAECILIA E FACIT. IMPRESSO EM PAPEL SUPREMO 350G (CAPA E LUVA)
E PAPEL COUCHE FOSCO 120G (MIOLO), PELA GRÁFICA E EDITORA BUENO EM JANEIRO DE 2015

