

Educação e acessibilidade

Experiências do **mam**



**Educação e
acessibilidade**
Experiências do **mam**



Livro digital acessível

Ministério da Cultura e
Museu de Arte Moderna de São Paulo

apresentam

Educação e acessibilidade

Experiências do **mam**



mam ||||| 70

MINISTÉRIO DA CULTURA GOVERNO FEDERAL

Edição comemorativa dos 70 anos do
Museu de Arte Moderna de São Paulo – 1948 - 2018

Foreword

Museu de Arte Moderna de São Paulo

To celebrate the 70th anniversary of Museu de Arte Moderna de São Paulo, we dedicate this book to the institution's educational department. Since it was created two decades ago, this department has innovated in its pedagogical activities for exhibitions and expanded its audience welcomed by the museum, in addition to having extended the accessibility initiatives to the very routine of its employees.

The organization of this publication aims to encompass the breadth of educational actions, both in the museum and in its surroundings, especially in the marquee of Ibirapuera Park. The complexity of the agents involved in MAM's educational practices has led to the plurality of voices represented by the selection of texts gathered here.

We hope that this compilation multiply the pedagogic initiatives associated to art exhibitions, cultural institutions, and public spaces in general, for the challenge of accessibility in such an unequal country as Brazil demands constant attention.

Apresentação

Museu de Arte Moderna de São Paulo

Ao comemorar os setenta anos do Museu de Arte Moderna de São Paulo, dedicamos este livro ao setor educativo da instituição. Desde que foi criado, há duas décadas, esse setor tem inovado nas ações pedagógicas em exposições e ampliado o público acolhido pelo museu, além de ter estendido a acessibilidade às próprias práticas dos funcionários.

A organização desta publicação visa a abranger a amplitude de ações do educativo, tanto no museu como em seu entorno, sobretudo na marquise do parque Ibirapuera. A complexidade dos agentes envolvidos nas práticas educativas do MAM levou à pluralidade de vozes representada pela seleção dos textos aqui reunidos.

Esperamos que a presente coletânea multiplique as iniciativas pedagógicas associadas a mostras de arte, a instituições culturais e a espaços públicos em geral, pois o desafio da acessibilidade num país tão desigual como o Brasil demanda atenção permanente.

Sumário

1	Entrevista com Milú Villela	9		
2	Visitas mediadas + experiências poéticas			
	A construção de sentido no contato com a arte	19		
	Daina Leyton			
	O grupo por vir	29		
	Barbara Ganizev Jimenez			
3	O museu e a escola			
	Os professores e o museu	41		
	Fernanda Zardo e Laysa Elias			
	Entre: o museu e a escola	49		
	Zé Motta			
	Educação em deslocamentos	53		
	Daina Leyton e Fernanda Zardo			
	O museu é uma escola?	61		
	Excertos de um encontro entre Luis Camnitzer e o MAM Educativo			
4	Sinais na arte			
	O museu e as culturas surdas	81		
	Daina Leyton			
	Museu dos Verbos Visuais	89		
	Gregório Sanches			
	Dos (desa)fios de tecer histórias	97		
	Mirela Estelles			
5	Olhar de perto			
	A pele que toca o tempo	113		
	Daina Leyton e Gregório Sanches			
6	Brincar com as palavras			
	O brincar e o museu	131		
	Mirela Estelles			
	A palavra do educador e contador de histórias	143		
	Barbara Ganizev Jimenez e Mirela Estelles			
7	O museu e a saúde mental			
	Asas para um desejo	157		
	Daina Leyton			
	Meu reflexo em outros espelhos	167		
	Barbara Ganizev Jimenez			
8	Museus e o bem comum			
	Cidades visíveis	181		
	Daina Leyton			
	Novas formas de bem viver	191		
	Adriana Biancolini e Silvanny Rodrigues			
	Do sentir para o fazer	193		
	Barbara Ganizev Jimenez			
	English version			209
	Bibliografia			265



Entrevista com Milú Villela

A chegada de Milú Villela à presidência do MAM, em 1995, foi decisiva para a trajetória do museu. A instituição ganhou nova visibilidade cultural, se reorganizou curatorially e profissionalizou seus processos e equipes. Milú, desde o início, deu atenção redobrada ao Educativo, que se tornou o foco principal em sua gestão. Sua formação em psicologia pela Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e suas experiências anteriores formaram seu olhar para a educação por meio da arte. Ideias, práticas, discussões e o imponderável passaram por sua mesa de reuniões e em pouco tempo o público reagiu expressivamente. O número de visitantes aumentou e as atividades se multiplicaram para todas as faixas etárias e tipos de público.

Nesta entrevista, realizada com integrantes da equipe do MAM, ela rememora uma trajetória que ganhou projeção fora do Brasil e solidificou o museu como um laboratório de ações educativas.

P – Quando você chegou ao MAM a convite de Fernando Arruda Botelho, em 1995, o museu estava completamente desestruturado e sem visibilidade cultural. Sua campanha de passar o chapéu com o empresariado teve grande repercussão e produziu frutos. O Educativo do museu estava já nos seus planos nessa primeira fase?

R – Quando cheguei ao museu perguntei, o que queriam de mim. Me responderam que as possibilidades eram amplas e as novas ideias, bem-vindas. Na eleição para a presidência do MAM, na época, eu era a única candidata. Tendo liberdade e autonomia, fui visitar museus e outras organizações culturais. Fui ver os bastidores, como a coisa funcionava. Fui entender como se fazia museologia, curadoria. Como um museu pode estar cheio, vivo. Reuni minha pequena equipe e, com o publici-

Entrevista realizada por
Daina Leyton e
Washington de Carvalho
Neves em junho de 2018

Bebê realizando experimentações com tintas naturais, 2017
Baby makes experiments with natural paints, 2017

tário José Zaragoza, da DPZ, que adorava o museu, passamos o chapéu. Conseguimos, com as pequenas e grandes empresas, R\$ 4,2 milhões e partimos para a ação. Vieram a reforma, o ar condicionado, o auditório, o restaurante, a loja, a ampliação do acervo. Tudo o que era preciso para fazer um museu de verdade. E o Educativo já estava lá, junto com essa vontade de fazer, concretizar uma coisa maior voltada para a sociedade.

P – O fato de você ter introduzido o método Piaget na escola que dirigiu, o Jardim Escola Caracol, nos anos 1970, e mesmo a criação da Associação Comunitária Despertar também têm relação com esse empenho em torno do Educativo do MAM?

R – Devo muito à minha avó Umbelina que nos anos 1940 construiu, no bairro da Casa Verde, uma grande casa onde cuidava dos filhos de mães desassistidas. Ela cuidava e ensinava. Foi um exemplo que ficou na minha memória. Foi assim que, anos depois, eu atuava diretamente no dia a dia da Caracol. Durante sete anos dei aulas de música, inglês, francês, esporte, de tudo o que podia ajudar na formação educacional das crianças. Já a Despertar, assumi um pouco antes da presidência do MAM. Lá, no Jardim Miriam, um bairro bastante violento, iniciamos aulas de alfabetização para crianças e adultos, atendimento psicológico para sete mil pessoas por mês e passamos a abrigar dezenas de crianças na creche Doroteia. Conseguimos implementar também o ensino profissionalizante. A força envolvida em tudo isso, juntamente com o movimento Todos Pela Educação, teve seguimento no MAM. É fundamental que os museus tenham projetos educacionais e uma gestão profissionalizada.

P – Como você dividia o tempo na construção de tantas coisas?

R – Na verdade a base de tudo, o motor, é a educação. Educar pela arte. Como a minha formação é de psicologia educacional, tenho sempre esse olhar. Afinal, o que o Brasil precisa é de cidadãos mais bem informados e mais bem formados. O trabalho com o voluntariado sempre foi central nas ações em que me envolvi também. Se cada um cultivar seu talento, na escola dos filhos, numa ida bem orientada ao museu, já demos um grande passo. E a arte, nesse sentido todo, educa, transforma, dá sentido na vida, no trabalho, no dia a dia. Assim é que um bom projeto educativo no museu faz uma diferença impressionante.

Um museu não pode ser apenas para alguns. Um museu deve ser para todos. Isso quer dizer que cada pessoa possa estar em contato com a arte da maneira mais plena possível.

P – Então, retornando ao MAM, o Educativo teve início com essa pesquisa que você fez de visitar outros museus?

R – Sim, a ideia não era que o MAM fosse apenas um lugar que coleciona obras de arte, cultural, mas um espaço vivo que pensasse a educação. Que as pessoas pudessem visitar o museu e fazer coisas, criar dentro dele.

P – Em 1998 o Educativo iniciou um curso que se chamava Igual Diferente, para públicos com demandas diversas, que depois virou um programa permanente. Qual era a ideia na época?

R – Um museu não pode ser apenas para alguns. Um museu deve ser para todos. E para todos quer dizer que cada pessoa possa estar em contato com a arte da maneira mais plena possível. Para isso, cabe ao museu aprender quais são as características dos diferentes públicos e o que precisa fazer para atendê-los da melhor forma; por isso se iniciou o curso Igual Diferente. Esse era o desejo e o Educativo, na época sob coordenação de Vera Barros e Carlos Barmak, começou então a estabelecer parcerias com várias instituições, como escolas para crianças surdas, ONGs de atendimento a crianças com deficiência, casas de apoio à criança com câncer, hospitais psiquiátricos, entre outras instituições, que passaram a trazer o público para visitas continuadas ao MAM. Ali percebemos que essas ações não podiam ser apenas pontuais. Então inscrevemos um plano de atividades no Ministério da Cultura, e assim nasceu o programa Igual Diferente.

P – Foi em 2002 que o Igual Diferente se instituiu como um programa?

R – Sim. Os processos artísticos eram tão interessantes que os alunos desses cursos passaram a fazer exposições de suas produções em vários locais: no próprio MAM¹ e depois em espaços externos, como o metrô², ou parques da cidade, como

¹ A exposição *Programa Igual Diferente* mostrou os trabalhos dos alunos na Sala Paulo Figueiredo, de 17 de dezembro de 2002 a 13 de janeiro de 2003.

² A exposição *Engrenagem orgânica* foi realizada pelos alunos e professores do curso Painéis e Ensaio Fotográfico Documental. Estações República, Vila Madalena e Itaquera do metrô, de 4 de dezembro de 2003 a 30 de março de 2004.

o Jardim da Luz³ e o próprio parque Ibirapuera. Tínhamos essa vontade de expor em espaços públicos para que mais pessoas pudessem conhecer o trabalho realizado e para que suas produções fossem difundidas e reconhecidas.

P – Em 2004 você esteve na Segunda Conferência do Banco Mundial *Disability and Inclusive Development: Sharing, Learning, and Building Alliances* (Deficiência e desenvolvimento inclusivo: compartilhando, aprendendo e construindo alianças) como embaixadora da Unesco no campo da educação inclusiva. A pauta era *The Right to Education for Persons with Disabilities* (O direito à educação para pessoas com deficiência) e apresentou esse trabalho. Como foi?

R – Idealizado pelo MAM Educativo, o programa Igual Diferente iniciou ações que passaram a nos impressionar pela possibilidade de impacto social. Crianças, jovens e adultos com especificidades diversas vinham ao MAM toda semana para fazer arte. Iniciamos, por exemplo, um curso de formação de educadores surdos que, mais tarde, passaram a trabalhar em diferentes espaços culturais. São tipos de ações em que a oportunidade construída junto com o público do museu – nesse caso, os surdos – mostrava o que sonhamos e desejamos em um museu. E isso deveria ser divulgado para o mundo.

P – E a partir daí o programa Igual Diferente passou a ser reconhecido e premiado?

R – Sim, começou com o prêmio Juquito que a Secretaria de Estado da Saúde e o Juquery nos deram⁴. Depois recebemos o prêmio de Inclusão Social⁵. Anos depois, o Ministério da Cultura começou a promover premiações e o programa recebeu mais de dez prêmios. Os próprios alunos também passaram a ser premiados pelos seus trabalhos artísticos. Percebemos, por esse reconhecimento, que estávamos trilhando um caminho certo.

³ Dois murais de cerâmica, produzidos pelos alunos e professores do curso Escultura de Grande Porte foram instalados no Parque da Luz, de 19 de dezembro de 2003 a 19 de março de 2004.

⁴ Em 2002 o MAM recebeu o prêmio Juquito pelo empenho e dedicação no processo de reinserção social dos internos e moradores do Complexo Hospitalar Juquery através da “Parceria das Possibilidades”.

⁵ Em 2005 o programa Igual Diferente foi vencedor do Prêmio de Inclusão Social na Categoria Educacional. Promovido pela Associação Brasileira de Psiquiatria e pela Ely Lilly, o prêmio tem como objetivo incentivar e divulgar contribuições valiosas para a inclusão social de pessoas com sofrimento psíquico.

P – Falando em Ministério da Cultura, em 2006 houve uma apresentação no MAM com o tema Arte e Educação com você e o ministro da Cultura, na ocasião Gilberto Gil. Qual foi o marco dessa programação?

R – O Gil falava da atuação do ministério, de pensar o que ele chamava de “do-in antropológico”, que queria dizer massagear pontos vitais do país, ou seja, que a cultura já existe, já está lá, só precisa o Estado dar condições de ela florescer. Nós no MAM não só compartilhamos essa ideia como também pensamos em trazer a sabedoria e o repertório do nosso público, que passa a inspirar a programação do museu e até de outros, como esse exemplo do público surdo⁶.

P – Em 2005, o livro da educadora dinamarquesa Anna Marie Holm *Fazer e pensar arte* foi editado pela Editora Moderna e o MAM e lançado no parque Ibirapuera. O evento de lançamento contou com quatro mil participantes em uma maratona de atividades inspiradas em propostas do livro com show do Palavra Cantada no parque. Qual foi a intenção de organizar esse livro e divulgá-lo em ampla escala na cidade?

R – A Anna Marie me encantou por ser uma artista que sempre experimentou muito com as crianças. Ela usava materiais simples em várias atividades, que imaginei que pudessem contribuir para educadores e professores de escolas, institutos etc. Contribuir não apenas sendo exemplos de propostas que eles pudessem realizar em sala de aula ou outros lugares com seus alunos. Esse seria o primeiro passo. A partir daí a variedade de propostas pode incentivar a criação artística a fazer parte da realidade de cada espaço de educação, fazendo com que os educadores e professores também criem as suas proposições, o que levará os alunos a fazerem o mesmo. A ideia era bem simples: estando em contato com várias proposições da Anna Marie, que é uma investigadora, eles podem também se reconhecer como investigadores.

P – Esse processo se desdobrou com o lançamento do *Baby-Art* em 2007. De onde veio o desejo e a demanda de fazer um livro e um grande evento para esse público da primeira infância?

R – O livro *Baby-Art* reúne propostas que estimulam os adultos a fazerem atividades artísticas com os bebês também com re-

⁶ Ver *Sinais na arte*

cursos simples, com materiais bastante diferentes dos usados em brinquedos industrializados. Tanto no livro quanto no evento realizado, percebemos algo bastante óbvio: como é natural o interesse dos bebês pelas coisas do mundo, e como eles inventam, criam. Então por que eles não estariam no museu? No livro há uma fala de Anna que diz que “se o adulto está presente durante o processo criativo, ele não precisa depois perguntar: o que é isso que você fez?”⁷. Acredito que isso pode levar os adultos a pensarem sobre sua qualidade de presença quando estão com os bebês. Lançamos, assim, um livro que ficou para pais e educadores desfrutarem. O que eu não esperava é que, anos depois, o Educativo MAM desenvolvesse uma programação tão ampla e sólida para bebês e que, atualmente, envolve a visita de bebês com seus acompanhantes, em percursos de músicas e versos, a feitura de tintas naturais que os bebês podem usar para pintar no espaço do ateliê e as explorações sensoriais na própria exposição, entre outras ações que só me fazem celebrar. Fico extasiada de ver como sementes plantadas reverberam, expandem, criando iniciativas cada vez mais preciosas para o museu e o seu público.

P – E essa questão da ocupação dos espaços expositivos pelo Educativo, os ateliês montados dentro dos espaços de exposição?

R – Uma vez, numa reunião com o Educativo, me chamaram a atenção de como eu sempre perguntava sobre as atividades práticas que os educadores realizam com o público, como esse assunto sempre me interessou. Aprendi que, no MAM, essas atividades são chamadas de “experiências poéticas”. Sempre gostei de saber como seriam essas tais experiências: o que seria uma construção de galáxias, desenhando no escuro, no próprio espaço expositivo? Fazer gravuras com um rolo de macarrão? Desenhar poesias com aquarela? Confeccionar brinquedos de jornal? Fazer serigrafia nas próprias roupas dos participantes ou esculturas com elementos da natureza? Me interessava a receita de tintas naturais para as atividades com os bebês, assim como as receitas dos “sucos específicos”⁸.

⁷ Anna Marie Holm. *Baby-Art. Os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Editora Moderna e Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

⁸ Termo que o artista Jorge Menna Barreto criou para sucos produzidos por ele, brincando com a idéia de *site-specific*.

Tudo que é possibilitado, experimentado no MAM, não deve ficar só aqui. O trabalho em rede dá ao MAM a oportunidade de crescer e aprender com seus pares.

Essa é uma das ocasiões mais ricas do museu: quando o público está criando. E quem visita apenas as exposições, muitas vezes não tem contato com o que está acontecendo. A ideia de criar os espaços educativos no meio das exposições foi motivada por esse desejo de que mais pessoas pudessem se aproximar e viver isso.

P – Em 2008, você incentivou o MAM a promover o I Encontro de Acessibilidade em Museus⁹. A iniciativa, realizada em parceria com a Fundação Dorina Nowill, contou com a abertura da própria Dorina e com diferentes museus do Brasil, que vieram compartilhar seus processos, na época muitos deles ainda incipientes. Qual foi a ideia e a proposta desse evento?

R – Tudo que é possibilitado, experimentado no MAM, não deve ficar só aqui. Se aqui, convivendo com vários públicos, temos a oportunidade de aprender coisas diferentes, certamente ao compartilhá-las iremos aprender ainda mais – tanto com o trabalho que nós desenvolvemos quanto com o trabalho que as outras instituições desenvolvem. E cada espaço cultural deve ter também a consciência de que não existe só, que é o conjunto que fará com que a cidade de São Paulo tenha uma programação de qualidade para quem busca cultura e educação. O trabalho em rede dá ao MAM a oportunidade de crescer e aprender com seus pares.

P – Ainda nesse tema, anos depois o MAM organizou, junto com uma rede de parceiros, o seminário Arte sem Limites¹⁰. Na abertura do evento, se referiram a você como a “psicóloga de formação com alma de educadora”. Essa declaração ficou na memória do público, afinal, é comum compreenderem a acessibilidade como apenas possibilitar o acesso físico às pessoas com deficiência. Mas, no MAM, a acessibilidade é pensada em todos os aspectos: acessibilidade física, de comunicação e atitudinal...

⁹ Organizado pelo MAM e pela fundação Dorina Nowill, o I Encontro de Acessibilidade em Museus foi realizado no MAM para incentivar os espaços culturais a pensar e promover a acessibilidade aos diversos públicos.

¹⁰ Em 2013, com a participação do Governo do Estado de São Paulo, da SP Escola de Teatro, do British Council, via plataforma Transform, do Sesc-SP e da Associação Paulista dos Amigos da Arte (Apa), o MAM hospedou o seminário Arte Sem Limites: trabalhando com públicos e artistas com deficiência, uma reflexão sobre acessibilidade em espaços culturais e o acesso às artes para pessoas com deficiência.

R – O desejo nosso era que toda as pessoas que queiram, devam ter a oportunidade não só de visitar o museu, mas dentro dele poder criar. Que as pessoas com deficiência deveriam estar no museu não só como público, mas também na equipe profissional e como artistas da programação do MAM. Claro que a primeira coisa que busquei quando cheguei no MAM foi viabilizar instalações apropriadas: auditório, restaurante, ateliê de artes, loja... Buscamos melhorar o espaço da biblioteca, e criar uma sala apropriada para o acervo. Mas tudo isso para que as pessoas, o público, possam se sentir bem nesse espaço e dentro dele criar coisas. Por isso, esse evento trazia a visibilidade das pessoas com deficiência, não só como público, mas como artistas da nossa programação e profissionais da nossa equipe.

P – Ao fechar esse ciclo de 70 anos, o que você projeta para o Educativo do MAM?

R – O Educativo está consolidado e continua a propor ações renovadas. Percebo que o público cada vez mais reconhece o museu como um lugar seu. Vemos isso com todos os públicos: alunos, professores, organizações não governamentais, institutos, grupos autônomos, jovens que frequentam o parque, enfim, todos que querem e devem estar no MAM. As visitas que acontecem todos os dias, com grupos de todas as origens, a relação do museu com a escola e com seus professores, com os diversos públicos dentro do museu e fora também. É muito bonito ver como a possibilidade de ter um espaço em que coisas podem ser criadas gera uma transformação social. Hoje vejo o sucesso dessas propostas e tenho motivos de sobra para celebrar o que acontece. Tudo isso foi criado em cima de um sonho que compartilhamos no museu.



Criança participando do show *Mãeana no MAM*, realizado na abertura da exposição *Educação como matéria-prima*, 2016
Child participates in the *Mãeana* presentation at MAM, held at the opening of the exhibition *Educação como matéria-prima*, 2016



Visitas mediadas + experiências poéticas

A construção de sentido no contato com a arte

Daina Leyton*

Reconhecidas e por vezes nomeadas como “visitas guiadas” ou “visitas monitoradas”, e compreendidas por parte do público como um tour em que os visitantes se limitam a receber informações de cada exposição, as visitas educativas nos museus têm se firmado cada vez mais como um importante recurso educacional, além de um potente dispositivo de impacto e transformação social. No MAM, nós chamamos de **visita mediada + experiência poética**. Uma visita pode promover transformações que afetam desde os aspectos íntimos de um participante, passando por processos que envolvem todo o grupo visitante, até o próprio funcionamento do museu, ocasionando mudanças que, por sua vez, têm o potencial de inspirar ações em outros espaços culturais. As visitas partem de lugares diversos e se multiplicam para outros ainda mais diversos e, portanto, seus efeitos são imensuráveis. Aqui compartilharemos algumas dessas transformações que ocorreram em nosso percurso no MAM, reconhecendo o que nos inspira e o que buscamos com as **visitas mediadas** e as **experiências poéticas**.

* Educadora e psicóloga. Idealiza desde 1999 projetos culturais para públicos diversos em seu potencial expressivo e criativo. Coordenadora do MAM Educativo.

Visita mediada em Libras à exposição *Rivane Neuenschwander: mal-entendidos*, 2014
Mediated visit in Brazilian Sign Language to *Rivane Neuenschwander: mal-entendidos*, 2014

Visitas mediadas

Ao visitar uma exposição de arte, o público entra em contato com expressões e testemunhos contemporâneos e de diferentes épocas, para sobre eles desenvolver um diálogo reflexivo. No contato com as obras, os visitantes podem ter o corpo sensibilizado para questões subjetivas, simbólicas, sociais, políticas, entre outras. A visita é uma brecha no tempo em que os participantes, juntos, “leem” um recorte do mundo, tendo espaço para a reflexão e a construção de novos sentidos. Assim, os museus são locais privilegiados para o desenvolvimento de processos críticos e interpreta-



tivos: sobre si, sobre o outro, sobre a vida em sociedade, sobre como nos posicionamos e como podemos atuar no contexto em que estamos inseridos.

Experiências poéticas

Em todas as visitas mediadas, são realizadas proposições que chamamos de **experiências poéticas**. Mobilizados pelas questões trazidas pela exposição, os participantes partem para o exercício de experimentação criativa, que permite imaginar possibilidades.

As **experiências poéticas** estimulam a criação de um museu – e de um mundo – com outras percepções¹. Elas podem ser atividades de ateliê, criação de versos e histórias, dinâmicas corporais ou outras proposições. Para conceituá-las, partimos das próprias palavras que as nomeiam.

¹ Daina Leyton. Educação como matéria-prima. *Moderno MAM Extra*. São Paulo: MAM, abril/maio/junho de 2016, p. 15. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>

Visita mediada à exposição *Museu dançante* com o educador Gregório Sanches, 2015
Mediated visit to exhibition *Museu dançante* with educator Gregório Sanches, 2015

A palavra **experiência** vem do latim *experiri*, provar (experimentar). O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra **experiência** contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo². O que se inicia numa experiência, não se sabe onde vai chegar. Já a palavra **poética**, na sua etimologia grega *poiesis*, significa criação. A raiz *poie* é a mesma que encontramos no verbo grego *poiéo* que significa fabricar, compor ou fazer. A **experiência poética** é uma situação de experimentação por campos em que os resultados não são previsíveis. É a iniciação de um processo em que algo pode ser criado.



Assim, numa **visita mediada + experiência poética**, uma obra pode desencadear uma leitura de mundo, disparando a reflexão e a tomada de consciência de como é possível se posicionar sobre alguma questão. Os visitantes debatem e percebem o contexto em que se encontram, observando se ele faz sentido. O que está em questão, portanto, não é o que pode ser explicado ou compreendido sobre uma obra, mas sim qual processo **poético**, de criação, pode ser ali iniciado. Tocados e atravessados por algo, é possível que esse algo seja modificado de maneira imprevisível. Algumas experiências que aconteceram e ainda acontecem no MAM ilustram essas possíveis transformações, que aqui compartilhamos. Desde processos de construção de sentido e tomada de consciência, que não temos como mensurar, a significativos impactos sociais.

Visitas mediadas + experiências poéticas:

Em uma certa reunião pedagógica da equipe de educadores do MAM, conversávamos sobre as **visitas mediadas + experiências poéticas**: de onde partem, onde chegam e o que buscamos com elas. Na ocasião, mapeamos recortes de experiências do educador mais recente e do mais antigo

² Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em *Leituras SME – Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUME*, 2001.

da equipe, que eram, respectivamente, Leonardo Lubatsch e Leonardo Castilho.

Em 2015, na exposição *Museu dançante*, o educador Leonardo Lubatsch realizava uma visita mediada com um grupo de crianças na faixa dos treze anos, de uma escola estadual. Os visitantes investigavam a obra *O templo*, de Franklin Cassaro. A obra é feita de folhas das páginas dos classificados de jornais, o que levou o grupo a engatar uma conversa sobre as condutas de consumo. No diálogo sobre a excessiva importância dada nos dias de hoje ao ato de comprar, os alunos trouxeram em suas falas como eles próprios enalteciam essa conduta, importando-se, por exemplo, se o tênis ou o telefone celular, seu ou do colega, são novos, e passaram a questionar o quanto isso lhes fazia sentido ou seria uma reprodução de algo que eles simplesmente aceitaram: se essa era uma conduta estabelecida entre os próprios jovens, de onde ela vem e a que e a quem serve?

Num outro momento, Leonardo se sentou com o grupo na obra *Espreguiçadeira multi*, do coletivo Opavivará: uma série de cadeiras de praia na qual cada uma acomoda três pessoas juntas, fazendo com que os corpos permaneçam em contato. Certo desconforto foi gerado em alguns dos presentes quando tinham que escolher ao lado de quem se sentar: meninas não se sentiam à vontade em se sentar entre dois meninos. Eles, no entanto, não sentiam esse desconforto. A situação desencadeou um debate sobre questões de gênero, que perpassavam questões sociais, raciais e sobre certas atitudes dos participantes, fazendo com que refletissem que, embora carregadas de preconceito, são aceitas socialmente. Dialogando sobre as diferentes orientações sexuais, os integrantes do grupo começaram a mapear termos e expressões com conotações ofensivas que eles já haviam utilizado, ou por elas se sentido atingidos quando lhe foram dirigidas. Ficou claro que o tema tocava os participantes: mediado pelo educador, desencadeou um possível processo de tomada de consciência sobre como suas posturas e falas, ou mesmo sua omissão, poderiam contribuir para a disseminação e ampliação desses preconceitos, ou, no sentido oposto, colaborar para aprimorar a qualidade de entendimento necessária para uma sociedade pluralista à qual todos pertencem.

A experiência poética é uma situação de experimentação por campos em que os resultados não são previsíveis. É a iniciação de um processo em que algo pode ser criado.



Visita mediada ao Jardim de Esculturas, 2018
Mediated visit to the Sculptures Garden, 2018

Já a situação recordada por Leonardo Castilho nos leva de volta ao ano de 2001, quando o MAM passou a receber visitantes surdos nas exposições. Uma outra questão despontou ali em uma visita mediada: o prejuízo existente na comunicação entre o educador do museu – que era ouvinte e sem nenhum conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, o professor intérprete – que veio acompanhar os alunos e, por sua vez, não tinha conhecimento algum da exposição e da proposta de mediação educativa – e os visitantes surdos – que demandavam uma mediação na sua língua para poderem compreender o que se passava, de forma direta, sem tantas intermediações. Leonardo Castilho tinha 13 anos na época e era um dos visitantes surdos. Na ocasião, o desafio da comunicação entre pessoas que não compartilhavam a mesma língua, aliada ao notável interesse dos visitantes surdos pelas exposições, inspirou a criação do curso Aprender para Ensinar, destinado à formação de jovens educadores surdos, que tinha como objetivo, até então experimental, tornar possível que esses jovens surdos pudessem receber outros visitantes surdos nas exposições. Passados alguns anos dessa iniciativa, ex-alunos do curso Aprender para Ensinar foram contratados por



diversos museus, e Leonardo Castilho passou a integrar a equipe do MAM. Esse fato transformou radicalmente a realidade de acesso do público surdo às instituições culturais, uma vez que este passou a poder usufruir de visitas mediadas em exposições na sua língua primeira, a Língua Brasileira de Sinais.

A principal conquista nesse processo, no entanto, não foi o acesso do público surdo a esses espaços culturais, mas, sim, o acesso dessas instituições à realidade do público surdo e à sua cultura. A oportunidade de conviver continuamente com os surdos ampliou, para a equipe do museu, a compreensão sobre a comunicação e o conhecimento de uma língua de outra natureza – visual, espacial e motora.

Leonardo Castilho vivenciou as experiências poéticas como público, quando visitava o MAM, e depois, quando passou a concebê-las como educador para outros visitantes surdos. Sempre tendo como referencial o próprio corpo para pensar o que pode ser expressado e transformado, sua pesquisa e presença no MAM nos trouxeram diversas questões: como o corpo comunica? Como eu encontro um

Visita mediada em Libras com o educador Leonardo Castilho, 2014
Mediated visit in Brazilian Sign Language with educator Leonardo Castilho, 2014

Acessibilidade para nós não é apenas promover acesso ao que já existe, mas sim pensar e construir a realidade que se deseja viver.

canal efetivo de compreensão entre os diversos grupos de surdos visitantes? O que gostaria que soubessem sobre a realidade e sobre a cultura surda? Como os surdos experienciam a música? Qual a visualidade do som? Indagações que, por sua vez, desencadearam as seguintes: de que sinto falta nos espaços culturais? Qual a realidade que eu vivencio? Qual a realidade que eu desejo? E o que eu posso fazer nessa direção? Essas questões foram a base de diversos projetos em Libras³ no museu e transformaram a própria realidade do MAM.

O percurso de pesquisa e criação, dentro e fora do museu, levou Leonardo a ser convidado, em 2014, para participar da Conferência Municipal de Cultura, evento que reúne representantes da sociedade civil e do poder público para discutir propostas de políticas públicas. Sua atuação na conferência, anunciando as urgências necessárias para que as pessoas com deficiência possam realmente fruir e produzir arte, levou-o a ser eleito delegado nacional e a representar o estado de São Paulo na Conferência Nacional de Cultura. Lá, Leonardo pôde contribuir nas várias diretrizes de acessibilidade que estão hoje no Plano Nacional de Cultura, documento que anuncia as diretrizes para o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira⁴. A jornada de Leonardo Castilho elucida bem o que queremos dizer quando afirmamos no MAM que acessibilidade, para nós, não é apenas promover acesso ao que já existe, mas, sim, pensar e construir a realidade que se deseja viver.

Todo esse processo se originou nas visitas mediadas do museu. A possibilidade de ter tempo e espaço para refletir sobre questões da realidade em que estamos inseridos pode gerar significativas transformações.

O percurso do educador mais recente da equipe ilustra as mobilizações e pequenas tomadas de consciência que podem reverberar na vida dos participantes, gerando deslocamentos de entendimentos e possíveis novas conexões, das quais dificilmente teremos notícias. O percurso

³ Ver *Sinais na arte*

⁴ Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc->



do educador mais antigo traz uma história com impactos e transformações concretas em ampla escala. Ambos os desdobramentos são imensuráveis e nos mostram que uma visita mediada faz das exposições do museu potentes representações de interesses comuns, de modo que o contato com elas pode conectar e multiplicar olhares, percepções, linguagens e atuações, contribuindo para a construção permanente da sociedade que desejamos para nós e para os outros.

Grupo em visita ao Jardim de Esculturas com a educadora Vivian Belloto, Semana Mundial do Brincar, 2017
Group visits the Sculptures Garden with educator Vivian Belloto, Semana Mundial do Brincar, 2017



Visita mediada à exposição *Educação como matéria-prima* com a educadora Barbara Jimenez, 2016
Mediated visit to *Educação como matéria-prima* with educator Barbara Jimenez, 2016





O grupo por vir

Barbara Ganizev Jimenez* As visitas mediadas se estendem para além de quando o grupo está no museu.

O programa de visita acontece em momentos, e o seu ápice é o encontro entre educador e grupo. É desse encontro que quero falar.

A visita pressupõe um grupo. Um grupo pressupõe um conjunto de pessoas com diferentes histórias individuais e, possivelmente, uma coletiva.

O educador não conhece o grupo e não sabe as histórias que moram ali. E acredito ser importante, senão vital, o educador lembrar disso, e não fazer suposições.

Há visitas para grupos interessados, que já estudam e estão familiarizados com o universo que estão visitando. Há visitas para grupos ditos desinteressados e que não participam deste universo. É desta visita que quero falar.

Para estes grupos, a visita ao MAM é uma oportunidade, uma brecha no tempo, uma possibilidade com potencial transformador. Através dela o novo se aproxima a uma distância que permite o toque.

Transformações não são apenas gigantescas, integrais ou metamórficas, mas podem ter um tamanho invisível a olho nu e um impacto primordial visto no tempo.

A visita é um disparador para essas transformações. Suspendendo tempo e espaço, a visita pode, deve ou vai criar novas formas de ser e estar para o grupo.

O educador não tem a obrigação ou o dever de medir, pro-

* Educadora e artista, habita a interface educação, antropologia, arte e filosofia. Integra a equipe do MAM Educativo.

Visita mediada à exposição *Anita Malfatti, 100 anos de arte moderna* com a educadora Nayla Tebas, 2017
Mediated visit to *Anita Malfatti, 100 anos de arte moderna* exhibition with educator Nayla Tebas, 2017

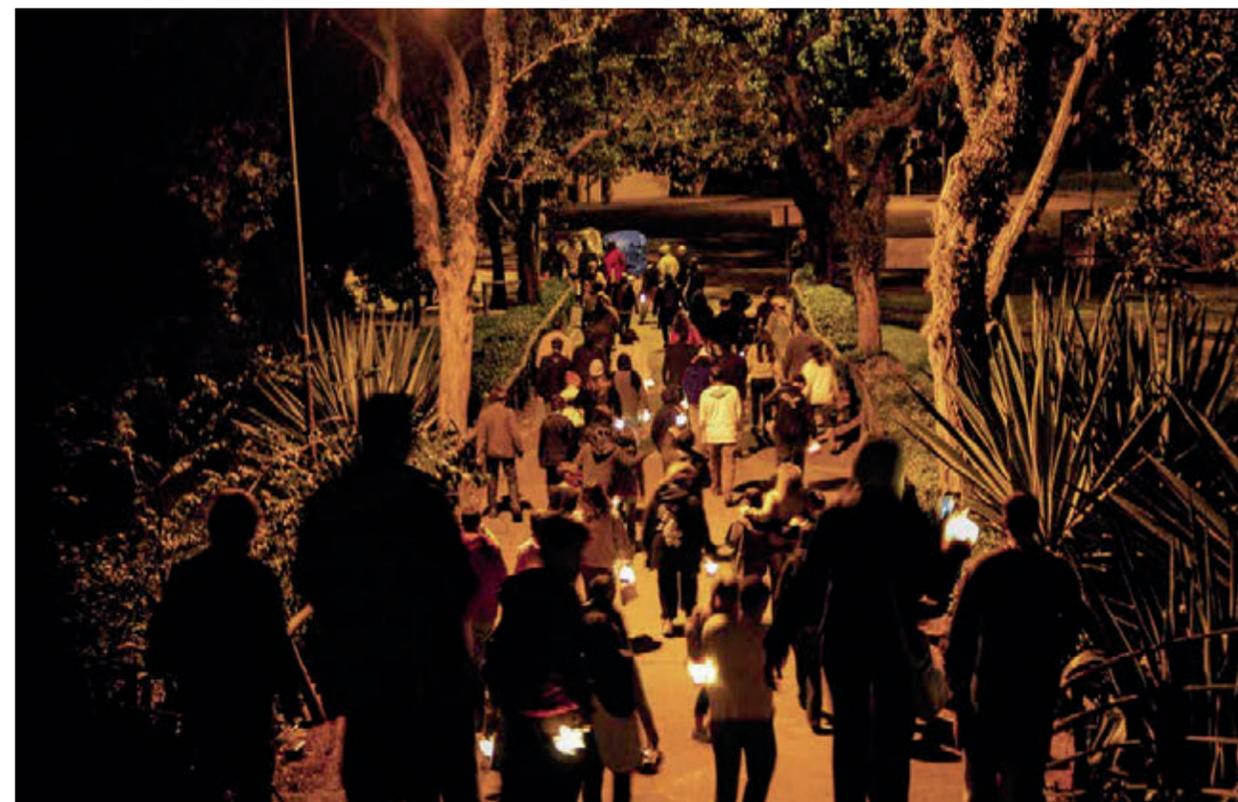
var e constatar essas transformações. O educador deve estar apenas consciente desse potencial.

Deve ter em mente que aquela visita é única para aquele grupo, mesmo que, para ele, pareça ser mais uma de muitas – o que também não é. E, por fim, deve estar consciente de que aquele grupo tem uma história que antecede esse encontro e que continuará depois dele.

O programa de visita não tem que ser um transformador de vidas oficialmente, mas deve dar liberdade e estrutura para aqueles que ali atuam fazerem o seu melhor.

Além disso, o programa de visita não pode se engessar em modelos e fórmulas, pois cada momento-visita demandará um novo olhar, e mesmo as bases fundadoras e os alicerces, que são tão essenciais para o programa existir, devem ser reinventados periodicamente.

Por isso, é importante que os responsáveis pelo programa se esforcem em enxergar as novas invenções, pois, por mais que os alicerces “funcionem”, as gerações criam novas demandas, o mundo gira, e as histórias se multiplicam.



Visita noturna ao Jardim de Esculturas, 2011 | Night visit to the Sculptures Garden, 2011



Grupo de estudantes visitando o 32º Panorama da Arte Brasileira *Itinerários e itinerâncias*, 2011
Group of students visits the 32nd Panorama da Arte Brasileira *Itinerários e itinerâncias*, 2011



Oficina de confecção de dragões voadores, 2017 | Flying dragons workshop, 2017



Educadoras na exposição *O útero do mundo*, 2016 | Educators in *O útero do mundo* exhibiton, 2016



Experiência poética com tintas naturais para bebês, 2018
Poetic experience with babies using natural paints, 2018



Grupo em visita mediada ao Jardim de Esculturas, 2016
Group during mediated visit to the Sculptures Garden, 2016



34 Encontro com coletivo MAHKU, de artistas Huni Kuin na Primavera dos Museus, 2017
Meeting with the MAHKU collective of Huni Kuin artists during Primavera dos Museus, 2017

Encontro com coletivo MAHKU, de artistas Huni Kuin na Primavera dos Museus, 2017
Meeting with the MAHKU collective of Huni Kuin artists during Primavera dos Museus, 2017



36 Experimentações com tintas, 2013 | Experiments with paints, 2013



Experiência poética Histórias no Escuro, 2017 | Poetic experience Histórias no Escuro, 2017



Experiência poética no Jardim de Esculturas, 2017 | Poetic experience in the Sculptures Garden, 2017



Experiência poética inspirada no trabalho *Divisor*, de Lygia Pape, 2013
Poetic experience inspired by the work *Divisor*, by Lygia Pape, 2013

O museu e a escola

Os professores e o museu: uma relação de parceria

Fernanda Zardo* e Laysa Elias**

A relação entre o museu e a escola sempre foi inspiradora e fundamental para o desenvolvimento das experiências educativas no MAM. Foi a partir das visitas de grupos escolares que pudemos refletir sobre o potencial pedagógico de nossas visitas mediadas, para promovermos abordagens que foram se transformando ao longo de nossa história. Experiências de mediação nas exposições levaram o museu a ressignificar seus espaços e modos de atuação, e a ver a educação como ponto-chave de suas ações.

Uma visita educativa¹ propõe ao público um diálogo entre visitantes e educadores a partir de exposições. É fundamental, portanto, que os repertórios individuais e coletivos sejam ativados, e a conversa seja instigada para as mais variadas formas de interação com a exposição, servindo-se do repertório de cada participante. No intercâmbio de diferentes olhares, sentidos são construídos e compartilhados. Essa experiência educativa numa instituição cultural acontece em circunstâncias distintas da vivência pedagógica em sala de aula. É nesse sentido que a parceria entre museu e escola, educador e professor, se estabelece.

O educador tem, habitualmente, um encontro único de uma hora e meia com um grupo em visita agendada. Durante esse período, ele propõe abordagens educativas que incentivam a participação crítica e reflexiva e instigam processos criativos, de modo a sensibilizar o grupo para uma experiência significativa no museu². A fim de potencializar essa vivência é que as nossas ações envolvem o contato com os professores, que possuem uma outra atuação com o fazer pedagógico. A experiência com o professor de biologia da

* Educadora e artista com experiência em dança, propõe fazeres plásticos e performáticos como processos educativos. Integra a equipe do MAM Educativo.

** Educadora e artista, interessada por tudo que orbita o universo das imagens. Pesquisa o encontro do cinema com a educação. Integra a equipe do MAM Educativo.

Professora visitando a exposição *Abraham Palatnik: a reinvencão da pintura*, 2014
Teacher visiting *Abraham Palatnik: a reinvencão da pintura*, 2014

¹ Ver *A construção de sentido no contato com a arte*

² Ver *O grupo por vir*

rede de ensino público Zé Motta exemplifica esse intercâmbio de saberes e fazeres da educação³.

Também artista, ele compartilha com o museu a crença no fazer criativo como intrínseco ao processo educativo. À época de nosso primeiro contato, Zé Motta, então professor na Escola Estadual Antônio Firmino de Proença, desenvolvia experimentações de performance e teatro com os alunos em meio às ocupações das escolas estaduais pelos estudantes secundaristas⁴. A partir de encontros que ocorreram na exposição *Educação como matéria-prima*⁵, em que os alunos compartilharam relatos das ocupações com o público, tomamos conhecimento dos processos artístico-pedagógicos de Zé na escola, o que iniciou uma parceria. Vimos-nos interessados em sua prática escolar e nas respostas dos educandos a ela, levando-nos a estreitar laços pedagógicos com a escola em que ele lecionava.

Zé começou a articular alguns ensaios de performance e teatro com os alunos no espaço da exposição, considerando-a um campo potente para desencadear processos de reflexão crítica e sensível a respeito da educação. Seus alunos, como tantos outros, estavam mobilizados nas reivindicações pela escola e pela educação que queriam e mereciam. Dessa experiência, a relação foi se consolidando por meio de visitas frequentes que a escola passou a fazer ao museu, nessa e em outras exposições, e da participação do professor Zé Motta nos encontros de formação artístico-pedagógica do programa Contatos com a Arte, do MAM.

O programa visa à formação continuada de profissionais, estudantes e pesquisadores da educação que buscam uma participação crítica e criativa nas atividades e exposições do museu a partir de diferentes abordagens pedagógicas e expressões artísticas que nele acontecem. O repertório construído e as reflexões desencadeadas por esses encontros contribuem para as abordagens trabalhadas por esses

³ Ver *Entre: o museu e a escola*

⁴ Mobilização estudantil secundarista que levou às ocupações escolares a partir do final de 2015 reivindicando mais investimentos e melhores condições na educação para alunos e professores.

⁵ Realizada em 2016 no MAM com curadoria de Daina Leyton e Felipe Chaimovich. Sobre esta experiência ver Daina Leyton. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: Jorge Larrosa (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



Encontro com professores e alunos sobre as ocupações das escolas públicas pelos secundaristas, 2016

Meeting with teachers and students about public school occupations by high school students, 2016

profissionais em seus locais de ensino e pesquisa, assim como nas ações dos educadores do museu, com base em seus próprios processos de investigação e criação.

Depois de dois anos de parceria⁶, Zé Motta passou a trabalhar na Escola Estadual Dr. Octávio Mendes (CEDOM) e estabeleceu nova parceria conosco para dar continuidade aos projetos educativos desenvolvidos por ele no ambiente escolar. Junto com o MAM Educativo, Zé desenvolveu e colocou em prática a proposta Códigos Afetivos, um exercício de sensibilização que introduzia o estudo de um conteúdo específico de sua disciplina – biologia – a partir de questões presentes nas exposições *Sinais/Signals Mira Schendel* e *Oito décadas de abstração informal*⁷.

Assim a experiência se sucedeu: o grupo, em roda, esperando por uma aula de classificações (filó, reino, classe etc.),

⁶ Como um dos legados deixados por Zé Motta, a Escola Estadual Antônio Firmino de Proença a se tornou Escola Parceira do MAM (integrando o programa de parceria do MAM Educativo). Em 2018, passou a atuar na nova escola, para onde levou essa experiência.

⁷ Em exibição no MAM de janeiro a abril de 2018.

recebeu o professor, que se incluiu no coletivo. Zé, então, propôs um jogo em que o desafio consistia em descobrir o seu código a partir das características de um ser vivo. Cada pessoa da roda falava alguma característica relacionada ao animal a ser descoberto: “Tem quatro patas?” “É um mamífero?” A resposta, sempre “sim” ou “não”, conduzia o aluno a tentar entender, primeiro, que bicho era aquele que ia sendo construído coletivamente. Depois de terem sido ditas várias características absurdas para um mesmo animal, e de tentativas de adivinhação, descobre-se que o código na verdade estava num gesto feito por quem estivesse com a palavra ao falar a característica, e que os outros teriam que perceber. Nessa lógica, qualquer palavra serviria se viesse acompanhada de tal gesto.

Foi interessante observar o quão presos os alunos estavam na matéria que “deveria” ser tratada ali, na expectativa de uma aula sobre classificações do reino animal, o que tornava difícil observar o outro como um ser complexo de sentidos, não somente representado pelo som ou pela palavra que emitia.

Uma vez entendido o jogo, ele continuou sendo proposto pelos alunos. A partir desse momento, houve uma ampliação de percepção: os jovens, apropriando-se então das regras, podiam agora explorar novos códigos – gestos, movimentos, ou até o retorno das próprias palavras – a serem observados com atenção e desvelados pelos colegas.

A atividade gerava as seguintes reflexões: Por que classificamos? Todas as palavras já estão ditas? Tudo já tem nome? Existe espaço para a criação de novas palavras e de novos significados? Desse modo, um conteúdo deixou de ser apenas utilitário para se tornar lúdico, de domínio artístico e abstrato. E no momento em que os educandos propuseram seus próprios códigos, o que se colocou em jogo foi a reinvenção do conteúdo e a sua decantação. E, por que não, a reinvenção dos próprios significados.

O jogo ali não traduziu o ensino de um conteúdo específico da biologia ou das artes, mas se utilizou de seus discursos possíveis para articular experiências que educam o corpo por meio de vivências que estimulam o querer saber dos educandos, para que, assim, quando chegarem diante do conteúdo, consigam olhar criticamente e construir seus próprios sentidos para aquilo. Aprender a classificação biológi-



Ação Códigos Afetivos realizada com o professor Zé Motta e alunos na Escola Estadual Dr. Octavio Mendes, 2018
Códigos Afetivos action held by teacher Zé Motta and students at Escola Estadual Dr. Octavio Mendes, 2018

ca não mais dirá respeito a simplesmente associar um nome a uma característica de forma mecanizada, mas sim dar-se tempo para considerar atentamente o que será estudado.

Os Códigos Afetivos trouxeram uma possibilidade de, como propõe Paulo Freire, ler o mundo antes de ler a palavra⁸. Como as experimentações de leitura de imagem na obra de Mira Schendel, a partir de seu mundo permeado por linhas que dão forma aos mais diversos códigos (letras, números, figuras geométricas etc.). Quando Mira coloca a letra B de ponta cabeça numa de suas obras, ela encara aquele signo gráfico como um desenho despido de seus significados preestabelecidos numa determinada linguagem. O B abstrai-se de sua função de letra e assume linhas e formas possíveis de serem lidas por outras perspectivas.

⁸ “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” Paulo Freire. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

Se ao ler o mundo somos instigados a construir nossos próprios sentidos para as coisas, quando pensamos de forma mais consciente sobre determinado assunto refletimos criticamente sobre o nosso mundo e sobre como podemos intervir nele e transformá-lo no que nos toca e nos é caro.

“Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar, é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de sermos quem somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”⁹.

A experiência do saber e a possibilidade de transformá-lo a cada nova vivência exemplifica o lugar do educador/professor nas suas experimentações com a educação, na escola e no museu.

Atuar pedagogicamente em espaços culturais nos permite experimentar abordagens que incentivem a construção de sentidos de um mundo possível para além da apreensão genérica de conteúdos de caráter puramente informativos. As experiências de educação no museu provocam profissionais da área da educação – professores, educadores, pedagogos e coordenadores pedagógicos – para vivências diversas que contribuem à sua formação, fomentando outras experiências aos seus educandos. No intuito de lhes oferecer continuidade em seus processos educativos, tem-se mostrado um lugar de respiro e inspiração.

Mas o museu tem a instituição escola como referência para a sua atuação e em parceria com ela. Sendo assim, no que ela também nos toca? Como nos afeta, e ao nosso trabalho? O professor precisa pensar os conteúdos que porá na mesa como objeto de estudo¹⁰ com os alunos por um tempo muito mais alongado que o educador em um museu, que, mesmo atuando num projeto educativo contínuo, é pautado por encontros pontuais. Como na escola a relação acontece a longo prazo, durante dias, meses e anos, a oportunidade de desenvolver abordagens apropriadas do repertório cultural

⁹ Jorge Larrosa e Walter Kohan. Apresentação da coleção. In: Jorge Larrosa (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

¹⁰ Ver [Educação em deslocamentos](#)

A experiência do saber e a possibilidade de transformá-lo a cada nova vivência exemplifica o lugar do educador/professor nas suas experimentações com a educação, na escola e no museu.

e afetivo dos alunos pelo professor é outra, experiência esta da qual o museu pode e deve se valer na sua atuação com o público. Observando a educação em seu campo formal, a sua experiência pode ser transposta para a nossa atuação em um espaço não formal. E esse exercício de transpor as experiências, não de traduzi-las ou transcrevê-las, nos educa.

Quando vemos o professor se apropriar das nossas abordagens para pensar a sua atuação, não somente em sala de aula, mas também em espaços outros, como o nosso, transpondo barreiras e se apropriando de situações e lugares em que pode promover experiências pedagógicas diversas aos seus alunos, isso nos toca e nos faz entender a potência educativa dessa parceria. Ver o professor se tornar mediador e assumir uma visita; apropriar-se de uma exposição para uma aula criativa; afetar-se com as experiências poéticas e vivenciá-las como formas de abordagem; estas são algumas das reverberações de um trabalho que tem como pauta a educação.

“O campo de intersecção entre os trabalhos dessas diferentes instituições compreende a tentativa de olhar para a escola/museu como um espaço que cultiva o tempo livre compartilhado para a vivência de experiências coletivas com o intuito de construir saberes e afetos”¹¹.

Ao propormos conexões estamos criando também novas possibilidades para a realidade que desejamos. A parceria com Zé Motta nos deixa claro que em nosso trabalho como educadores e professores estamos diante de instantes de criação com o outro. Instantes que podem durar uma hora e meia, ou dois semestres, mas que afetam tanto o corpo dos alunos e dos professores, como o nosso.

¹¹ Laysa Elias e Zé Motta. *Códigos Afetivos*. São Paulo, 2018. Texto escrito na ocasião da apresentação da proposta Códigos Afetivos para o trabalho em parceria do professor Zé Motta com o MAM Educativo.



Entre: o museu e a escola

Zé Motta*

*a linha estimula o vazio
a palavra convida o silêncio
a educação
a saber
perturba nosso senso
de verdade*

O MUSEU É UMA ESCOLA. Fui arrebatado por essa frase estampada na parede de vidro fumê que delimita o MAM sob a marquise do parque Ibirapuera. Percebi minha imagem refletida ao fundo. De repente, me encontrava dentro e fora do museu. Dentro e fora da escola. Fechei os olhos. Respirei fundo. Vi-me frente ao muro descascado da Escola Estadual Professor Antônio Firmino de Proença, de onde saltava, colorida, a palavra LIBERDADE. Por um instante, *o susto de quem se perde no exato lugar onde está*¹. Poesia. Abro os olhos. E um sorriso discreto. O caminho está aberto.

A frase era uma das obras que compunham a exposição *Educação como matéria-prima*, no MAM, no início de 2016. A palavra no muro, uma das ações do movimento de ocupações dos secundaristas de São Paulo, no final de 2015. É exatamente nesse intervalo de espaço-tempo que me encontro, pela primeira vez, com as educadoras e educadores do museu. Fronteira que permanece dilatando...

Ao longo dos dois últimos anos, pudemos compartilhar a construção coletiva do saber por meio de uma experiência poética contínua – rodas de conversa, exibições de filmes, aulas, ensaios, visitas mediadas com educadores e educandos. Dentro e fora do museu. Dentro e fora da escola.

* Biólogo, ator e acupunturista. Alimenta inquietações liminares entre educação, arte e terapia. Faz da poesia um modo de vida. Coletiva.

Visita mediada à exposição *A marquise, o MAM e nós no meio*, 2018

Mediated visit to *A marquise, o MAM e nós no meio* exhibition, 2018

¹ Trecho do poema *Diversonagens suspensas*, de Paulo Leminski.

De lá para cá, venho aprendendo que nossas inquietações refletem muito mais que as funções das instituições nas quais trabalhamos – revelam o conjunto infinito de relações que compõem o mundo em que vivemos; orientam muito mais que paradigmas pedagógicos – criam possibilidades para a construção de novos códigos afetivos entre os sujeitos envolvidos.

Pode ser por paixão, ideologia, convicção ou utopia que seguimos em movimento. Mas, arrisco dizer: talvez seja por necessidade. Uma urgência por habitar esse estado limiar do não saber, entre educador e educando, entre artista e público, entre museu e escola, entre arte e vida. E, assim, inevitavelmente, expandir o corpo em ócio compartilhado, profanando as barreiras alfandegárias da verdade, que impedem a conquista da liberdade. E, por que não, da EDUCAÇÃO?

Exposição *Educação como matéria-prima*, 2016
Educação como matéria-prima
exhibition, 2016





Daina Leyton e
Fernanda Zardo

Parede com os *Exercícios* realizados pelo público na exposição *Educação como matéria-prima*, 2016
Wall covered with *Exercícios* made by the visitors to exhibition *Educação como matéria-prima*, 2016

Educação em deslocamentos

Pensar na palavra *educação* nos remete quase de imediato à palavra *escola*. O que essas palavras significam e ressignificam para nós? Se recorrermos a suas etimologias, para a palavra *educação* temos, na semântica atual: *educere* e *educare*. Ambas do latim, *educere* significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora” (ex - “fora”, *ducere* - “conduzir” ou “levar”), exprimindo um sentido de força. *Educare*, por sua vez, deriva do vocábulo *cuore* (“coração”), o que estabelece dentro da semântica de amamentação, alimentação e criação, oferecendo algo que vem do coração e que faz do ato de educar um encontro de partilha do mundo. Já a etimologia da palavra *escola* advém do latim *schola*, derivada do termo grego *skholé*, cujos significados indicam o conceito de “tempo livre”, “lazer” e “ócio”.

O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar; o público aprende a fazer conexões. Assim a exposição *Educação como matéria-prima*¹ era anunciada ao público, antes mesmo que ele adentrasse seu espaço físico. Estampada na fachada externa do museu, a frase proposta pelo artista e pedagogo Luis Camnitzer imprimia a ideia do museu se referenciando na escola como um lugar “em que as coisas são colocadas na mesa”². Na frase, Camnitzer desloca as figuras do professor e do aluno para o artista e o público. Considerando que a escola “remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo”³,

¹ Ocorrida de fevereiro a maio de 2016, no MAM São Paulo, com curadoria de Daina Leyton, coordenadora do setor Educativo e de Acessibilidade do MAM, e Felipe Chaimovich, curador do museu.

² Jan Masschelein e Maarten Simons. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

³ Karen Christine Rechia, Geovana Mendonça, Lunardi Mendes e Ana Maria Hoepers Preve. *Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função*. In: Jorge Larrosa (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

abre-se a oportunidade para o museu se pensar com tal possibilidade. Um lugar de “experiência e sentido”⁴.

Não é consenso, porém, que esse lugar realmente se dê nas escolas, ou em parte considerável delas. Percebemos isso em nossos encontros e conversas com professores e educadores da educação formal e não formal. A escola-padrão que habita o imaginário da maioria, e a que provavelmente esses professores se referem, é criada em determinado contexto social e responde a suas demandas específicas. “Nasce na virada do século XVIII para o XIX após a revolução industrial inglesa – com a expansão das redes de comércio e trabalho – e a revolução burguesa francesa – com a profunda modificação da função social dos sujeitos. Nesse contexto, a criação da chamada sociedade de massas e da hegemonização do poder do Estado centralizador cria a urgência de uma educação estruturada nas necessidades que esse Estado postula para seu desenvolvimento. Portanto, para treinar a mão-de-obra necessária nesse novo contexto econômico-social, criam-se instrumentos de serialização do saber e codificação corporal a fim de atingir a produtividade de interesse dos Estados, e um desses instrumentos é a escola moderna – pública, gratuita e para todos”⁵.

A escola como um espaço altamente instrumentalizador é um modelo que Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, irão se referir como escolas desescolarizadas⁶: escolas que não buscam promover processos de construção de sentido ou de tomada de consciência. Não seria, portanto, esse o modelo para se pautar um museu, especialmente um museu de arte, já que este deveria ser pensado como lugar de liberdade e experimentação – condições que o trabalho com a arte lhe permite por serem características intrínsecas a ela própria.

⁴ Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

⁵ Gregório Sanches. *Educação em contextos não formais*. In: Curso Museu aberto: empreendimentos criativos (Mediação cultural, Módulo 3), São Paulo, MAM, 2018.

⁶ “Na verdade, podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para lhe roubar o seu caráter escolar, isto é, como tentativas de ‘desescolarizar’ a escola –que vão muito mais longe do que os autoproclamados ‘desescolarizadores’ da década de 1970 podiam perceber.” Jan Masschelein e Maarten Simons. Op. cit., pp. 27-28.

Entretanto, tampouco é consenso que essa liberdade se dê na maioria dos espaços como esse.

A escola como instituição já passou por diversos formatos e funções, e nos cabe pensar atualmente que escola buscamos. Segundo Masschelein, a escola não deve reproduzir a ordem social. Pelo contrário, ela possibilita um espaço e um tempo diferenciados que colocam de alguma maneira em questão os espaços e tempos sociais⁷.

“A escola é o tempo do ócio, o tempo que não serve e/ou não tem serventia a nada e a ninguém, apenas ser vivente nele. O tempo da suspensão das normas e formas. O tempo do acontecimento latente. A escola, como espaço de encontro, é o lugar onde as pessoas se despiam de suas codificações sociais e se encontravam em um espaço hierarquicamente justaposto, enquanto cidadãos livres (lembrando que, na antiga sociedade grega, apenas uma pequena parcela da população tinha o direito a esse título). A escola surge como um acontecimento e se retifica em um espaço dedicado à manutenção dessa dessujeição”⁸.

É esse *escolar* que estamos a considerar quando Camnitzer abre nossa exposição sobre educação com a proposição de pensar o museu como uma escola. Na mesma mostra, esteve também presente a sua obra *Exercícios*⁹, composta por questões em forma de exercícios escolares que se postavam como convites ao pensamento e à criação. As proposições e perguntas suscitadas pela obra ficavam espalhadas pelo museu e o público podia apresentar resoluções às problemáticas expostas e pendurá-las nas paredes. Abrindo mão de uma única via de resolução, os *Exercícios* possibilitavam

⁷ Walter Omar Kohan. *Notas para uma política do aprender*. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf.

⁸ Gregório Sanches. Op. cit.

⁹ Obra *Exercícios*, de Luiz Camnitzer, parte dos “cadernos produzidos por ele para diferentes exposições, destinados a professores e educadores, que têm o mesmo formato dos cadernos mais triviais e corriqueiros utilizados pelos alunos das escolas dos diferentes países em que expõe”. Daina Leyton. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: Jorge Larrosa (org). Op. cit., 2017.

Segundo Masschelein, a escola não deve reproduzir a ordem social. Pelo contrário, ela possibilita um espaço e um tempo diferenciados que colocam de alguma maneira em questão os espaços e tempos sociais.

infinitas formas de interação com as questões, além de outros caminhos de experimentação. Ou seja, propunham-nos a pensar respostas e relações as quais não nos ousamos mais, ou pela falta de compreensão da diversidade de interação com um problema, ou por uma relação de mundo que só se estabelece dentro de uma única perspectiva. Esses deslocamentos de relação propostos por Camnitzer – da escola para o museu, do professor para o artista, do aluno para o público, do exercício escolar para a experiência de visita ao museu – nos tornam mais atentos ao caráter educacional de um espaço cultural como o nosso. Eles modificam a relação do visitante com a instituição museológica e dela com o que se propõe diante do seu público.

Na exposição *Educação como matéria-prima* não somente as obras, mas também o espaço se apresentou como ambiente a estimular experimentações poéticas¹⁰ de formas diversas, em possibilidades como ficar descalço, meditar, ler um livro, desenhar, responder a um exercício e tomar um café ou chá. Com semelhanças e diferenças da materialidade característica da escola, a vivência que o público podia ter na exposição se aproximava da ideia do escolar no sentido de promover o tempo livre. Nesse caso, podemos compreender o *tempo livre* da própria condição de visitar um museu como uma *função*: a de apenas adquirir ou consumirmos conteúdos da exposição.

Essa relação diversa com o espaço do museu e suas proposições pôde também ser observada e vivenciada a partir de uma obra que deslocava toda a equipe do educativo e seu ambiente de trabalho interno para a exposição. *Expediente*, do artista Paulo Bruscky, propõe que um funcionário do museu mude o seu local/sala de trabalho para o espaço expositivo, onde permanece com seus pertences e realiza seu trabalho na presença do público.

A ideia de deslocamento, que foi um ponto central na exposição para a reflexão sobre educação na relação museu-escola, é o cerne da questão da obra de Paulo Bruscky. O artista pernambucano propõe deslocamentos de situações, como de um trabalhador e seus objetos e tarefas de trabalho, de seus lugares originais, situando-as em novos contextos, causando estranhamento e, assim, atenção à situação em si e às ques-

¹⁰ Ver *A construção de sentido no contato com a arte*



Grupo em visita mediada à exposição *Educação como matéria-prima* com a educadora Fernanda Zardo, 2016
Group during mediated visit to *Educação como matéria-prima* with educator Fernanda Zardo, 2016

tões que lhe são intrínsecas. Desse modo, ele coloca à luz um objeto para estudo. Esse conceito articulado por Bruscky em *Expediente*, como em tantas outras de suas obras, também se dá na proposta de Camnitzer com a ideia do museu como uma escola. Afinal, ele nos remete a uma importante característica da escola, anunciada por Masschelein: ser o espaço-tempo da *profanação*¹¹. Ou seja, não somente as coisas, ambientes e pessoas são deslocados, mas também as ideias.

“A escola é espaço-tempo de *profanação* na medida em que oferece aos estudantes uma experiência de tempo, a qual é liberada daquela considerada sagrada pela sociedade. Na escola, as palavras, as verdades e os saberes são de alguma forma liberados de seu uso dominante, ficando dispostos a uma nova reapropriação e criação comuns. Nessa dimensão, são profanados os sentidos essenciais de uma sociedade, sendo que, também por isso, a escola desde seu início foi considerada perigosa e teve seus detratores”¹².

¹¹ Walter Omar Kohan. Op. cit.

¹² Walter Omar Kohan. Op. cit.

A compreensão de educação do MAM encontra ecos nas proposições de Camnitzer e também nas de artistas como Bruscky, cujos trabalhos já foram expostos anteriormente no museu¹³, numa relação dialética dessa dinâmica em que deslocamentos propõem o exercício de pensamento. Tal leitura não está sujeita a essas obras exclusivamente, nem nasce delas. Elas possibilitam uma interlocução de questões que são próprias à educação no campo de nossa atuação e da produção desses artistas. Assim como eles deslocam situações, o museu se propõe um deslocamento, pela atuação do Educativo, para um lugar com características intrínsecas às da escola: lugar de suspensão, profanação, atenção, amor comum¹⁴, igualdade (equiparação de direitos), amor, preparação e responsabilidade pedagógica¹⁵. Referenciar o museu na escola, e vice-versa, coloca à luz ambas instituições para uma atenção à qualidade do que lhes é intrínseco: a educação.

O deslocamento proposto pela frase de Camnitzer *O museu é uma escola* reforça, portanto, a importância da escola de colocar em questão os espaços e tempos sociais¹⁶ e evidencia um lugar de referência em que os espaços de arte e cultura devem se inspirar. O deslocamento dos educadores ao espaço expositivo pela obra de Bruscky altera a percepção do público sobre a experiência de um setor educativo de um museu. Altera também a forma como esses funcionários compreendem sua relação com a instituição, com seu espaço de trabalho e com seu público.

Com os educadores em tempo integral na exposição pela obra *Expediente*, e a obra *Exercícios* instigando uma modificação constante da exposição, a cada novo exercício realizado e pendurado na parede, algo também foi deslocado em nós e no nosso público. Professores e alunos secundaristas passaram a ocupar o espaço da exposição para atividades outras, entre ensaio e mostras de teatro ou reuniões

¹³ Paulo Bruscky, MAM, setembro a dezembro de 2014, curadoria de Felipe Chaimovich.

¹⁴ “A escola é o espaço-tempo em que se experimenta, de forma comum e compartilhada, um amor pelo mundo tal como ele é, pelas coisas do mundo, práticas estas nas quais se ama em comum certa dimensão do estar em comum no mundo”. Walter Omar Kohan. Op. cit.

¹⁵ Sobre o que é o escolar e algumas de suas características, ver Jan Masschelein e Maarten Simons. Op. cit.

¹⁶ Walter Omar Kohan. Op. cit.

A experiência educativa dos museus é compreendida no incentivo e estímulo à educação, em defesa das escolas que queremos e devemos ter.

sobre questões intrínsecas ao momento em que a educação pública se encontra. Bebês vivenciavam a exposição de forma autônoma, uma vez que esta convidava a habitar o chão. Pessoas com mobilidade reduzida realizavam atividades corporais no espaço de meditação. Crianças pegavam a obra *Desleituradas*¹⁷, que têm formato de capachos, e pulavam amarelinha ou simplesmente consideravam aqueles tapetes pedras dentro de um rio e passavam o tempo saltando de uma a outra, quando não estavam a criar novas palavras a partir da construção de novos sentidos e significados que podiam dar às coisas e ao mundo. O espaço *comum* ali criado gerou um olhar atento a como vivemos nossa prática e o que propomos ao público como experiências a partir das exposições.

Se educar tem “algo a ver com pensar com outros e pensar a nós mesmos”¹⁸, pensar com o público nos faz pensar sobre nós, como educadores, e sobre a instituição: a que, a quem e como ela se propõe. A experiência educativa dos museus é compreendida no incentivo e estímulo à educação, em defesa das escolas que queremos e devemos ter.

¹⁷ Obra do artista e professor Jorge Menna Barreto, que integrou a exposição *Educação como Matéria-Prima*, se apresentava como “palavras-desviantes impressas em capachos coloridos que habitavam toda a exposição: palavras que buscavam multiplicar as leituras e interpretações. Entre algumas já existentes e outras novas que foram criadas especificamente para a mostra (...)”. Daina Leyton. Op. cit.

¹⁸ Jorge Larrosa, 2002. Op. cit.



O museu é uma escola?

Excertos de um encontro entre
Luis Camnitzer e o MAM Educativo

Em 28 de março de 2016, o MAM Educativo recebeu o artista e educador uruguaio Luis Camnitzer para uma conversa sobre as obras *O museu é uma escola*¹ e *Exercícios*², ambas integrantes da exposição *Educação como matéria-prima*, que teve a curadoria de Daina Leyton e Felipe Chaimovich. Na conversa, Camnitzer discorreu sobre as transformações históricas que contribuíram para uma compreensão da arte como modo ou processo de conhecimento. Tal concepção, afirma ele, enfatiza a contribuição da arte para elaborar ou, ainda, produzir novos problemas para o mundo, superando assim os limites da representação artística e do gosto.

Ao longo da conversa, revelam-se alguns recursos e soluções empregadas por Camnitzer para driblar, lidar com os impasses, revelar e negociar os limites colocados ao potencial criativo que empregam os educativos dos museus. Nessa entrevista, ele apresenta alguns marcos teóricos e identifica certas armadilhas do campo da educação dos museus. Trata-se, assim, de uma busca por dar nome e corpo aos valores que orientam o trabalho pedagógico no MAM, quais sejam: os aprendizados possíveis quando passamos a considerar como *potencialidade* o que é normalmente entendido como *limitação*³, inspiração que orientou nosso trabalho com a *acessibilidade transversal* no MAM; a criação de situações com o público de um *tempo que vale por si só*, na realização das experiências poéticas e no brincar no mu-

Entrevista realizada por
Daina Leyton,
Felipe Martinez e
Gregório Sanches

Cartão-postal da obra *O museu é uma escola* de Luis Camnitzer, 2016 | Postcard of Luis Camnitzer's *O museu é uma escola*, 2016

¹ Nessa obra, a seguinte frase é adesivada na fachada do museu que a expõe: *O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar; o público, a fazer conexões.*

² A obra também participou da exposição *Educação como matéria-prima*, na qual exercícios eram propostos aos visitantes, que podiam produzir sua resposta e colocar na parede junto com as outras obras da exposição.

³ Ver *Sinais na arte; Olhar de perto; O museu e a saúde mental*

seu⁴; a abertura do museu para além de seu espaço físico, buscando, com os diversos públicos, a construção de um espaço *comum* no parque Ibirapuera⁵; e a compreensão da relação do museu com a escola e com as características radicais que a definem: *espaço público* e *tempo livre*⁶.

Luis Camnitzer – Aconteceu algo com a arte na década de 1960. Até então, a obra de arte era um objeto, era parte de uma conversa que o artista tinha com o objeto e com os materiais. Outra coisa eram as neuroses de cada artista. Isso definia a arte um pouco como terapia e um pouco como um “romantismo” artístico. Os museus colecionavam de acordo com critérios canônicos determinados por não se sabe quem. Esses objetos eram expostos pelos museus fundamentalmente para mostrar a estrutura de poder e o gosto das classes dominantes. Então, em si, isso já convertia a arte em um ato político: um ato intencional, seja por parte do artista ou por parte dos colecionadores, ainda que não fosse estritamente programado.

Nesse período, algo que já vinha de antes ganhou importância: o diálogo não era tanto entre o artista e o material – o objeto de arte –, mas entre o objeto de arte e o público. Isso aconteceu, em parte, devido às teorias da comunicação, ao estruturalismo⁷, ao conceitualismo na arte⁸ – a chamada arte conceitual,

4 Ver [Visitas mediadas + experiências poéticas; Brincar com as palavras](#)

5 Ver [Museus e o bem comum](#)

6 Ver [O museu e a escola](#)

7 O estruturalismo é um movimento intelectual surgido na primeira metade do século XX, que entende a relação entre sujeito e objeto a partir de estruturas sociais prévias. O termo se origina nos estudos de Ferdinand de Saussure e, ainda que não possa ser considerado exatamente uma escola de pensamento bem definida, foi fundamental para as ideias de autores como Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Michel Foucault, entre tantos outros. Está presente, portanto, em diversos campos do conhecimento, como a história, a filosofia, a antropologia e a literatura. Além disso, no contexto específico da América Latina, o estruturalismo foi a base do pensamento de economistas desenvolvimentistas, como o argentino Raúl Prebisch e o brasileiro Celso Furtado, fundadores da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em 1948.

8 A arte conceitual surgiu na Europa e nos Estados Unidos do pós-Segunda Guerra. Os artistas desse movimento priorizam a ideia e o processo criativo em detrimento do objeto artístico. A criação conceitual inclui materiais inusitados, performances e mesmo a ideia como projeto, sem ser realizada. O termo foi utilizado pela primeira vez dentro do contexto do Grupo Fluxus nos anos de 1960. Entre os artistas que adotaram práticas conceituais em sua criação estão Joseph Beuys, Yves Klein, Cildo Meireles e Paulo Bruscky.



Luis Camnitzer e Daina Leyton na exposição *Educação como matéria-prima*, 2016
Luis Camnitzer and Daina Leyton at *Educação como matéria-prima* exhibition, 2016

nos países hegemônicos, ou o conceitualismo⁹, na América Latina, que já é outra coisa. O “conceitual” no mundo hegemônico tendia a desmaterializar, e a desmaterialização era uma crítica institucional. Era de certa forma um ato político, portanto, mas também espiritual. Por outro lado, na América Latina e em outros lugares, o conceitualismo era uma estratégia de resistência para driblar a repressão e, mais que tudo, uma estratégia para se comunicar com eficiência.

Uma vez que a arte se converte em comunicação, não mais em objeto, ela precisa recorrer a outros parâmetros. O novo

9 A arte conceitual na América Latina difere daquela praticada nos Estados Unidos e na Europa por estar diretamente ligada ao contexto das ditaduras na região. Além de valorizarem a ideia e o processo em detrimento do objeto artístico, os artistas sul-americanos criavam com a intenção de questionar os regimes autoritários sob os quais estava boa parte dos países do continente. Sobre o caráter político transformador da arte conceitual latino-americana, ver Luis Camnitzer. *Agitation or construction?* In: *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Texas: University of Texas Press – Austin, 2007; e Mari Carmen Ramírez. *Blueprint circuits: conceptual art and politics in Latin America*. In: Alexander Alberro e Blake Stimson (orgs.). *Conceptual art: a critical anthology*. Massachusetts: MIT Press, 1999.

parâmetro é o problema: “que problema a obra soluciona?” O artista precisa começar a eleger problemas para solucioná-los. Ao fazê-lo, a arte se converte em um método de conhecimento e não em um método de produção. Então a prática artesanal deixa de estar em primeiro plano, e passa a ganhar importância o modo de alcançar o público e o que fazer com ele quando o artista elabora uma obra. Isso é, de modo geral, um ato político, que pode ser progressista ou reacionário, mas é sempre um ato político.

Tudo se mistura: arte, conhecimento, política e educação são parte de tudo isso; trata-se de um só ato. Temos consciência disso há meio século. Entretanto, os museus seguem o modelo antigo de guardar objetos, exibi-los e revelar a classe dominante como juíza do gosto. Seus empregados, os curadores e, até certo ponto, os artistas e também os educadores que trabalham no museu, seguem reforçando que essas obras, por estarem em tal edifício, são obras memoráveis e que, gostemos ou não, devem ser respeitadas. Não colocam em xeque esses termos: o que está sendo apresentado é um “canonismo” e que o público tem que ser estimulado a questioná-lo. A ver se o cânone, que representa as classes dominantes, é válido ou não, e para quem é válido; se é útil ou se seria necessário mudá-lo para que ele se torne útil. Pensamos então na diferença entre o que deveriam ser os museus e o que realmente são. Na maioria dos museus, as equipes do setor educativo ainda atuam como equipes de relações públicas, que vendem o que é feito pela equipe curatorial, no sentido de manter o cânone funcionando da mesma forma.

Parece-me mais importante levar o público a ver o porquê da existência dessa ou daquela obra. Trata-se de assumir a presença desses objetos como algo que dá a perspectiva do conhecimento. Não importa tanto qual é a aparência desse objeto mas, sim, por que alguém teve necessidade de fazê-lo, em que condições ele foi criado, quais problemas surgiram dessas mesmas condições, como se pode solucionar esses problemas e, por fim, como um artista soluciona tais problemas. Na melhor das hipóteses, outros campos disciplinares (o científico, por exemplo) não poderiam tê-los resolvido do mesmo modo.

Isso quer dizer convidar o público a exercitar as condições do problema especulado e quais soluções possíveis para, então, comparar essas soluções com as das obras dos artistas. Trata-

se de localizar o público em termos de poder na relação com o artista. Na história da arte tradicional, o poder está acumulado no artista. Há um monopólio de poder, o artista é um eleito, um especialista, uma pessoa respeitada porque tem algo que transforma tudo o que faz em arte, por definição. Assim, o público não seria nada mais que um receptáculo. No modelo que estou propondo, o público participa de forma paralela ao processo criativo do artista e, nesse caminho, chega a conclusões que talvez se justifiquem melhor que aquelas dadas pelo artista, porque revelam onde o artista teria interrompido sua pesquisa, ou o que teria que ser feito, ou quais seriam outros campos disciplinares para isso, ou o que seja.

Nesse processo, o próprio público pode determinar juízos como “não, eu não posso chegar ao final, mas o artista, sim, chegou e, portanto, essa obra é importante para mim e me ensina coisas”. Mas o fundamental é que, em primeiro lugar, atravessou-se o envoltório da obra. Já não se trata de “que lindo” ou “que feio”. É preciso entender por que ela está ali. O gosto, então, já não importa. Importa tratar de entender a obra como parte de um processo de conhecimento, não de um processo sensorial, de prazer ou desgosto. É um caminho um pouco mais avançado na apreciação da arte. Não ficar preso ao pacote envoltório da obra, isto é, entrar através da obra de arte, ver quais outros campos disciplinares se abrem nesse processo. Perceber se as pessoas aprendem a ver e a escrever sobre o que se pintou em uma obra de arte, quais associações a obra de arte tem com outras coisas.

Para mim, essa forma de encarar a relação entre o público e a arte a partir do gosto é muito problemática. Primeiro, porque estimula narrativas e especulações individuais sobre uma obra, o que não gerará muito impacto nem possibilitará uma construção de pensamento ou uma investigação interessante. E, em segundo lugar, porque as únicas associações que podem ser feitas são aquelas que a própria obra de arte permite. Então te colocam dentro de um túnel delimitado pela obra, e a luz que você vê ao final é como se fosse um universo, mas do avesso. Não é nada mais que a silhueta do túnel. Para mim, isso é sumamente negativo. Ao redor da obra, das condições que a geraram, está o porquê de essa obra ser imprescindível e quais problemas ela soluciona ou está investigando. Isso abre o campo, permite que se especule sobre todo um universo e que se vejam infinitas possibilidades para revelar aquilo que não conhecemos.

**Tudo se mistura.
Arte, conhecimento,
política e educação
são parte de tudo
isso: trata-se de
um só ato. Temos
consciência disso
há meio século.**



Daina Leyton – Isso me faz lembrar daquele texto que você escreveu para a revista do Goethe-Institut sobre o mago, o cientista e o artista¹⁰.

Luis Camnitzer – Eu me lembro do que escrevi ali, o que eu não sei é se hoje estou totalmente de acordo com o que eu mesmo escrevi... a diferença entre magia, ciência e arte. Não sei se essa divisão me parece palatável. Não sei se vale ser tão estrito. Para mim a arte, como eu disse, é a forma máxima de conhecimento. É a maneira totalmente interdisciplinar e transdisciplinar de enfrentar a realidade. É aquela que permite incorporar o absurdo, o impossível, o fracasso, uma série de fatores proibidos em outras disciplinas.

A ciência, a qual respeito muito e da qual faço uso como régua, muitas vezes pode apresentar limitações, porque nela é preciso que as experimentações sejam factíveis de repetição, que se respeite causa e efeito, que se expliquem as coisas dentro de certas lógicas, e ela tem que manter um modelo estável, ou ao menos sustentá-lo pelo máximo de tempo possível. A arte, não. A arte

Roda de conversa “Políticas públicas e práticas culturais na cracolândia” na exposição *Educação como matéria-prima*, 2016

Debate “Public policies and cultural practices in cracolândia” in the exhibition *Educação como matéria-prima*, 2016

¹⁰ Luis Camnitzer. O artista, o cientista e o mágico. In: Revista Humboldt, 2011, número 104, ano 52, pp. 52-42.

pode abranger aspectos da ciência somados ao que está oculto. Portanto, para mim, a arte está um passo adiante. A arte não é oposta à ciência, como em uma escala, pois o oposto da ciência seria a magia. A magia, sim, tem que alcançar e conseguir tratar daquilo que tem credibilidade e do inacreditável. Ou seja, não questionar aquilo em que se crê, mas tratar de criar situações que pareçam inacreditáveis, ainda que não o sejam e, assim, promover a credulidade. Na arte, você está no intermédio desses sentidos, mas também por cima. Você trata de mostrar algo que parece inacreditável, mas ao mesmo tempo sem esconder o truque. Pode-se dizer que, quando a ciência explora o desconhecido, sempre se trata de algo previsível; mesmo se, no momento, não formos capazes de prever, veremos mais tarde a previsibilidade. Na arte, o imprevisível é explorado, e então continuamos maravilhados, porque o que chamamos de “mistério” é mantido sem ter que recorrer ao obscurantismo.

É por isso que te digo que, hoje, penso que escreveria aquele texto de outro modo. Não o negando, mas o estruturando de forma mais complexa.

Daina Leyton – Há pouco conversávamos sobre o fato de os museus ainda não serem compreendidos pela maioria, mesmo pelos profissionais que neles trabalham, como espaços que podem inspirar mudanças ou mesmo intervir na sociedade. Você pode falar um pouco mais sobre isso?

Luis Camnitzer – Para mim, o museu é importante. O que eu acho é que seu conceito mudou. Tanto o conceito de museu como o de escola, hoje, se aproximam das características de uma prisão. Ou seja, são paralelos. A operação que envolve todas essas funcionalidades me parece, basicamente, um modelo carcerário, como diria Foucault¹¹. São espaços encerrados em si, com um tipo de sociedade invertida dentro, com esperanças de ter algum efeito lá fora.

Mas a educação não deve seguir uma lógica de reproduzir o que já existe ou de contribuir para manter a ordem social. A educação é um processo de construir conhecimentos e adquirir novos ao explorar o campo que chamamos “ignorância”. E a arte, como parte desse processo de exploração, não é algo que se faz em um espaço fechado em si mesmo e, sim, uma

¹¹ Michel Foucault. *Vigiar e punir*, publicado originalmente na França em 1975.

forma de compreender as coisas. Então, entendo que o museu não é um lugar de documentação de obras, mas, sim, um lugar de conhecimento, de modo que as paredes já não têm sentido. Se o educador vê tudo se esparramar por todos os lados – e não somente se esparramar, mas se ele vê o que ali entra e o que dali sai –, então as paredes são membranas osmóticas. Dá a impressão de que vão buscando um equilíbrio. Se esse conceito se internalizasse na museologia, mudaria totalmente o modelo. Essa é uma das respostas.

Felipe Martinez – Como você vê a relação entre o Estado e a produção artística dos artistas em geral?

Luis Camnitzer – Em geral – e idealmente – acho que o artista deveria ser subsidiado pelo Estado, e não por filantropia ou colecionismo privado. Eu digo idealmente porque os governos, como os conhecemos, escolheriam artistas de um ponto de vista partidário e restringiriam a liberdade de expressão. O problema da filantropia e do colecionismo como meios para manter a subsistência do artista é que eles estão sujeitos ao capricho de quem paga, em vez de pensar nas necessidades coletivas. O oligarca pode se cansar e retirar seu dinheiro e ele tem o direito de fazê-lo porque, na nossa sociedade, o dinheiro é sua propriedade. O Estado, por outro lado, deve ser responsável perante a sociedade e, se houver uma democracia funcional, prestará contas, e essas ações influenciarão as eleições. Tudo isso funcionaria se existisse um contexto ético para o que fazemos: como artista, fazer arte que tenha algum impacto para a sociedade; como governo, apoiar as atividades que ajudem a fortalecer a comunidade. Nessa sequência, a iniciativa privada é a que tem menos compromisso com a ética e, portanto, é o elo mais fraco.

Assim, acho que atualmente há um problema com a palavra “arte”, porque ela carrega duas identidades que não têm muito a ver entre si: uma é a parte da produção dos objetos, condicionada, mesmo que se negue, às diretrizes do mercado; outra corresponde a uma atividade que nada tem a ver com o mercado, que está mais conectada ou familiarizada com a filosofia.

Daina Leyton – Nesse sentido, você poderia contar um pouco sobre o processo que gerou a obra *Exercícios*?

Luis Camnitzer – Eu comecei a dar aulas em 1961, 1962. Fazia um exercício aberto e um fechado, no qual aquilo que sucederia tinha que ser imprevisível, e com isso eu dava liberdade para o es-

tudante planejar os seus próprios exercícios. Depois veio a Bienal do Mercosul, em 1997, e ali tínhamos um curador da Bienal e um curador pedagógico no mesmo nível hierárquico. O curador da Bienal, Gabriel Pérez-Barreiro, foi quem viabilizou isso. Ele estava encarregado de eleger as obras e eu encarregado de pensar como começar processos educativos entre a Bienal e o público que iríamos receber. Para isso, o que fiz foi eleger vinte dentre sessenta artistas, como plano piloto. Pedi a eles que formassem, em dois parágrafos, os problemas que estavam tentando resolver em suas obras. E essa foi a parte mais difícil. Uma vez recebidos os parágrafos, iniciamos a museografia. Era uma série de pequenos muros, que ficavam perto das obras, nos quais o público poderia interferir e onde as frases ficavam escritas, também tinha uma mesinha com formulários para que as pessoas pudessem deixar comentários depois de comparar o parágrafo do artista com a obra e determinar se a obra cumpria com os seus propósitos ou não. Os comentários ficavam em uma bolsa plástica transparente, para que o público pudesse ler, e por isso eram trocados todos os dias.

Com isso, conseguimos que o público passasse um bom tempo em frente às obras, porque não era o aspecto estético da obra que lhe chamava e, sim, um exercício de pensamento. Inauguramos um processo no qual o público começava a buscar os problemas e suas soluções com autonomia, em vez de ser um receptáculo de informações onde um profissional contratado daquele espaço cultural despejaria. Essa foi uma parte. A outra parte era mandar exercícios para as escolas, para todas as escolas do Rio Grande do Sul. Eram exercícios também abertos, baseados nas obras que estavam na Bienal, mas sem ilustrá-las. Então, os estudantes das escolas faziam os exercícios e, quando iam à Bienal, identificavam as obras com as quais tinham trabalhado, e determinavam se tinha funcionado ou não. Ou seja, um processo mais horizontal estava iniciado.

Anos depois, o museu Guggenheim iniciou a organização de uma exposição sobre arte latino-americana¹² e o curador, Pablo León de la Barra, veio à minha casa. Viu a obra *Exercícios* e decidiu colocá-la na exposição. Nós conversamos sobre a obra, mas também falamos muito sobre pedagogia. Daí me convidaram para conversar com a equipe educativa do museu. Na mesma semana me ligaram para perguntar se eu teria interesse em fazer o material para professores. Eu respondi que sim.

¹² *Under the Same Sun: Art from Latin America Today*, Guggenheim, Nova York, 2014.

Daina Leyton – Então aquele foi o primeiro material?

Luis Camnitzer – Sim, aquele foi o primeiro material. Fizeram uma versão em espanhol e outra em inglês, e quando a exposição foi para o México, o material foi refeito, adaptando-o à realidade mexicana.

Depois houve um outro material feito para a Casa Daros, no Rio de Janeiro. Lá, os *Exercícios* tinham um formato parecido com o que temos em exposição aqui no MAM, com os exercícios nas paredes da exposição. Era essa a situação e, agora, quando faço mostras individuais, muitas vezes as obras são assim. Houve coisas no meio do caminho; antes do Guggenheim houve um simpósio na New School, em Nova York. O organizador do simpósio pediu que eu fizesse uma exposição que fosse transdisciplinar, não somente de obras de arte, mas que incorporasse os estudantes de todas as áreas da universidade. Então, para lá, eu fiz alguns *Exercícios*, dilemas, alguns dos quais estão aqui. Isso foi um ou dois anos antes do Guggenheim.

Sobre os *Exercícios*. A intenção era que o público fosse enchendo as paredes até o ponto em que a minha presença, como autor, desapareceria, e toda a sala estaria empapelada e apropriada pelo público. Isso nunca aconteceu, porque o público respeita muito o fetichismo, então, sim, houve algumas contribuições, mas não houve essa apropriação total do espaço.

Daina Leyton – Sim. Eu acho que a exposição *Educação como matéria-prima* vai terminar assim, empapelada.

Gregório Sanches – Em um mês de exposição, essa parede estava muito cheia de coisas, esses exercícios estavam tomando todo o espaço. Um exercício fagocita uma parte do outro.

Luis Camnitzer – A parede deveria ser totalmente invadida. O que eu gosto na obra é que tenha um pouco de conflito por “civildade”, porque ela representa um problema, não é?

Felipe Martinez – Camnitzer, gostaria que você falasse um pouco sobre a situação política e as manifestações artísticas.

Luis Camnitzer – Há manifestações artísticas que terminam atuando em benefício da fama dos próprios artistas, não da atividade política em si. Isso é um problema muito sério. É nesse sentido que o artista tem que ser educado tanto quanto o pú-

blico. Ou seja, de certo modo, os marcos dos anos 1960 ainda não foram assumidos pelos artistas. Há uma atmosfera que mudou, mas que ainda não foi assumida. E não sei se será. Em geral, as pessoas estão vivendo sob um paradigma velho. Não sei. É comum que haja a construção de um mito individual em cima de alguns artistas que tiveram uma trajetória, que em determinada época da sua carreira (geralmente quando considerado um artista periférico), realizaram um trabalho de impacto significativo, de ruptura. Um trabalho que envolveu de verdade o risco. Nesse contexto, a manifestação artística é importante em si e pouco importa o nome do artista que a realiza. Depois, constrói-se um mito individual, o que provavelmente enfraquecerá seus próximos trabalhos.

As manifestações artísticas permitem imaginar o possível e o impossível, transcendendo a mera materialidade das obras e afetando a cultura e a sociedade. É nesse contexto, como já comentei, que a arte, o conhecimento, a política e a educação são partes de um mesmo ato. Acredito que essa tomada de consciência contribui para o trabalho de educação em museus.

Daina Leyton – Sobre a educação em museus, conversamos sobre a liberdade e a falta dela. Dependendo de como se posicionam com o seu público, os museus poderiam contribuir para um caminho ou outro?

Luis Camnitzer – Sim, pensei isso quando você me contou sobre o termo que Evgen Bavcar usa para as pessoas com deficiência, *peças em situação de privação de liberdade*¹³. Então me ocorreu que, na realidade, todos nós, não importa quantos sentidos temos à nossa disposição, nos encontramos com uma liberdade limitada. Não só o fato de ter uma deficiência e se deparar com uma falta de equiparação de oportunidades cerceia a liberdade, mas também a fome, os preconceitos, as convenções, a falta de reflexão crítica me parecem variações de “falta de liberdade”. O acesso, então, manifesta-se como a possibilidade de construir sentido e tomar consciência. A missão do museu já não seria facilitar a apreciação da arte, e sim assegurar uma “liberdade não limitada”. Ou seja, quais são os processos de investigação e atuação para lidar com todas essas instâncias que cerceiam de diversas maneiras a nossa liberdade.

As manifestações artísticas permitem imaginar o possível e o impossível, transcendendo a mera materialidade das obras e afetando a cultura e a sociedade.

¹³ Ver Olhar de perto



Educadoras em visita à exposição *Ismael Nery: feminino e masculino*, 2018
Educators visit *Ismael Nery: feminino e masculino* exhibition, 2018



Professores visitam a exposição *Guignard - A memória plástica do Brasil moderno*, 2015
Teachers visit *Guignard - A memória plástica do Brasil moderno* exhibition, 2015



Visita à exposição *Oito décadas de abstração informal* com o professor Felipe Martinez, 2018
Visit to *Oito décadas de abstração informal* exhibition with teacher Felipe Martinez, 2018



Ateliê livre na exposição, 2017 | Open workshop in the exhibition, 2017



Encontro de professores no programa Contatos com a Arte com a educadora Laysa Elias, 2017
A meeting of teachers at Contatos com a Arte program with educator Laysa Elias, 2017



Atividade do programa Contatos com a Arte relacionada à exposição *Impressionismo e o Brasil*, 2017
An activity of Contatos com a Arte program related to the exhibition *Impressionismo e o Brasil*, 2017



76 Visitantes na exposição *Educação como matéria-prima*, 2016
Visitors in the exhibition *Educação como matéria-prima*, 2016



Professora em visita à exposição *Oito décadas de abstração informal*, 2018
A teacher visits *Oito décadas de abstração informal*, 2018



78 Percurso poético na exposição *Sinais/signals* Mira Schendel, 2018

Poetic path in *Sinais/signals* Mira Schendel, 2018



Sinais na arte

O museu e as culturas surdas

Daina Leyton

No texto “A construção de sentido no contato com a arte”, deste livro, descrevemos como o contato contínuo com o público surdo, que se iniciou em 2002, gerou o curso de formação de educadores surdos Aprender para Ensinar¹. Com o passar dos anos, os alunos formados nesse curso foram contratados por diversas instituições culturais de São Paulo, como a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Museu Afro Brasil, O Centro Cultural Banco do Brasil, a Bienal de São Paulo, entre outras.

No MAM, o convívio permanente com o público surdo desencadeou diversas transformações: a premissa a partir da qual trabalhamos – de considerar o que é normalmente visto como uma limitação como uma potencialidade – se mostra bastante clara na história do museu com esse público. Os surdos nos ensinaram como o corpo sente e fala. No contato com uma língua visual-espacial-motora, com toda sua complexidade e semântica, vimo-nos obrigados a olhar para as nossas próprias limitações de expressão e comunicação e para a necessidade de habitar o corpo para poder falar com voz própria. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi reconhecida por lei como língua oficial do Brasil no ano de 2002², passou a ser compreendida no MAM não apenas como uma iniciativa de acessibilidade do museu, que assegura o direito do público surdo de ser atendido em sua língua primeira, mas também como um potente recurso expressivo e poético.

Visita mediada em Libras ao
30º Panorama da Arte Brasileira
Contraditórios, 2007
Mediated visit in Brazilian Sign
Language to 30th Panorama da
Arte Brasileira *Contraditórios*, 2007

¹ Daina Leyton, Cibele Lucena e Joana Zatz. Aprender para ensinar. In: *Programa Igual Diferente* vol. 2, pp. 20-31, São Paulo: MAM, 2015.

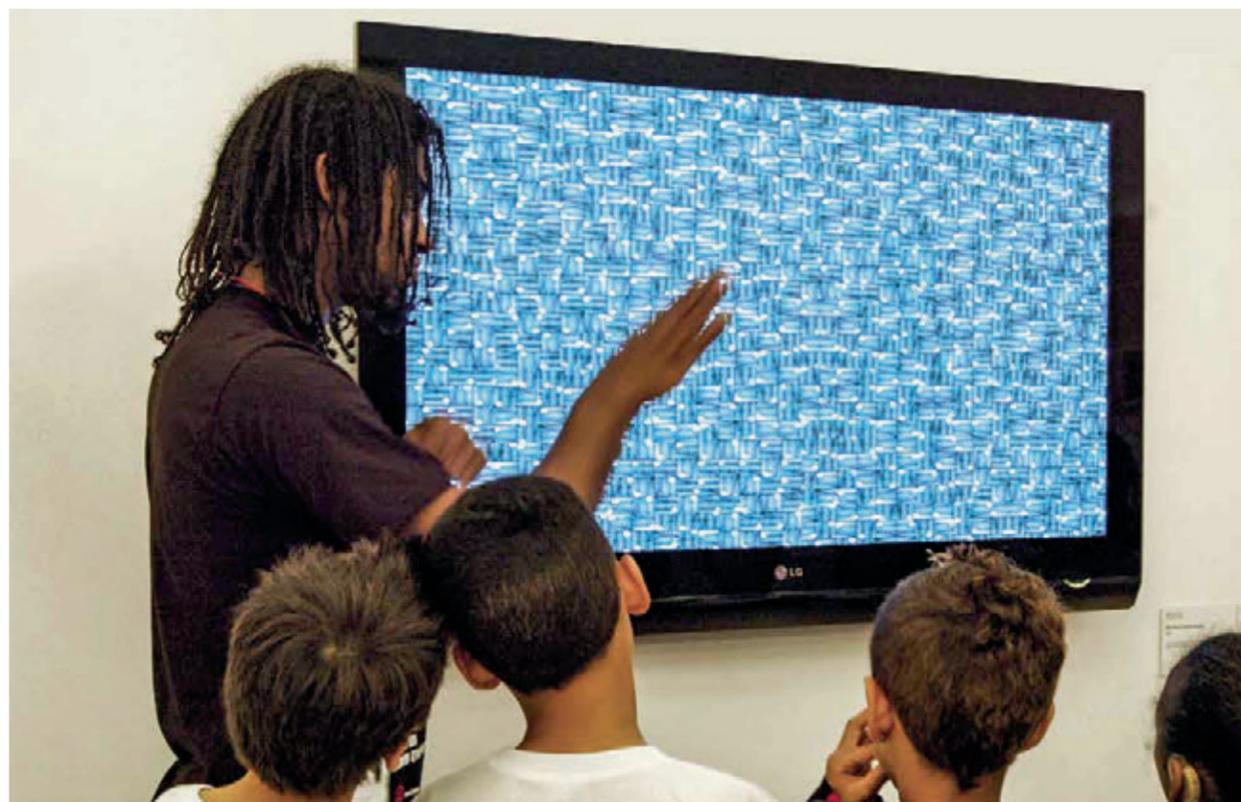
² A respeito, ver Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Para contemplar esse direito intrínseco, o museu buscou passar também a se comunicar na Língua Brasileira de Sinais³. Atualmente, com o aumento do interesse dos ouvintes pela Libras, pelos avanços da legislação com o objetivo de assegurar intérpretes para os surdos e a expansão dos cursos de graduação de Letras Libras nas universidades públicas e privadas, o museu passa a ser um interessante espaço de prática e ampliação de repertório dessa língua.

A programação do MAM aberta ao público geral, como palestras, seminários e outras atividades, contam com tradutores-intérpretes de Libras para proporcionar uma equiparação de oportunidade de acesso ao conteúdo. Um aprendizado básico nesse processo foi a necessidade de estarmos atentos à qualificação e à formação do intérprete: seu repertório referencial fará a diferença na qualidade da experiência do participante surdo. Em espetáculos musicais, por exemplo, não é suficiente que o tradutor-intérprete tenha fluência em Libras; ele também deve ter uma pesquisa musical e qualidade de expressão corporal.

3 Ver *A construção de sentido no contato com a arte* e *Museu dos Verbos Visuais*

Visita mediada em Libras à exposição *MAM 60*, 2008
Mediated visit in Brazilian Sign Language to *MAM 60*, 2008



Adicionada à acessibilidade na programação geral, parte da equipe do museu – todos os integrantes do MAM Educativo, e ao menos um representante das demais áreas – estuda semanalmente a Libras. Além do prazer de se aprender uma nova língua, especialmente uma língua expressada pelo corpo, o espaço e tempo do curso de Libras para os funcionários é uma suspensão das atividades rotineiras, em que o coletivo se dedica a uma outra pesquisa, aprimorando, como consequência, a qualidade de relacionamento entre diferentes pessoas do corpo do museu.

Na aproximação e estudo da Libras, passamos então a compreender suas especificidades e potencialidades. É sobre essas potencialidades, que nos levaram a compreender a língua de sinais como esse recurso expressivo e poético, que quero aqui falar.

Nas atividades do museu com literatura e poesia, por exemplo, as seguintes questões surgiram: como se traduz uma poesia para a língua de sinais? Como se dá a rima numa língua visual? As línguas de sinais contam com alguns parâmetros gramaticais: a configuração de mão; o ponto de articulação; o

Apresentação Canto Livre no MAM com dançarina de sinais, 2012
Canto Livre presentation with signing dancer at MAM, 2012



movimento; a orientação e direcionalidade; a expressão facial e corporal. Existem sinais que possuem, por exemplo, o mesmo modo de configuração da mão, que estando em outro ponto de articulação do corpo apresenta outro significado. O ponto do sinal no corpo também pode ser o mesmo para diferentes sinais. Os sinais “água” e “desculpa”, por exemplo, possuem diferentes configurações das mãos, e são realizados no mesmo ponto do corpo. Já os sinais de “desculpa” e “brincadeira” têm a mesma configuração de mão, com pontos de articulação diferentes. O jogo com essas configurações caracteriza uma conexão, criando uma rima visual.

A professora Amarilis Reto, do Centro de Educação para Surdos Rio Branco (escola parceira do MAM), iniciou na sala de aula uma pesquisa sobre a relação dos surdos com a poesia, pois não aceitava o estigma de que eles não se identificavam com ela. No MAM, Amarilis integrou projetos educativos em Libras e pôde estender sua pesquisa junto com educadores e alunos surdos, educadores ouvintes, intérpretes e professores de Libras, artistas, músicos e poetas. Quais movimentos, intensidades, configurações de mão e expressões melhor expressam, traduzem sensações, sentimentos e ideias?

O Canto Livro no MAM é um exemplo no qual a Libras é um recurso poético e expressivo interessante a todos. O projeto de incentivo à leitura por meio da literatura e da canção passou, no MAM, a unir também as temáticas das exposições em cartaz e a contar com a língua de sinais. Assim, uma nova pesquisa se cria: como a música é representada pela visualidade? Nesse caso, o intérprete que estará no palco precisará dançar a música e os poemas: o movimento traduz a harmonia, o ritmo, as metáforas, suas sutilezas e sua força.

A narração de histórias que faz parte do programa Família MAM, concebido para crianças e seus acompanhantes, foi outra iniciativa transformada ao integrar a Libras. O projeto Histórias para Ver e Ouvir, idealizado pela educadora do MAM e narradora de histórias Mirela Estelles, contou com a parceria de Amarilis Reto e se tornou uma atividade permanente do museu. Com foco nas crianças surdas, que podem vir acompanhadas de pais ouvintes, ou vice-versa, leva-se em conta que para criar a narração é necessário pensar em como trazer a poesia e a metáfora em expressões que não são utilizadas pela comunidade surda⁴.

⁴ Ver *Dos (desa)fiões de tecer histórias*

A aproximação com a comunidade surda nos revelou um universo precioso e complexo que nos levou a ressignificar entendimentos que tínhamos até então sobre linguagem, educação e cultura.

Assim, as pesquisas realizadas por profissionais do museu e parceiros fazem com que o MAM passe a se comunicar em Libras e reconheça o potencial expressivo e poético dessa língua.

Além da língua, existem outros aspectos que constituem identidades culturais próprias das pessoas surdas. O pesquisador finlandês surdo Juhana Salonen divide esses aspectos em dois grupos diferentes: os que estão na ponta do iceberg e os que estão em seu corpo, debaixo d'água, onde não enxergamos. Na ponta – parte visível do iceberg – podemos ver: os grupos de pessoas surdas formados pela identificação, a comunicação gestual, as escolas para surdos, os clubes, as associações, os esportes, os eventos artísticos característicos, os hábitos, a comunicação por meio de vídeos gravados em língua de sinais e lançados na internet, as histórias e piadas típicas da comunidade, entre outros. Já os aspectos que não são vistos com tanta facilidade, e que são a base do iceberg, requerem o conhecimento e a compreensão por serem constituintes das identidades e da cultura surda. São eles: a surdez nos diferentes contextos históricos, as tradições, as diferentes abordagens educacionais, a consciência do *ser surdo*, a identidade, o orgulho, a militância, os direitos e as experiências positivas da surdez⁵.

Esses aspectos são bastante abordados e trazidos à tona no Corposinalizante, um grupo que reúne semanalmente no MAM pessoas interessadas na cultura surda, sejam surdas ou ouvintes. Criado para dar continuidade às pesquisas artísticas desenvolvidas pelos jovens surdos que se formaram no curso Aprender para Ensinar, o grupo já realizou documentários, intervenções poéticas, entre outras manifestações artísticas que trazem a performatividade da língua de sinais, a potência surda e as demandas de sua comunidade como materiais principais de trabalho⁶. Um processo de pesquisa de poesia em Libras e português resultou na concepção do Slam do Corpo, primeira batalha de poesias

⁵ Também há a expressão *deafhood*, ou “irmandade surda” em uma de suas traduções para o português, e que explora esses aspectos da multiplicidade e riqueza da identidade surda. Para saber mais, consulte Hugo Eiji, *Deafhood*. In: *Cultura surda*. Disponível em: <https://culturasurda.net/deafhood>.

⁶ Cibele Lucena. *Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. Dissertação de mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, PUC-SP, 2007. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>

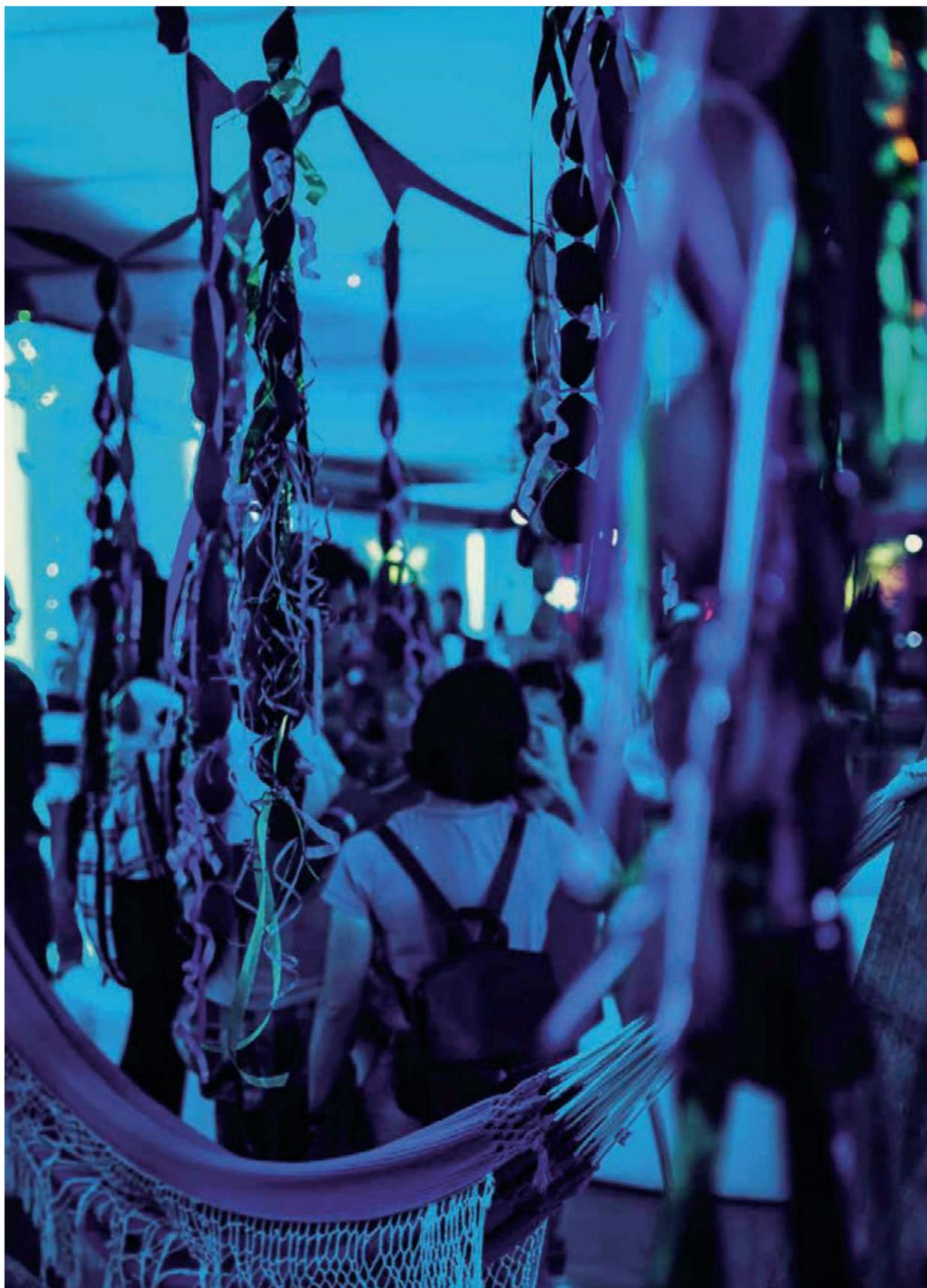
no Brasil que se dá na fricção entre a língua portuguesa e a língua de sinais, batalha que hoje participa e interfere no circuito nacional e internacional de saraus e Slams⁷. Esse processo, que nasce no MAM e transcende o seu espaço, gerando significativas transformações e impactos sociais, anuncia a importância de os museus terem tempo e um espaço dedicado à experimentação e à pesquisa realizadas pelo próprio público, nesse caso, os surdos que começaram como alunos, se tornaram participantes do Corposinalizante e organizadores do Slam do Corpo. Um exemplo de processo de tomada de consciência da potência da identidade surda que se expande do museu para o mundo.

As ações aqui descritas, além de promover o acesso do público surdo aos espaços culturais, fortalecem sua identidade e contribuem para que a sociedade conheça cada vez mais as culturas surdas. A aproximação com a comunidade surda nos revelou um universo precioso e complexo que nos levou a ressignificar entendimentos que tínhamos até então sobre linguagem, educação e cultura. No museu, a comunidade surda é agente de sua história e do desenvolvimento de ações culturais que conectam sua língua às linguagens da arte.

⁷ Cibele Lucena. Op. cit.

Visitantes surdos em visita mediada, 2011
Deaf visitors during mediated visit in Brazilian Sign Language, 2011





Gregório Sanches*

* Educador, estudou história e escreve para estar no mundo. Desde 2007 experimenta se encontrar com as mais diversas pessoas através da arte. Integra a equipe do MAM Educativo.

Instalação multissensorial na Sencity no MAM, 2014
A multisensory installation in Sencity no MAM, 2014

Museu dos Verbos Visuais

Quando a língua de sinais encontra a arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!¹

Eduardo Galeano

Um dedo rabisçou o ar entre duas pessoas e elas riram. Foram risadas como qualquer outra, de peitos estufados se esvaziando em gargalhadas, mas uma coisa era diferente: os sons que saíam não tinham a função de serem escutados por ouvidos treinados pela linguagem: eles eram, antes de tudo, um resultado do corpo em movimento, de um corpo que ri.

Esse encontro se deu entre duas pessoas surdas que conversavam animadamente nos corredores do MAM. Discutiam assuntos que até então não conseguia compreender, pois suas vozes não construíam palavras que reconhecesse: eu tentava escutar, mas não sabia que deveria aprender a ver².

Quando entrei em 2007 no MAM Educativo como estagiário, o museu já era um espaço de referência do qual a comunidade surda tinha se apropriado. Um ano depois, o museu contratou seus primeiros educadores surdos, Leonardo Castilho e Edvaldo Santos (ou somente Edinho). Se até então eu não conseguia compreender os signos gestuados nessa “dança” com as mãos, tinha agora a chance de falar

¹ Eduardo Galeano. *Livro dos abraços - A função da arte/1*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2002.

² Oliver Sacks. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

com pessoas nativas de uma língua que é de meu país, mas nunca foi minha, a Libras (Língua Brasileira de Sinais)³.

Eu estava me aprofundando cada vez mais no universo imagético da Libras depois que recebi meu nome-batismo, um sinal que seria a referência para todos sobre como me chamar. Logo após isso, me indaguei: se estou aprendendo uma nova língua no espaço de trabalho, como o próprio MAM a aprendeu?

Esse fato ocorreu alguns anos antes, quando pessoas da comunidade Surda se viram tolhidas do direito de serem atendidas no museu em sua língua primeira⁴. A instituição falava português, inglês, francês, espanhol, alemão, mas nenhuma delas adiantava: o museu sabia falar e escutar, mas não sabia ver e sinalizar? A partir dessa experiência, se criou o curso Aprender para Ensinar⁵, no qual alunos de escolas para surdos vivenciavam a realidade do museu em aulas que expandiam os limites dessa presença. O MAM aprendia uma outra língua, e criavam-se novos sinais para representar as coisas do universo das artes. No final do curso, diversos jovens foram trabalhar como educadores em distintas instituições culturais da cidade, levando consigo sua língua.

Em uma cultura hipervisual como a nossa, é estranho imaginar por que não desenvolvemos, como sociedade, a prática de nos comunicarmos formalmente com as mãos. Mas não é tão difícil perceber que essa mesma sociedade, que durante séculos se utilizou da noção de inclusão como ferramenta da exclusão do diferente, teria procedido dessa forma. Em 1880, ocorreu o chamado Congresso de Milão, no qual foi traçado o destino de milhões de surdos ao redor do mundo. Nesse

³ De acordo com o IBGE | Censo de 2010, atualmente o Brasil possui duas línguas nacionais, português e Libras, diversas línguas regionais ou minoritárias, sendo 274 línguas diferentes faladas por mais de 305 etnias indígenas, além de várias línguas alóctones, tanto de matriz africana quanto europeia e asiática.

⁴ Segundo o IBGE | Censo de 2010, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva no Brasil, com diversos níveis de perda da audição, porém, nem todas as pessoas se consideram Surdas e/ou são fluentes ou tem a Libras como primeira língua. Para distinguir essas populações, adotou-se a palavra “Surdo” com o “S” maiúsculo ao se referenciar as comunidades Surdas que reivindicam uma cultura, uma língua e uma história particular.

⁵ Essa história está contada mais profundamente em: Daina Leyton, Cibele Lucena e Joana Ztaz. Aprender para ensinar. In: *Programa Igual Diferente*, vol. 2. São Paulo, 2015, pp. 20-31.



Oficina de *grafitti* para grupo de surdos na semana Sinais na Arte, 2013
Graffiti workshop for a group of deaf visitors during Sinais na Arte week, 2013

congresso, as principais linhas de discussão foram entre os oralistas, que defendiam o ensino para os surdos das línguas orais de seus países em detrimento das línguas de sinais, e os gestualistas⁶, que pregavam a autonomia das línguas nativas das populações surdas. Composto pela maioria de oralistas (e ouvintes) a proposta do ensino exclusivo da língua oral e o treinamento da leitura labial para os surdos foi vencedora. Argumentava-se, entre outras coisas, que as pessoas surdas só conseguiriam ter acesso aos bens materiais e culturais da sociedade caso fossem introduzidas no mundo da oralidade, já que a maioria das pessoas eram ouvintes⁷. Os reflexos dessa discussão chegaram no Brasil mais fortemente no final dos anos 1950, quando foi adotada em uma das principais esco-

⁶ No Brasil, atualmente, é empregado a terminologia sinalização ao invés de gestualização. Esta é uma referência histórica no contexto europeu, e permanece como terminologia usada na comunidade Surda portuguesa, que utiliza a LGP (Língua Gestual Portuguesa). Lembrando que a Libras e a LGP são línguas diferentes, com estruturas e desenvolvimento independentes tanto das línguas orais de suas comunidades quanto entre si.

⁷ Para se aprofundar no tema, consulte: Hugo Eiji. O Congresso de Milão, In: *Cultura surda*. Disponível em: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>



las para surdos do Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a oralização obrigatória⁸. Gerações inteiras de pessoas surdas foram impedidas de se alfabetizarem pelas línguas de sinais. A Libras sobreviveu clandestinamente nos corredores mal iluminados da sociedade.

Foi somente no final do último século que diversos movimentos conseguiram exercer pressão suficiente para que essa realidade começasse a se modificar e, em 2002, a Libras passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em todo o território nacional⁹. Ou seja, o MAM se envolve no contexto da luta pelas línguas de sinais no momento da efervescência dessa nova geração de Surdos.

Após diversos jovens se formarem no curso Aprender para Ensinar, muitos deles queriam continuar a pesquisa das intersecções da Libras com as artes. Com isso, em 2008, surge o

⁸ Karin Strobel. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 27.

⁹ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

Instalação de sachês com aromas na *Sencity no MAM*, 2014

Installation with aroma sachets in *Sencity no MAM*, 2014

curso Corposinalizante, que tem por finalidade ser um coletivo artístico, poético e político para Surdos e ouvintes interessados no potencial comunicacional e transformador da Libras dentro deste campo¹⁰. Ao longo dos últimos dez anos, desenvolveram-se estratégias de intervenções urbanas, documentários, performances e saraus de poesias, culminando no projeto Slam do Corpo, que são batalhas de poesias nas quais um poeta Surdo e outro ouvinte declamam em dupla o mesmo poema em duas línguas, Libras e português, em um “beijo de línguas”¹¹.

O projeto é assim chamado pois não há condição de superioridade de uma língua frente a outra. Os poetas-intérpretes¹² não estão no palco para elucidar o poema para a plateia ouvinte, mas, sim, para construir uma ponte linguística que atravessa os verbos audíveis e visíveis. Se durante a dura história do último século uma língua viveu em cativeiro sob a égide da língua majoritária, a proposta é subverter essa relação de dominação e construir um grave gesto de amor, no qual as línguas não são cativeiros, mas se cativam mutuamente. Dessa relação nasce a poesia¹³.

Esses encontros de distintos sujeitos no cotidiano da instituição acabam produzindo um museu de outras percepções¹⁴. Muitos elementos da cultura Surda passam a ser incorporados no dia a dia do trabalho: palestras e formações internas contam com intérpretes de sinais, assim como shows e bate-papos; narrações de histórias em português e Libras para crianças surdas e ouvintes¹⁵; abrem-se turmas para o ensino

¹⁰ Ver <http://corpo-sinalizante.blogspot.com/>

¹¹ Essa relação que cria a chamada língua mestiça é belamente discutida na tese de mestrado de Cibele Lucena, que, junto com Joana Zatz e toda uma comunidade de pessoas Surdas e ouvintes, deram firmes passos, e continuam a trilhar. Cibele Lucena. *Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. Dissertação de mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, PUC-SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>

¹² São chamadas de intérpretes as pessoas que fazem as traduções simultâneas tanto de Libras para português para o público ouvinte, quanto de português para Libras para o público Surdo.

¹³ Poesia “*Na Língua*”, de Amanda Lioli e Catherine Moreira, In: <https://bit.ly/2H4yv20>

¹⁴ Evgen Bavcar. O museu de outra percepção. Leyton, D. et al. *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

¹⁵ Ver *Dos (desa)fiões de tecer histórias*



de Libras para os funcionários do museu dentro do horário de trabalho; todas as exposições contam com videoguias em Libras e com legendas em português para os visitantes que não acessam o português falado; visitas em Libras para o público surdo e visitas em Libras com intérpretes para o público ouvinte são oferecidas dentro do programa de visitação¹⁶.

Em 2011, a reverberação desse trabalho junto à comunidade Surda leva o museu, cada vez mais, a abrir novas fronteiras de sensibilidade e pertencimento. Pesquisando diversas organizações ao redor do mundo que também trabalhavam com suas comunidades Surdas locais, a coordenadora do Educativo e Acessibilidade Daina Leyton traz para o museu o evento multissensorial *Sencity*, festa originalmente criada na Holanda pela Skyway Foundation.

Como o próprio nome diz, a proposta é construirmos uma cidade dos sentidos, na qual todos os elementos dessa construção se comuniquem com o nosso corpo. Sinestesicamente, o som para o público surdo – e ouvinte – passa a ser

Pista de dança da *Sencity* no MAM, 2014
The dancefloor in *Sencity* no MAM, 2014

¹⁶ Ver *A construção de sentido no contato com a arte*

cheirando, degustado, sentido e visto. Além da clássica figura do *disc jockey* (DJ), há também a presença do *aroma jockey*, *food jockey* e *video jockey* (VJ). De acordo com a batida da música, cada jockey elabora um cardápio sensorial para ofertar ao público. Uma música verde e com cheiros doces em poucos minutos pode mudar para uma vibração azulada de gosto ácido. O som, por sua vez, também é sentido diretamente no corpo. Por sua própria característica, o som passa pela matéria através de ondas mecânicas que, literalmente, vibram esse meio. Caixas de som subgraves alimentam o palco da festa, assim como a presença de um chão vibrátil¹⁷. Foi na junção dessa festa multissensorial com as práticas e saberes artísticos e pedagógicos desenvolvidos ao longo de uma década que foi realizada a primeira *Sencity* no MAM¹⁸.

Atualmente, vários dedos rabisçam o ar no MAM. Esse dedos, mãos, braços e corpos inteiros surgem na intersecção da fala-gesto, da escuta-olhar. Eles nos convidam, no final de cada movimento, a percebermos o som que existe dentro da voz da diferença e ela fala em uma língua para todos nós.

¹⁷ Ou *vibrationfloor*, se constitui em um tablado conectado a uma mesa de som feito para o público sentir a vibração da música pela planta dos pés. Instalados embaixo de cada módulo há a presença de um dispositivo vibrátil, comercialmente conhecido como *Buttkicker*, que vibra a superfície conectada de acordo com os graves das músicas.

¹⁸ A primeira *Sencity* no MAM aconteceu em março de 2011, com a participação ao todo de mais de 2.000 pessoas, Surdas e ouvintes, de várias regiões do Brasil e de outros países como Holanda, Inglaterra e Índia, tanto na conceitualização, produção e execução como na participação do evento. Também houve edições em 2013 e 2014 no MAM com a participação do rapper finlandês Signmark, que rima em ASL (*American Sign Language*). Em 2016, realizou-se a *Sencity-UFRJ*, uma parceria entre a UFRJ e o Museu de Arte Moderna de São Paulo.





Mirela Estelles*

* Educadora e contadora de histórias, fomenta em suas práticas a cultura da infância por meio de narrativas, músicas e brincadeiras para todos os públicos. Integra a equipe do MAM Educativo.

Slam do Corpo na semana Sinais na Arte, 2015
Body slam in Sinais na Arte week, 2015

Dos (desa)fiões de tecer histórias

Desde de 2003 venho contando histórias para crianças de todas as idades. Mas foi em 2011, após o convite para uma nova proposta no MAM Educativo que, pela primeira vez, experimentei contar uma história em duas línguas ao mesmo tempo. Em parceria com a professora e intérprete de Libras Amarilis Reto, contamos histórias na Semana Cultural Sinais na Arte, quando se iniciou um trabalho dinâmico e cheio de questões mobilizadoras.

Naquela ocasião, a história não foi somente percebida pela fala oral, mas também pelos gestos, movimentos, expressões e sinais. O conto foi entrando pelos olhos e ouvidos dos surdos e ouvintes, em uma experiência direta com a arte da narrativa.

Não sou fluente em Libras, mas sempre tive interesse pela língua de sinais. Aproximei-me dela compreendendo sua estrutura e características próprias para buscar uma integração harmônica na narração bilíngue. Começamos a pensar em como seria possível seguir o fio narrativo sem prejudicar a estrutura de ambas as línguas, de maneira que não houvesse hierarquia entre elas. Assim, explorávamos as especificidades poéticas e expressivas de cada língua.

Com Amarilis, eu compartilhava meu conhecimento como contadora de histórias e ela, sua experiência com a educação de surdos, fluência e interpretação em Libras. A participação do educador surdo Leonardo Castilho foi fundamental durante a preparação da história, pois ele nos ajudava a problematizar as possíveis soluções para o entrelaçamento que buscávamos.

Como criar imagens visuais para os sons? Como conferir visualidade ao ritmo? Procuramos explorar os recursos visuais, rítmicos e sonoros para que a história pudesse ser vista e ouvida por todos.



A experiência na semana foi intensa. Além da história, adaptamos algumas brincadeiras cantadas da cultura tradicional da infância, em que todos se envolveram. Ao final da história, uma criança surda correu até mim e sinalizou: “Eu sei onde está o castelo da história! Ele está ali, atrás daquela porta.”

Nesse momento, percebi que a história que chegou pelos olhos e passou pela *imaginação* da menina abriu para mim um largo campo de inquietação. Comecei a me debruçar nesse interesse em aprofundar o vínculo de concepção narrativa marcando, assim, o começo de uma investigação e aprimoramento desta prática que prossegue em elaboração até hoje.

“O conto é a arte da relação entre o contador e seu auditério. É através dessa relação que o conto vai adquirindo seus matizes, suas nuances. O contador e ouvintes recriam o mesmo conto infinitas vezes”¹. Em nossa narração elen-

¹ Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Histórias para Ver e Ouvir, com Mirella Estelles e Amarilis Reto na semana Sinais na Arte, 2015
Histórias para Ver e Ouvir, with Mirella Estelles e Amarilis Reto during Sinais na Arte week, 2015



Narração de história em português e Libras com Mirella Estelles e Amarilis Reto, 2012
Storytelling in Portuguese and Brazilian sign language with Mirella Estelles and Amarilis Reto, 2012

camos, portanto, alguns aspectos que consideramos importantes quando pensamos na integração entre as duas línguas oficiais do Brasil, o português e a Libras:

- Uso de dois corpos (as duas narradoras) para ampliação de um sinal, que acontece com a extensão ou contenção do movimento e do tempo.
- Composição do sinal levando em conta o movimento e sua direção, o lugar no corpo ou no espaço, a expressão e configuração de mão, que gera a compreensão do significado e possibilita novas relações poéticas com o uso dos sinais nos diferentes contextos da narrativa.
- Alternância entre quem fala e quem sinaliza, que fortalece a equidade entre as línguas, criando momentos de integração total entre elas e jogando com o olhar do espectador. A integração pode acontecer entre a dupla ou entre as línguas em um único corpo, quando a mesma pessoa fala e sinaliza, geralmente por um período curto, para garantir a estrutura das línguas. A alternância é bastante explorada nos diálogos das histórias.

- Expressões poéticas com a criação de imagens poéticas em Libras a partir das expressões encontradas nas histórias que transmitam visualmente a poesia da palavra oral. Os trechos de narrativas poéticas são os mais trabalhados durante o processo de construção da história, pois são eles que dão riqueza e profundidade à narração, estimulando a imaginação e a capacidade de abstração, que pode ser ampliada ao proporcionar o aumento de vocabulário e do universo imagético dos surdos.

Para conceber a narração, é necessário pensar em como trazer a poesia e a metáfora em expressões que não são utilizadas pela comunidade surda, por exemplo “esta casa está por um fio”.

“Essa expressão da língua portuguesa não tem tradução literal para a língua de sinais, assim como diversas expressões não existem em diferentes línguas orais; então, como podemos fazer?”

Na língua de sinais, usamos o sinal de casa e de perigo. O sinal de perigo é feito com o dedo indicador com um movimento próximo ao nariz para cima e para baixo na vertical, junto com a expressão facial que traz uma expressão de perigo.

Concomitantemente, durante a narrativa, estamos fazendo o tempo todo o sinal de fio com o dedo indicador na horizontal, trazendo a imagem do equilibrista caminhando sobre o fio. Assim, quando apresentamos a sinalização de ‘esta casa está em perigo’, a associação com o fio fica mais fácil para aproximação da expressão ‘Esta casa está por um fio’. Visualmente, trazemos a metáfora em Libras. Entre várias formas de dizer que a casa pode cair, nós escolhemos esta porque tem a mesma configuração de mão e podemos dizer que existe ali uma rima, um uso poético, uma apropriação poética.

Na história do equilibrista, usamos a frase ‘quanta coisa se pode fazer com o fio’ para ilustrar. Em Libras, a sequência de sinais para estrutura desta mesma frase é: fio, pode, fazer, coisas. Para darmos ênfase nessa frase, criamos a imagem do fio como se cada uma de nós estivesse puxando um fio que sai do nosso encontro de mãos. Já com o sinal de fio, puxamos o fio, fazemos o sinal de



Finalização da narração de histórias em português e Libras na semana Sinais na Arte, 2014
Finalization of the storytelling in Portuguese and Brazilian Sign Language in Sinais na Arte week, 2014

pode e de fazer e, em seguida, voltamos para a imagem do fio e fazemos o sinal de coisas para dar visualidade à interpretação da palavra-imagem de ‘quantas coisas se pode fazer com o fio’, como se o próprio fio estivesse fazendo várias coisas a partir do seu movimento.

Em alguns momentos da história, falamos e sinalizamos ao mesmo tempo, respeitando a estrutura de cada língua. Ao cruzarmos as duas línguas, reforçamos a potencialidade de cada uma em suas diferentes características, que se somam: a Libras, por sua visualidade expressiva e o português, por sua poesia metafórica. Assim, ampliamos as possibilidades de leitura e interpretação imagética da narrativa”².

Nas palavras de Amarilis: “Essa oportunidade que nos foi dada pelo MAM abriu espaço para a reflexão sobre a infância na condição da surdez. Durante esses anos em que

² Mirela Estelles. *Cultura tradicional da infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo*. Disponível em: http://estacaoeducativomlp.com.br/educativo/centroreferencia/textos/familia_mam.pdf



narramos histórias para o público, percebemos que práticas óbvias da infância, como brincar em roda, eram alheias às crianças surdas, isso nos tocou e nos mobilizou. Essa fase de suas vidas não poderia passar sem que tivessem vivido experiências de brincar e imaginar que tanto enriquecem e dão sentido ao nosso estar no mundo. Por isso, buscamos introduzir esses elementos na cultura da infância surda e vê-las viver sua infância, brincar e aprender”³.

Slam do Corpo na semana cultural Sinais na Arte, 2015
Body slam in Sinais na Arte Art week, 2015

Narração de histórias em Libras na Pinacoteca do Estado de São Paulo com Sabrina Denise Ribeiro, ex-aluna do curso Aprender para Ensinar, 2016
Storytelling in Brazilian Sign Language at Pinacoteca do Estado de São Paulo with Sabrina Denise Ribeiro, former student of Aprender para Ensinar, 2016

³ Relato de Amarilis Reto enviado ao MAM Educativo.





104 Dançarino de sinais na *Sincity no MAM*, 2014 | Signing dancer in *Sincity no MAM*, 2014

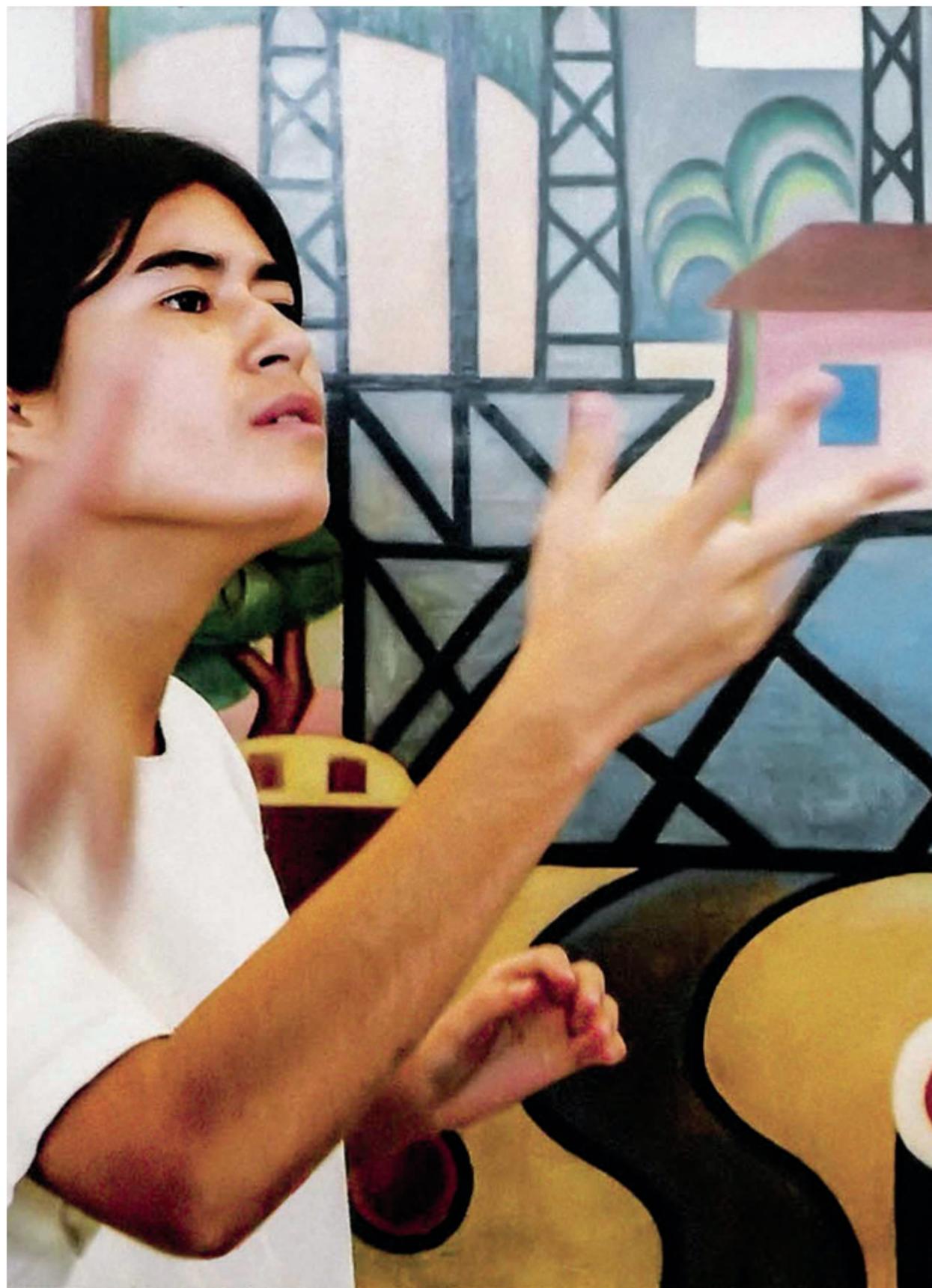


DJ de aromas Elisa Band na *Sincity no MAM*, 2014 | Aroma DJ Elisa Band in *Sincity no MAM*, 2014



Apresentação do rapper finlandês surdo Signmark, 2014 | Presentation of deaf Finnish rapper Signmark, 2014

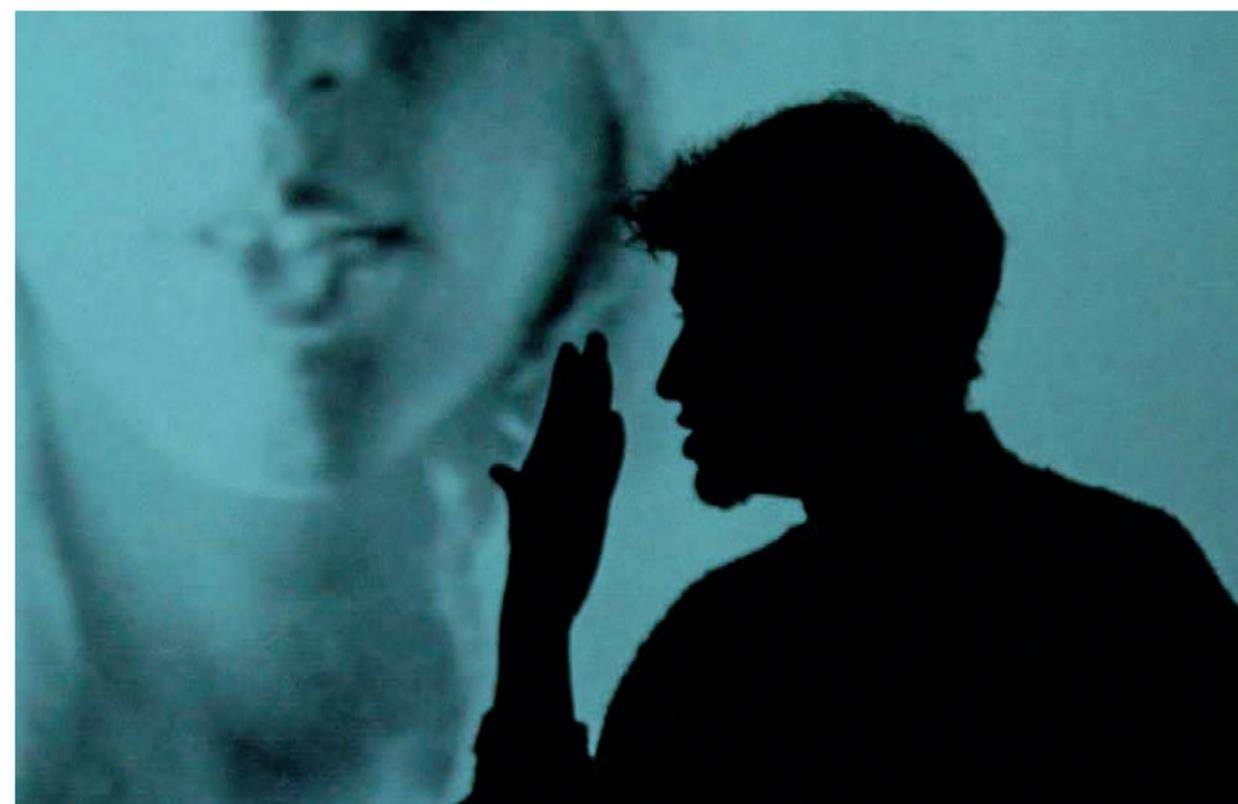




108 Educadora surda na exposição *Tarsila do Amaral e Di Cavalcanti: mito e realidade no modernismo brasileiro*, 2002
Deaf educator in *Tarsila do Amaral e Di Cavalcanti: mito e realidade no modernismo brasileiro* exhibition, 2002



Visita com grupo de surdos na semana Sinais na Arte, 2017
Visit with a group of deaf visitors, Sinais na Arte week, 2017



Aluno do curso Aprender para Ensinar, 2013 | A student of Aprender para Ensinar course, 2013





5

Olhar de perto

Daina Leyton e
Gregório Sanches

A pele que toca o tempo

Nós também vamos ao museu. A frase estampada na camiseta de 35 crianças cegas ou com baixa visão, que exploravam as obras do Jardim de Esculturas do MAM, chamava a atenção dos frequentadores do parque Ibirapuera. Eram crianças do Instituto Paranaense de Cegos, que realizavam uma visita ao MAM, no ano de 2013¹.

Em 1996, quando a presidente do MAM argumentava às pessoas que trabalhavam no museu sobre a importância de pensar a recepção do público cego, sua sugestão soava absurda. Na época, curadores, diretores e demais funcionários não compreendiam o que pessoas que não enxergam poderiam fazer em um espaço de exposições de artes.

Desde então, apesar dos expressivos avanços de lá para cá nas legislações em prol dos direitos das pessoas com deficiência e de interessantes iniciativas vindas de algumas instituições culturais, ainda são poucas as programações acessíveis nos espaços culturais do Brasil. Esse contexto levou esse grupo a viajar de Curitiba para São Paulo na busca de experiências significativas no contato com a arte.

O fotógrafo e filósofo cego Evgen Bavcar, frequentador assíduo de espaços culturais e importante referência das ações educativas do MAM, chama a atenção para a lógica “oculocêntrica” vigente no campo da fruição da arte, segundo a qual as obras são quase sempre expos-

Curso Imagem e Percepção, do programa Igual Diferente, 2017
Imagem e Percepção course, part of the Igual Diferente program, 2017

¹ O Instituto Paranaense de Cegos trabalha as linguagens da arte com pessoas com deficiência visual, no projeto nomeado Ver com as Mãos. Os participantes do projeto vieram ao MAM para poder fruir uma visita com os recursos necessários para seu acesso e compreensão.



tas para a visão frontal, enquanto existem inúmeras outras formas de percepção possíveis, mas que são pouco exploradas.

Mesmo obras tridimensionais, como esculturas, não são expostas para serem tocadas, mas como se estivessem destinadas “a um olhar desejado pelo olho físico: o mundo ‘oculocêntrico’ é muito poderoso e domina atualmente todas as outras percepções e perspectivas, não somente as táteis”². Bavcar argumenta que, mesmo nos espaços culturais que se propõem a desenvolver projetos de acessibilidade, é comum que estes sejam pensados na lógica das pessoas que não têm deficiência, sem a participação e o protagonismo das pessoas com deficiência. Assim, reclama urgência para que estas possam falar em seu próprio nome e com suas próprias palavras. Segundo o fotógrafo, o termo “pessoas privadas de liberdade” é o melhor para definir as pessoas com deficiência, sendo que “uma das maiores privações para as pessoas com

² Evgen Bavcar. O museu de outra percepção. Daina Leyton *et al.* Programa Igual Diferente. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2015, p. 43.

Visita do Instituto Paranaense de Cegos ao Jardim de Esculturas, 2013
Visit of the Paraná Institute for the Blind to the Sculptures Garden, 2013



Visita dos alunos do curso Imagem e Percepção à exposição *O útero do mundo* com a professora Karina Bacci, 2016
Students of Imagem e Percepção course visit the exhibition *O útero do mundo* with teacher Karina Bacci, 2016

deficiência é a questão da acessibilidade às obras de arte e à riqueza cultural do mundo”³.

No que diz respeito aos espaços culturais, compreendemos que essa privação de liberdade anunciada é imposta, e não deveria ser assim. Afinal, se imaginarmos espaços em que todos tenham equiparação de oportunidades, sem obstáculos físicos, comunicacionais ou atitudinais, podemos vislumbrar uma realidade muito diferente.

E sobre o argumento de Bavcar, uma segunda questão nos desponta: se as pessoas que têm todos os sentidos preservados também não se encontram, em alguma instância, com a liberdade limitada e se o mundo oculocêntrico domina nossas outras perspectivas, quais seriam elas e o que é possível fazer para acessá-las? Qual é a real acessibilidade de que usufruímos?

Ao ampliarmos a questão para além das deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, podemos constatar que são inúmeras as condições que cerceiam, de diferentes ma-

³ Evgen Bavcar. Op. cit.

neiras, nossa liberdade. A educação deficitária, a ausência da possibilidade de questionamento, o sentimento de não pertencimento, ou mesmo preconceitos e entendimentos “pré-fabricados” são alguns aspectos que acometem diferentes pessoas nas suas diversas histórias de vida, e que irão reverberar em sua visita ao museu e no que ali pode acontecer no contato com a arte. Se esses atravessamentos podem interferir na qualidade do olhar e da escuta e prejudicar a construção e sentido, como fomentar a fruição, o debate e a reflexão crítica? Considerando esses inúmeros distanciamentos a que nos encontramos submetidos em nossa realidade, o que um museu deve fazer para que a liberdade não seja cerceada? É possível dar-se tempo e espaço para que algo seja criado?

Bavcar usa a expressão “olhar de perto” para a forma por que os cegos acessam o mundo. Segundo ele, quando um cego está fruindo uma obra com as mãos ou com o corpo, ele não a está tocando, mas, sim, olhando de perto, já que os seus “olhos” são todo o seu corpo. Para os cegos, portanto, “não existe a distância que é criada pelo olhar, pelo olhar físico, pelos olhos, órgão de nossa distância, o órgão que nos separa”⁴. A ausência da visão desde os 12 anos de idade levou Bavcar a desenvolver um percurso criador artístico que permite hoje que as pessoas, no contato com sua obra, passem a refletir sobre questões ligadas à cegueira e à relação entre *ver* e *não ver*. Seu processo criativo elucida que não se trata somente de promover o acesso à linguagem poética, mas também de compreender a poética em si como forma de acesso.

Também frequentador assíduo de museus, Rogério Ratão é professor de artes no MAM. Cego desde os 18 anos, ele comanda uma trupe de alunos com ou sem deficiência visual. Seu curso aguça a percepção dos participantes ao propor o desafio de descrever imagens e criar esculturas a partir do equilíbrio e da proporção de seu próprio corpo, sem depender de referenciais visuais. Em suas próprias palavras, Rogério faz de seu corpo seu gabarito. Uma vez que os alunos tomam consciência de seu próprio corpo no desenvolvimento de peças escultóricas conseguem, segundo Rogério, “transformar ideias, sentimentos e sen-

⁴ Evgen Bavcar. Op. cit.



Resultado de foto estroboscópica feita pelos alunos do curso Imagem e Percepção, 2008
Stroboscopic photo made by students of Imagem e Percepção course, 2008

sações em algo palpável”⁵. Seu curso integra o programa Igual Diferente, que desde 1998 visa a estimular e orientar a fruição e produção artística por meio de cursos gratuitos de diferentes modalidades artísticas. Um ateliê em que pessoas de diferentes origens se encontram, pelo interesse comum de pesquisar alguma linguagem artística e desenvolver, no intercâmbio com o professor e com os outros participantes, o seu percurso criador.

A presença contínua do público cego ou com baixa visão no MAM, seja como visitantes, como alunos, ou integrando a equipe profissional, nos levou a desenvolver diversos dispositivos e ações: a audiodescrição de imagens, disponibilizada em todas as mostras, busca a equiparação de oportunidades: um *chão comum* para que os cegos possam partir de um contexto inicial. Os educadores que realizam as mediações das visitas às exposições do museu, além de também realizarem descrições das obras, têm o corpo sensibilizado para compartilhar as impressões e

⁵ Rogério Ratão. Meu corpo, meu gabarito. Daina Leyton et al. *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2015, p. 81.

percepções com os visitantes cegos. A permissão para que as obras tridimensionais de cada exposição possam ser tocadas pelos visitantes cegos ou com baixa visão é viabilizada pelo setor do Acervo e pelo setor Educativo, que consultam os responsáveis de cada coleção exposta no museu. E, finalmente, os exercícios de exploração sensorial, as *experiências poéticas* e os cursos estimulam outras percepções.

Se Bavcar remete ao olho como o órgão da distância, e noticia que os cegos, os filhos de Eros, habitam a proximidade, Ratão traz a presença e o *fazer* ao próprio corpo, seu e de seus alunos. Já os participantes do programa Igual Diferente, os visitantes e alunos do MAM, cegos e videntes, estão todos os dias no museu, no *poiéin*, no fazer, na criação. O convívio com esse público, que gerou a pesquisa e o desenvolvimento de ações que pensam a relação entre o ver e o não ver, nos obrigou a *olhar de perto*: fomos instigados a tentar enxergar o que transcende o aspecto visual das coisas, e aprendemos sobre as nossas próprias limitações e nosso distanciamento. Essa reflexão sobre distância x proximidade, sobre o ver/espectador x o estar presente/o que habita o corpo e cria nossa busca por uma permanente construção de um *museu de outra percepção*. Um museu do qual as crianças curitibanas vêm de longe para estarem próximas. Um museu que “se apropria desses novos espaços de linguagem e passa a poder se comunicar naturalmente em outras linguagens.” E passa, assim, a não ser mais apenas a linguagem do outro, que eu não entendo, mas “também a minha linguagem; a coisa não fica na distância, fica na proximidade na qual nós todos temos novos lugares de fala”⁶.

Inspirado em Evgen Bavcar, o MAM se propõe a realizar o curso Imagem e Percepção, para pessoas cegas, com baixa visão e videntes. O curso tem como premissa pensar a fotografia e, portanto, a luz, não apenas pelo seu controle, utilizando uma câmera escura, mas também através das imagens que configuramos em nossa criação de mundo. Partindo do princípio de que o que chamamos de “imagem” normalmente está colonizada pelo sentido da

⁶ Daina Leyton. Educação como matéria-prima. *Moderno MAM Extra*. São Paulo: MAM, abril/maio/junho de 2016, p. 7. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>

Fomos instigados a tentar enxergar o que transcende o aspecto visual das coisas, e aprendemos sobre as nossas próprias limitações e nosso distanciamento.

visão, como se ela não fosse além daquilo que podemos ver, perdemos muito da experiência que nosso próprio corpo tem quando se relaciona com as coisas. Neurologicamente, o todo que podemos chamar de “imagem mental” é uma reação multifatorial criada pelo nosso cérebro através dos diversos estímulos sensoriais (ou materiais), linguísticos e culturais os quais fomos legados e dos quais produzimos ao longo de nossa vida. Elida Tesser diz que Bavcar habita uma diagonal⁷; podemos, então, criar uma noção de *imagem diagonal*, aquela que perpassa todos os sentidos na construção da narrativa da foto. Ou seja, uma pessoa pode não ter um sentido material de percepção das coisas, mas ela vive em um mundo em que essa comunicação se dá através das relações de seus agentes e, portanto, ela também se relaciona com este mundo. Assim como o surdo habita o mundo do som, o cego vive em uma sociedade hipervisual. Então, por que privá-los de pensar e construir imagens fotográficas?

O próprio conceito de *imagem diagonal* provoca uma re-codificação em nosso olhar quando apreciamos uma fotografia. Ele nos tira a noção de absoluto da visão, criando indagações que até então não pertenciam àquele domínio. Como recolher em uma foto a percepção de um som, ou a manifestação de um aroma? Os estímulos que atravessam a memória apenas ao olharmos um álbum fotográfico não são exclusivamente visuais, assim como o sabor de um alimento não se dá completamente pelo paladar⁸. Então, na própria fatura da imagem fotográfica, ampliam-se as possibilidades em um *olhar expandido*.

Contudo, as relações sinestésicas e experienciais das imagens nem sempre se relacionam com a própria visualidade da fotografia. A visão humana comum tem maneiras específicas de lidar com as três dimensões espaciais. O mundo oculocêntrico tem na visão uma instantânea conquista do espaço. Quando dentro de uma sala, em qualquer lugar que você se encontre nela, terá a imediata percepção de suas dimensões, da altura de seu pé direito, da composi-

⁷ Elida Tessler, *Bavcar em diagonal*. Porto Alegre, 2003.

⁸ O paladar possui cinco receptores distintos de sabor (azedo, amargo, doce, salgado e umami), ativados por diferentes substâncias, mas apenas quando combinado com o olfato temos uma percepção de sabores mais complexa, conseguindo distinguir bananas de morangos.



ção das estruturas, da distância de uma parede a outra, do tamanho do chão sob seus pés. Para quem nasceu com a visão e aprendeu a estar no mundo por ela, essa conquista é dada como que por uma relação natural com as coisas, literalmente na velocidade da luz. Os videntes são os habitantes do espaço porque a eles já é dado o imediato dessa dimensão. Por outro lado, para quem não tem a visão, essa noção de espaço não vem sem uma demorada conquista. Para compreender os recantos de um cômodo, cada corpo precisa percorrer os metros de sua distância, caminhar através do tempo e da memória para compor uma imagem relativa de sua dimensão. Isso faz com que eles sejam, por primazia, habitantes do tempo, alongando o presente até que ele alcance o espaço.

Dado que a fotografia consegue trazer uma metáfora do tempo em imagens, o ato fotográfico está muito mais próximo da pessoa cega do que o senso comum pressupõe. O próprio Bavcar cita a proximidade do corpo cego com a câmera fotográfica, que é, por definição, uma câmera escura: “Situando-me no ponto zero da fotografia, eu devo refletir novamente sobre uma significação apropriada

Visita dos alunos do curso Imagem e Percepção à exposição Educação como Matéria Prima, 2016
Students of Imagem e Percepção course visit the exhibition Educação como Matéria Prima, 2016

da câmara obscura, da qual eu tenho a experiência material em absoluto. Se as minhas imagens existem para mim através da descrição dos outros, isto não me impede em nada a possibilidade de vivê-las pela atividade mental. Elas existem mais para mim quanto mais elas possam se comunicar também com os outros”⁹.

Ao descrevermos uma imagem, todos nós passamos a habitar o tempo-espaço de maneira a aproximar essas moradas do sensível em um encontro de partilha de mundo. Todos nós entregamos ao outro um pedaço de nossas imagens mentais.

⁹ Evgen Bavcar. *A Luz e o cego*. Dobras visuais, 2010. Disponível em: <https://dobrasvisuais.files.wordpress.com/2010/08/a-luz-e-o-cego.pdf>





Aluno do curso Imagem e Percepção à exposição *Educação como matéria-prima*, 2016
Student of Imagem e Percepção course visit *Educação como matéria-prima*, 2016

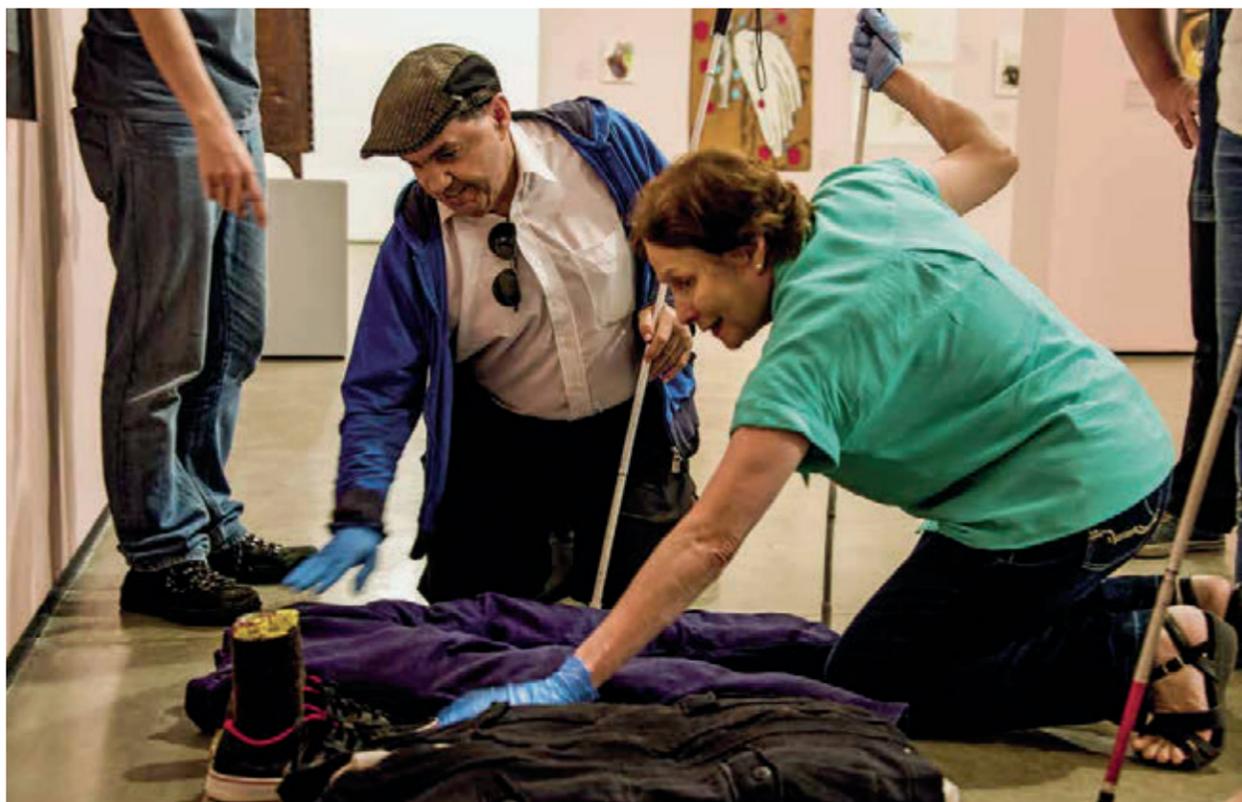


Oficina de escultura com Rogério Ratão, 2013 | Sculptures workshop with Rogério Ratão, 2013

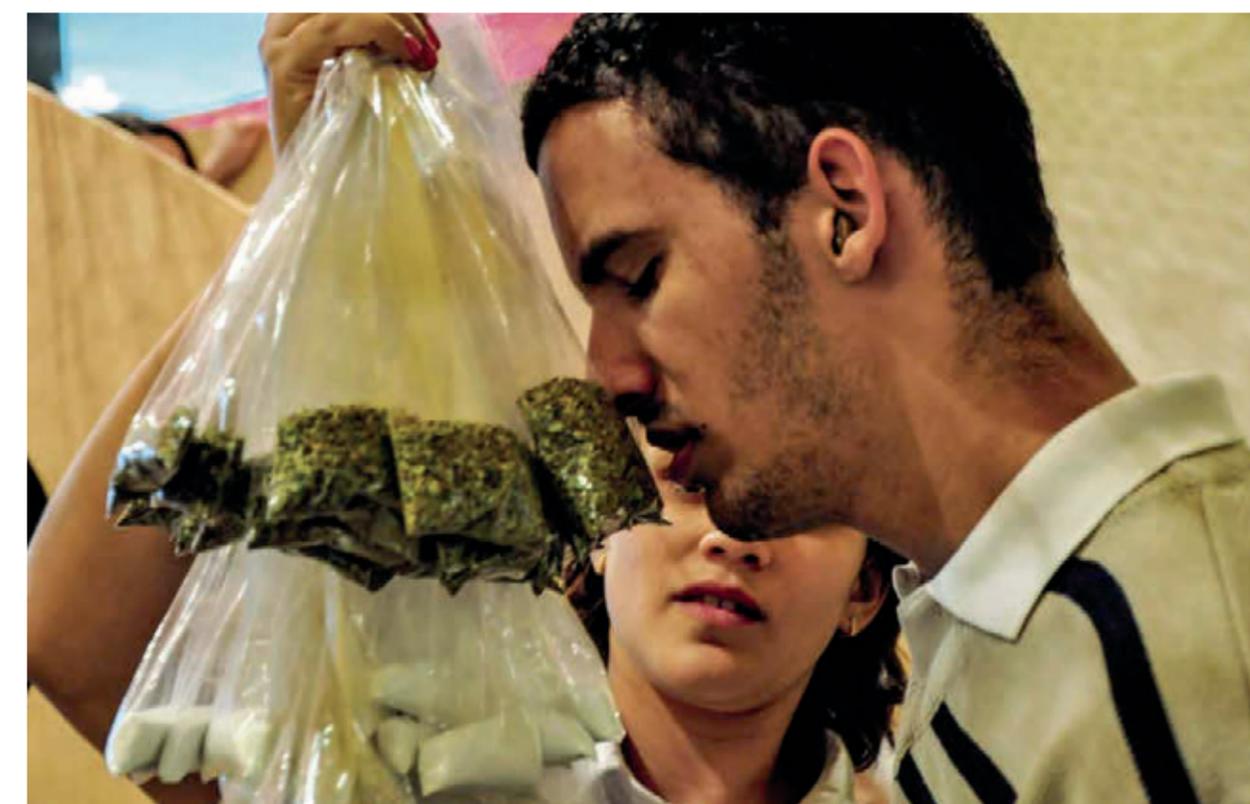
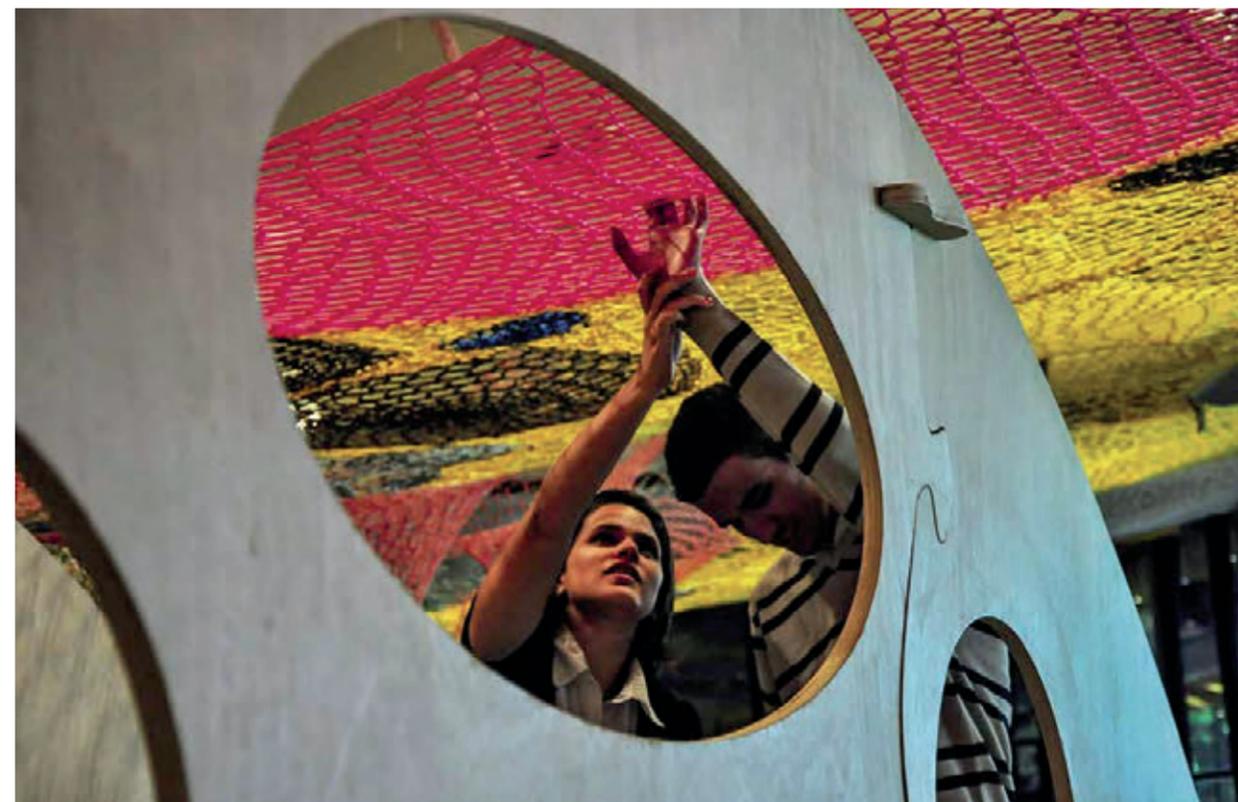


Aula do curso Imagem e Percepção, 2007 | Class of Imagem e Percepção course, 2007

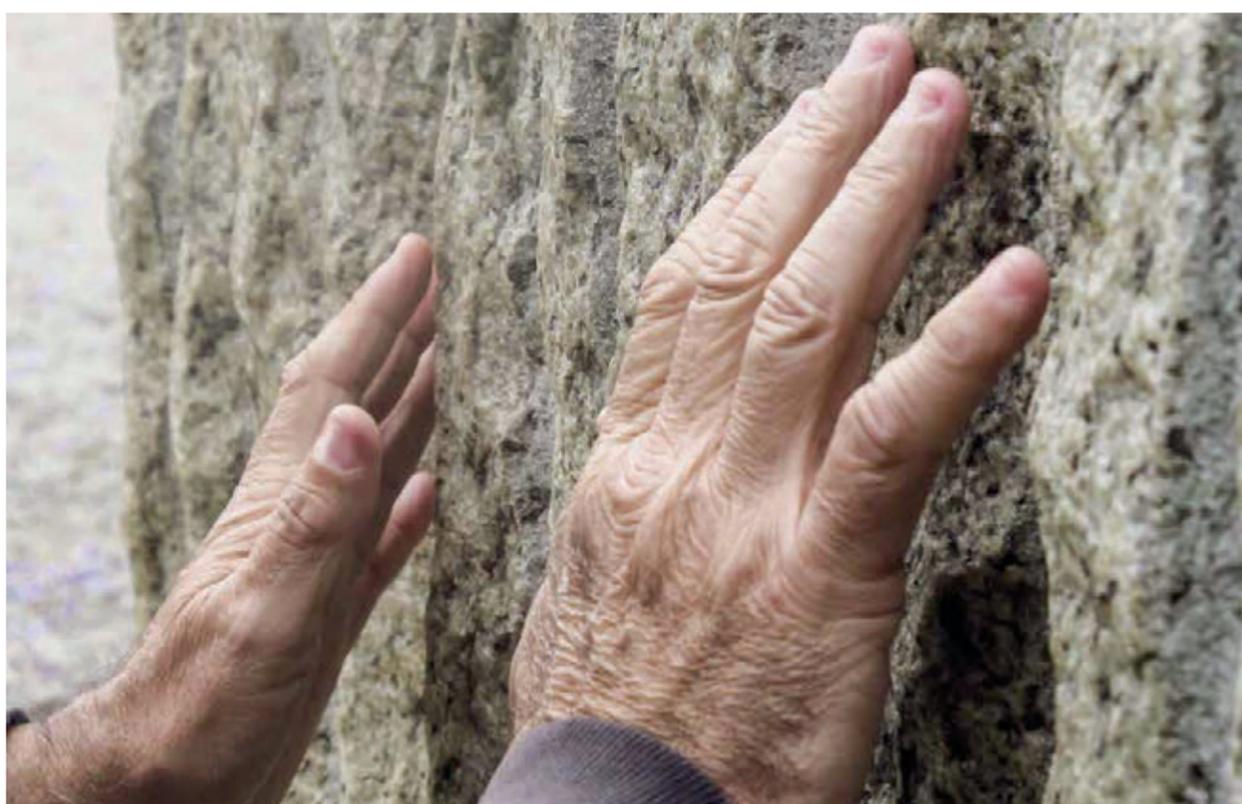




Visita dos alunos do curso Imagem e Percepção à exposição *O útero do mundo*, 2016
Students of Imagem e Percepção course visit the *O útero do mundo* exhibition, 2016



Visitante surdocego com a educadora Daina Leyton na exposição *Dengo*, de Ernesto Neto, 2010
A deaf-blind visitor and educator Daina Leyton visit Ernesto Neto's *Dengo* exhibition, 2010



Aluno cego do curso Imagem e Percepção tocando uma obra do Jardim de Esculturas, 2017
A blind visitor student of Imagem e Percepção course touching an artwork at Sculptures Garden, 2017



Visita de crianças do Instituto Padre Chico à exposição *Jardins de Chaumont* no MAM, 2010
Children from the Padre Chico Institute visit *Jardins de Chaumont* at MAM, 2010

Brincar com as palavras

O brincar e o museu

Mirela Estelles

A palavra *brincar* nos remete ao tempo da infância, um tempo livre para diferentes experimentações, um tempo suspenso em que há espaço para a imaginação e a criação. O movimento, ritmo, pensamento, sentimento, investigação e a interação instigam novas percepções. O brincar nos presentifica no agora, nos permite estar no momento presente com a atenção que envolve o corpo. Momento este em que tudo que acontece se conecta numa mesma intenção: a brincadeira. O brincar é a linguagem universal das crianças, a possibilidade das mais diversas combinações para ver, perceber e ler o que está no mundo à sua volta de maneira única, cada qual em sua oportunidade particular.

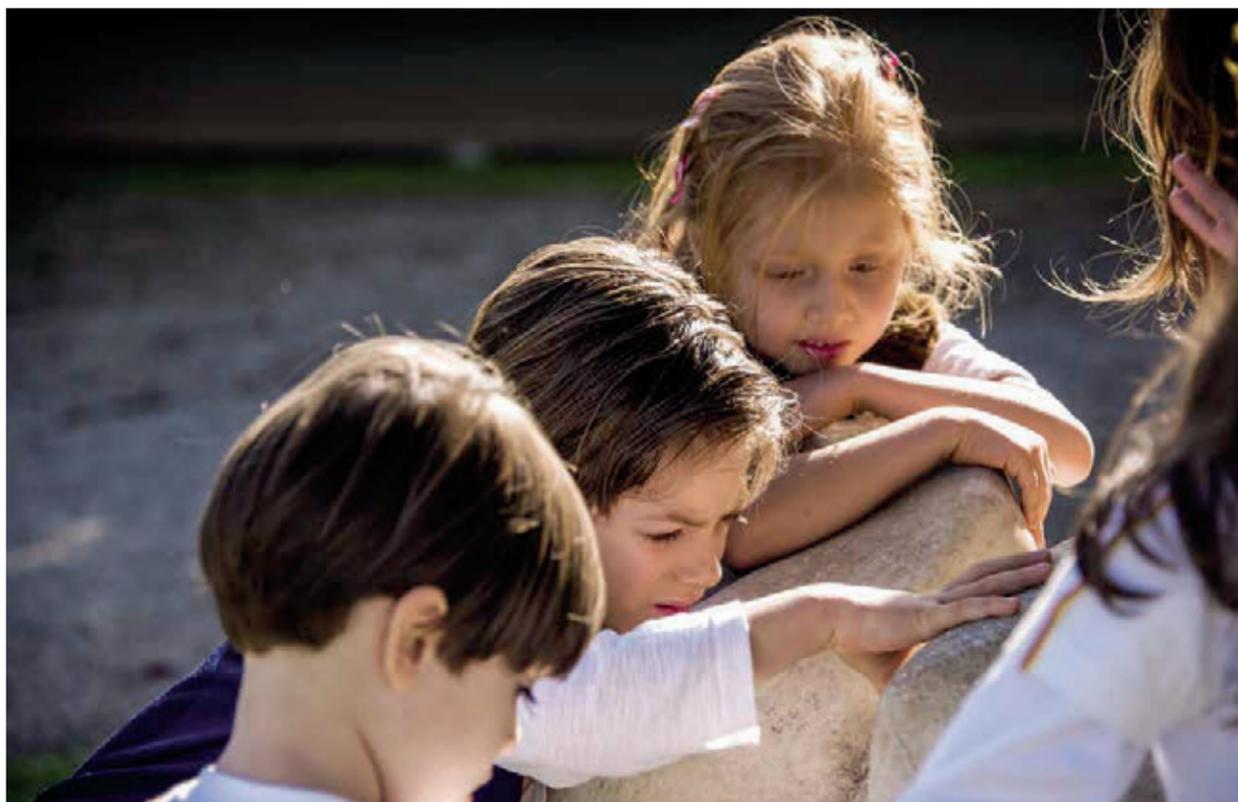
Para proporcionar experiências significativas com a criança no museu, atuamos na pesquisa e fomento de sua própria cultura: a cultura tradicional da infância. Assim, compreendemos as potencialidades de a criança apreender e conhecer o que está ao seu redor quando ela tem liberdade para empreender seu espírito curioso, e lhe é ofertado o terreno para se manifestar da forma que lhe faz sentido.

É a partir dessa perspectiva que o programa Família MAM se dedica a pensar e realizar ações para crianças de todas as idades com seus acompanhantes.

“Brincar, ouvir histórias e fazer arte são algumas das experiências promovidas pelo Família MAM. Elas estimulam a imaginação e abrem novas possibilidades de diálogo e interação entre familiares, crianças e amigos. Promovem, assim, o encontro do universo artístico do museu com a cultura da infância”¹.

Oficina de música e movimento para bebês, Família MAM, 2015
Music and motion workshop for babies, Família MAM, 2015

¹ <http://mam.org.br/familiamam/>.



Desde o início de meu trabalho no museu como educadora, tenho pesquisado a arte e a cultura da infância, buscando estreitar as relações dos conteúdos artísticos abordados nas exposições de arte com o universo da cultura tradicional da infância. A cada exposição, pesquiso narrativas da tradição oral, jogos de versos, músicas e brincadeiras que dialogam de maneira direta e subjetiva com os assuntos das mostras em cartaz.

As ações desenvolvidas a partir dessas investigações são temas abordados em diversas atividades: formações da equipe interna do MAM; dos educadores e professores de outras instituições que participam dos encontros no programa Contatos com a Arte; das visitas com os grupos de crianças que vêm ao museu pelo programa de visitação e dos participantes do próprio programa Família MAM. Assim, a vivência do brincar no museu atravessa todas as propostas de ações do MAM Educativo, ressoando nos diferentes públicos com suas abordagens distintas. É por meio de situações que integram as histórias, músicas e brincadeiras que crianças e adultos se aproximam da arte, ampliando seu olhar e repertório artístico de forma lúdica, estabelecendo diálogos e interlocuções.

Percurso poético no Jardim de Esculturas, 2017
Poetic path in the Sculptures Garden, 2017

Compartilharei a seguir algumas dessas experiências, realizadas nas exposições dos artistas Cândido Portinari, Oswaldo Goeldi, Maria Martins, Alex Vallauri e Volpi, que estiveram em cartaz no MAM entre 2011 e 2016.

Na ocasião da exposição do artista Cândido Portinari, realizamos diversas ações com grupos de crianças, famílias e professores com o intuito de ampliar o repertório de brincadeiras tradicionais da infância, inspirado nas brincadeiras retratadas nas pinturas do artista, em seu olhar sobre o Brasil. Em contato com as obras, vimos meninos e meninas empinando pipa, brincando de roda, de gangorra, jogando bolinha de gude, entre muitas outras brincadeiras. Observamos os retratos dos trabalhadores rurais em suas atividades diversas com café, cana de açúcar, algodão etc. E, inspirados pela temática dos trabalhadores, utilizamos um canto de trabalho para um jogo de verso, onde os participantes eram estimulados a criar seus próprios versos, na métrica da quadra popular, e a entoá-los no ritmo do conto na roda de versos que formávamos no fim da visita à exposição.

Nessa dinâmica, é interessante perceber a diversidade de assuntos que são trazidos nas criações dos grupos. Vejamos a seguir alguns exemplos dos versos criados por crianças entre oito e nove anos durante a visita mediada à exposição *No ateliê de Portinari*. Iniciávamos o jogo com o seguinte refrão:

O besouro é preto, ô danado
Ele é bem pretinho, ô danado
Chuleia o besouro, ô danado
Bem chuleadinho, ô danado².

“Besouro” é o nome que os trabalhadores davam para o caroço que há dentro do algodão, que é muito preto. Além dos versos direcionarem o olhar dos visitantes para o contexto das cenas representadas por Portinari em suas telas, o ritmo cantado os aproximavam da experiência da ação presente nessas cenas. Os jogos de versos são muito comuns nos trabalhos repetitivos, como os da lavoura, pois ajudam a dar ritmo e a passar o tempo. Entoados assim pela música, as crianças criaram versos como esses:

² Cantiga das fiandeiras de algodão da Comunidade de São José de Baixo, Francisco Badaró, Minas Gerais. Cia. Cabelo de Maria. *Cantos de trabalho*, São Paulo: Selo SESC, 2017.

Fui ao museu,
ver uma exposição.
Quando eu fui perceber,
já estava perdidão.

Suas obras brasileiras,
se revelam na história.
Portinari na infância,
e também na nossa escola.

Fui andando pelo museu,
uma coisa eu encontrei.
Foi um trabalhador,
que logo me apaixonei.

Portinari era um pintor
que fazia obra de arte.
Que pintou o trabalhador
e outras obras de arte.

Outro exemplo é a experiência com o jogo de versos vivenciada por adultos e crianças na exposição do artista Oswaldo Goeldi. Nesse contexto, a estrutura do jogo foi escolhida a partir da temática inspirada nas obras, onde era possível encontrar diversas gravuras que retratavam pescadores. Este era o refrão base:

Marinheiro encosta o barco,
que a morena quer embarcar.
Ai, ai eu não sou daqui,
eu não sou dali, sou de outro lugar³.

E as crianças e seus acompanhantes criaram versos assim:

Eu fui ver a exposição
com a Marina e o Matheus.
Vi morte e vi vida,
me diverti com os filhos meus.

Pescador caiu no mar,
e pescou uma sereia.
Ficou todo enfeitiçado,
bebeu água e comeu areia.

³ Transcrição extraída da pesquisa de Lydia Hortélio. *Abra a roda tin dô lê lê*. São Paulo: Brincante.



Jam de dança para bebês, 2015
Dance jam for babies, 2015

Quando fui na casa assombrada,
uma caveira me assustou.
Aquele caveira danada,
de susto quase me matou.

Quando o céu escureceu,
e o vento soprava forte,
os homens brigaram feio,
e a cidade cheirava a morte.

Para a exposição *Maria Martins: Metamorfoses*, o jogo de versos escolhido trazia um ritmo lento e imagens contidas nas palavras que permeavam o imaginário das esculturas da artista, como a figura de animais e natureza, além do aspecto romântico subjetivado.

Melão, melão, sabiá
É de laranjeira, sabiá
A morena é boa, sabiá
É bela e faceira, sabiá⁴.

⁴ Transcrição extraída da pesquisa de Lydia Hortélio e Lucilene Silva a partir de oficinas realizadas pelas autoras.



Esses são alguns dos versos criados por crianças e adultos no Família MAM dentro da programação Férias no MAM - Jogo de Versos para Pais e Filhos:

A Maria era uma artista,
que fazia esculturas.
Iemanjá e a Boiuna,
e muitas outras criaturas.

O galo tem rabo,
as obras foram legais.
Eu vi a rainha sereia,
ai, ai foi demais.

Eu fui no museu
com meu amigão.
Fizemos a inscrição
para ver a exposição.

Seguem outros versos criados pelos educadores do museu em um encontro de formação com o intuito de apresentar a estrutura do trabalho com os versos. A partir

Criança durante atividade de histórias e brincadeiras cantadas no Jardim de Esculturas, 2014

A child during storytelling and singing activities in the Sculptures Garden, 2014

desta experimentação, foram pensadas outras possíveis apropriações.

Quando eu via uma escultura,
dois amantes enredados,
duas cabeças de medusa,
o impossível é ser amado.

Veja lá aquela sombra,
que abraça aquela mesa.
Me lembra uma boa dança,
de um monstro e sua Deusa.

A Maria esculpe,
fala sobre mitos,
e lendas da Amazônia,
que não estão escritos.

Conheci um mundo inteiro,
criado pela Maria,
cheio de luas e desejo,
que essa dona fazia.

Bronze, gesso, barro
são materiais
para criar obras,
que são imortais.

Maria era escultora,
Maria era desenhista.
Se dizia independente,
mas não se dizia surrealista.

As rodas de verso também foram experiências poéticas vivenciadas ao longo da exposição do artista Alex Vallauri com diferentes grupos. A roda escolhida trazia a situação cotidiana de arrumar a casa, e geralmente jogávamos os versos na sala que recriava uma instalação do artista feita pela primeira vez na bienal de artes de 1983, que tinha como título *A festa na casa da rainha do frango assado*. A roda de verso se repete assim:

O cabo da vassoura cai, deixa cair
O cabo da vassoura cai, deixa cair

O cabo da vassoura cai, deixa cair
A casa não se varre mais⁵.

Alguns versos criados por professores da educação infantil durante as visitas do Contatos com a Arte:

Na visita ao museu,
vi tudo a sorrir.
Vi um abacaxi gigante
se preparando pra fugir.

O graffiti é arte de rua,
Vallauri quem começou.
Em São Paulo e Nova York,
ele tanto grafitou.

O Alex foi embora,
tão cedo nos deixou.
Com 37 anos,
sua vida acabou.

Tem até um frango assado,
para aguçar o apetite.
Quem comer essa figura,
morre, mas não, é de graffiti.

Essa moça da parede,
do frango assado era rainha.
Tão bonita, tão formosa,
era mesmo uma gracinha.

Na casa da rainha tem um telefone,
que não para de tocar.
Sempre que ela atende,
todos começam a dançar.

Vendo aqui, vendo tudo,
nesta roda calada.
Não tem bicho nem lixo,
e quase tem onça-pintada.

⁵ Coko de roda, cantado em mutirão para bater o chão da casa de taipa, Arapiraca, Alagoas. Cia. Cabelo de Maria. *Cantos de trabalho*, São Paulo: Selo SESC, 2017.



Percurso poético musical na exposição *Impressionismo e o Brasil*, 2017
Music and poetic path in *Impressionismo e o Brasil* exhibition, 2017

Poder cantar e brincar com as palavras convida à imersão no ambiente expositivo, formando outros tipos de vínculos entre os participantes e o museu. A música, de alguma maneira presumível, faz parte do cotidiano das crianças e sua forma de expressão no ato de brincar. Mesmo as crianças pequenas, que ainda estão se apropriando da língua falada, aproveitam-se dessas experiências de maneira simbólica e imaginativa. Quando estão em grupo e elas interagem com tal musicalidade, pelo ritmo, sonoridade, timbre, e podem escutar dos demais participantes e de seus familiares o canto de um verso, mesmo não os compreendendo em sua literalidade, estão sendo tocadas pelas palavras e suas ressonâncias.

A partir destas experiências comecei a explorar, em parceria com a educadora Sandra Bitar, percursos poéticos musicais nas exposições, pensados especificamente para bebês a partir de seis meses com seus acompanhantes. Nesses trajetos, a palavra falada é substituída pela palavra cantada, vocalizada por nós e pelos participantes.

Os primeiros sussurros entoados por uma mãe acalentando o filho, e que dão origem aos acalantos, às canções de ninar,



são conhecidos também como “brincos”, onde são estabelecidos laços primordiais entre mãe e filho. É a partir dessa musicalidade que convidamos os bebês a adentrarem o espaço expositivo com seus acompanhantes.

Um dos percursos realizados aconteceu na exposição *Volpi: pequenos formatos*. Desde a recepção, no saguão de entrada, brincadeiras de mão e “brincos” sinalizavam que mães, pais e bebês poderiam participar ativamente do percurso. Através do olhar, da voz, do corpo em movimento etc., tecidos e instrumentos musicais suscitavam pontes de relação com o universo artístico do museu. Brincadeiras de esconder revelavam os quadros com um tecido que dançava no espaço, canções do mar embalavam os bebês, aproximando-os das pinturas de barcos, os diferentes timbres com uma mesma estrutura levavam-nos aos estudos do artista e suas experimentações com as cores e a geometria – os sentidos se integravam entre ver e ouvir, cantar e mover – em brincar.

As lavadeiras retratadas pelo artista em sua primeira fase foram acompanhadas por cantos de trabalho. Um cortejo

Histórias brincadas, 2016
Stories as child's play, 2016

convidava o público a cantar respostas em coro e conduzia às obras da segunda fase da coleção, onde as famosas bandeirinhas do artista tinham destaque.

Tambores e cantigas tradicionais soavam enquanto os visitantes formavam túneis, de mãos dadas para que seus filhos engatinhassem e atravessassem os caminhos brincando, adentrando os diferentes ambientes da exposição.

Num outro momento, sons do mar e das águas acompanhavam a fase dos barcos e mastros pintados por Volpi, numa narrativa sensorial e sonora sem palavras para que, depois, o jogo de versos ganhasse forma na roda que encerrava o percurso – versos estes criados por professores em visita anterior à mesma exposição.

Todas as famílias, assim, contempladas em suas especificidades, puderam experimentar a visita ao museu de forma lúdica, atravessadas tanto pela estética das obras quanto pela das brincadeiras.

Coloquei meu pé na barca, oh marinheiro
A barca escorregou, oh marinheiro
Se eu não for na barca nova, oh marinheiro
Na velha também não vou, oh marinheiro⁶

Olha lá as bandeirinhas
Balançando pelo ar
Lá vem elas bem branquinhas
Vem no ritmo do mar

Paisagens e figuras humanas
Tantas composições
Abstrato e geométrico
Tantas variações

Obrigada, pessoal
pela sua companhia
espero encontrá-los em breve
até logo, até outro dia.

⁶ Transcrição extraída da pesquisa de Lydia Hortélio e Lucilene Silva a partir de oficinas realizadas pelas autoras.



A palavra do educador e contador de história

Barbara Ganizev Jimenez e
Mirela Estelles

Boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.¹

A palavra é essencial para um contador de histórias. É o principal recurso para narrar uma história, assim como o elemento primordial para o desenvolvimento do trabalho do educador nas visitas mediadas, nas exposições do museu ou em outros formatos de encontro, como diálogos e oficinas com os diversos públicos.

Por vezes viajamos no galope marcado pelo ritmo de um tambor, um dos instrumentos utilizados para mediar o que sentimos e como traremos um conteúdo em visitas e histórias. Mas todos os dias viajamos no colo das palavras: elas nos transportam de diferentes maneiras para reinos desconhecidos e nunca antes imaginados.

Ao ouvirmos histórias ou experimentarmos uma visita mediada, estamos lidando com as nossas emoções, sensações, percepções, pensamentos, raciocínio, construção de imagens e interpretações vivenciadas tanto individual como coletivamente. Tecemos histórias, discussões e diálogos junto com o público.

Tanto o contador quanto o educador requerem, em sua postura, um grande estado de atenção e presença para perceberem as possibilidades de construção narrativa com os participantes, de forma que o aprendizado e a experiência venham carregados de sentido. A observação, flexibilidade, escuta atenta, ouvir e olhar para o outro, o poder do silêncio, da pausa, as ondulações e tonalidades da voz e a sensibili-

Percurso poético na exposição
Sinais/signals Mira Schendel,
2018
Poetic path in *Sinais/signals* Mira
Schendel, 2018

¹ Amadou Hampâté Bâ. *A tradição vida. Metodologia e pré-história da África*, História Geral da África. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, vol. 1, p. 181.

dade devem estar latentes na atuação nestas duas funções, pois serão essas ferramentas que permitirão que as palavras e a fala se manifestem genuinamente.

“Um bom contador de histórias vive um determinado ‘estado’ que tem o efeito de produzir em quem o escuta uma experiência estética singular (...) é importante situar esse “estado” não como algo sobrenatural, esotérico e misteriosamente inatingível, mas como resultado de um processo de aprendizado. Podemos chamar esse estado ou qualidade do contador de histórias de um estado de presença. (...) A presença é feita de intenção, ritmo e técnica”².

Em um processo educativo ou artístico, nenhum conhecimento é dito antes da hora em que ele *acontece* para cada um. Tudo deve ser apresentado sincronicamente com o tempo de reconhecimento do participante. Não há atropelos, imposições, aceleramentos ou resistências por parte do contador e/ou educador. Essa postura carrega uma ancestralidade no modo de ensinar de muitas culturas tradicionais, sendo que, nas de matriz africana, percebemos que “o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida (...). A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança”³. Dessa forma, o ensinado acompanha o que é vivido.

Em uma visita mediada, assim como em uma narração de história, o público tem a oportunidade de desfrutar uma experiência agregada de sentido, significado e conhecimento em vez de ser mero receptor de informações.

“A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estarmos informados, e toda a retórica destinada a nos constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”⁴.

² Regina Machado. *Acordais*. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2004, p. 68.

³ Amadou Hampâté Bâ. 1982. Op. cit, p. 194.

⁴ Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.



Percurso narrado pelo Jardim de Esculturas na Semana Mundial do Brincar, 2017
A narrated path in the Sculptures Garden during Semana Mundial do Brincar, 2017

Nas sociedades de cultura escrita, é comum reduzir a existência da palavra apenas à transmissão de informações, ignorando seus demais aspectos. Ao passo que a palavra, em muitos povos de tradição oral, não é uma invenção e consequência do ser humano, mas está antes dele, permitindo-o existir e coexistir com toda a natureza. O escritor malinês Amadou Hampâté Bâ aponta que, dentro da tradição oral, as pessoas possuem uma ligação vital com a palavra⁵ e por isso estão comprometidas com ela.

“Um conto é a mensagem de ontem, destinada ao amanhã, transmitida no hoje”⁶.

O educador e o contador revivem esses saberes em sua atuação. Ambos canalizam o mundo na sua forma mais pura e essencial para “trazê-lo” à fala e, assim, à palavra. Ou seja, colocam-se como um canal de fina sensibilidade a fim de identificar as vibrações do mundo, transpô-las para as nos-

⁵ Amadou Hampâté Bâ. 1982. Op. cit, p. 182.

⁶ Amadou Hampâté Bâ. *Petit Bodiél et autres contes de la savane*. Paris: Stock, 1994, p. 260.



sas formas de pensamento, decodificá-las para o som e, por meio dele, materializá-las na palavra. Fazer isso fiel e fluidamente é visto como um dom ancestral. Por exemplo, em fulfulde, a palavra que designa “fala” é *haala*, que possui como raiz verbal *hal*, que significa *dar força, materializar*⁷.

Percebemos que tanto a narração de história quanto o desenvolvimento de uma visita mediada procuram estabelecer uma conexão com seu público para serem vividas no tempo fora do tempo, em um tempo singular, que jamais se repete ou se passa de forma igual⁸, que nos tira do automatismo e pode nos fazer olhar por outras perspectivas, ampliando nossa percepção.

Tanto a palavra na narração de história quanto a palavra do educador mobilizam a vivência e potencializam a qualidade de interação e fruição estética dos processos educativos e artísticos.

⁷ Amadou Hampâté Bâ. 1982. Op cit. p. 172.

⁸ Ver *A construção de sentido no contato com a arte*



Oficina de desenho, 2017
Drawing workshop, 2017

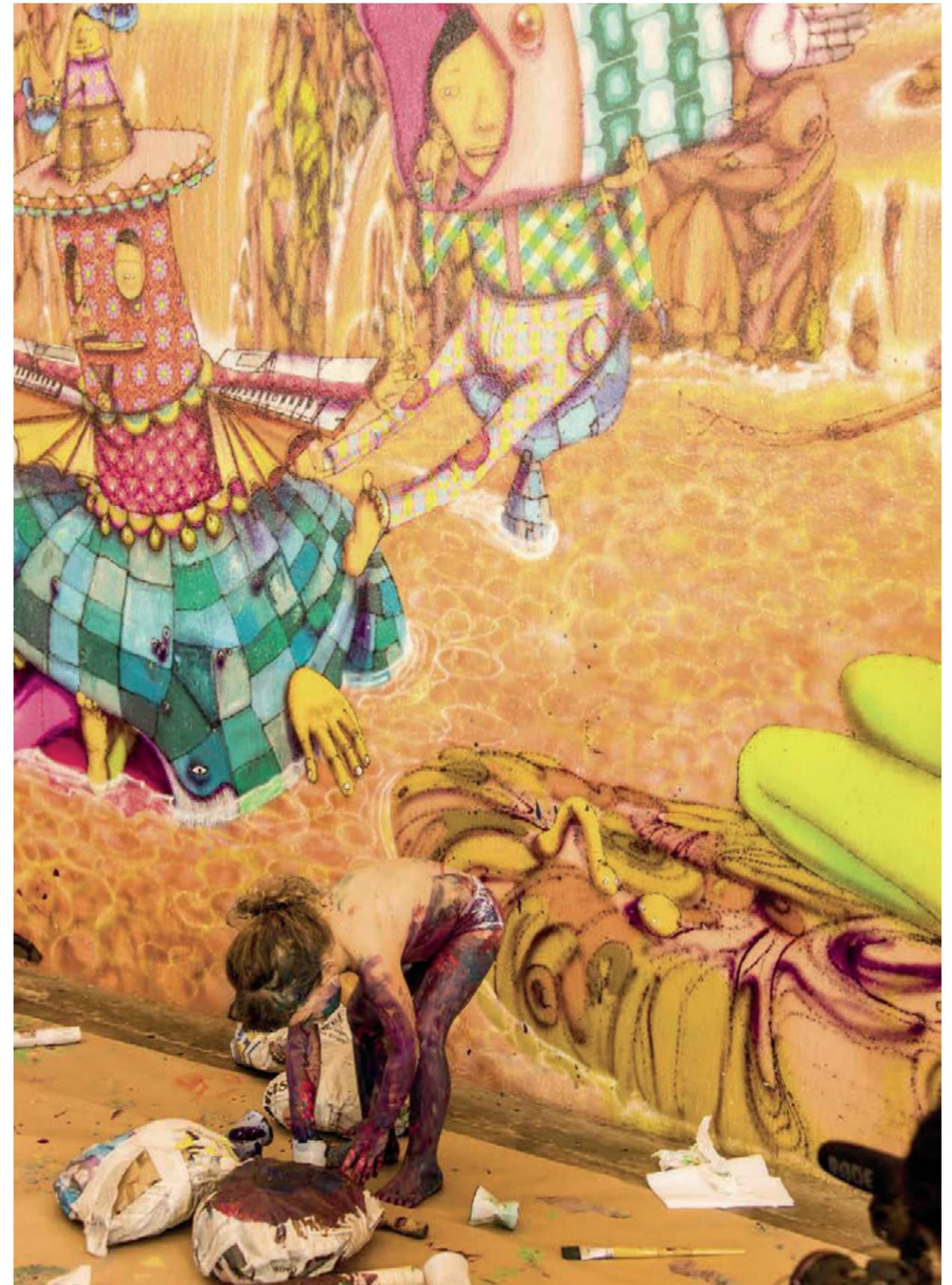




Crianças participam do show *Mãeana no MAM*, 2016
Children during the show *Mãeana no MAM*, 2016



148 Visita noturna ao Jardim de Esculturas, 2012 | Night visit to the Sculptures Garden, 2012



Vivência para pais e filhos com a educadora dinamarquesa Anna Marie Holm, 2015
Activity for parents and children with Danish educator Anna Marie Holm, 2015



Apresentação da peça *As quatro chaves*, com o Teatro Vento Forte na Semana Mundial do Brincar, 2014
Presentation of play *As quatro chaves*, with Teatro Vento Forte group during Semana Mundial do Brincar, 2014







O museu e a saúde mental

Asas para um desejo

Daina Leyton

No texto *Um desejo de asas*, o filósofo Peter Pál Pelbart parte do filme *Asas do desejo*, de Wim Wenders, para realizar uma comparação entre o sofrimento a que os anjos do filme estão submetidos e o sofrimento da loucura. Para os anjos, existe uma espécie de “cárcere” em sua imortalidade, “estando presos a uma repetitividade sem história, ao tédio infernal do mesmo, flutuando sobre as coisas e os homens”. Na loucura, existe também uma dor “que é da ordem da desencarnação, da atemporalidade, (...) ‘da dor terrível de não ter dor’”¹. Dessa forma, Pelbart reflete sobre a realidade em que nos encontramos inseridos e quais seriam as possibilidades de nela se vivenciar o que ele nomeou no texto mencionado de *devir-anjo*.

No filme, quando um anjo encarna e passa a sentir os atravessamentos de uma vida mortal, como o frio, a fome, a sede, a saudade, e a dor, ele pode, seja numa paixão por uma trapezista, ou no simples prazer de morder uma fruta, experienciar instantes em toda a sua intensidade, dado que são finitos. É como se tivesse descoberto pela primeira vez a verdadeira eternidade, vivenciando assim um devir-anjo. Pelbart ressalta a diferença entre ser um anjo e vivenciar um devir-anjo: a eternidade a que ele remete não é “aquela eternidade vazia dos anjos, mas a eternidade cravada na fugacidade de um devir”².

Fui tocada por essa reflexão em 1999, quando trabalhava com o público da saúde mental num Centro de Atenção Psi-

Alunas do curso Percurso Criador, programa Igual Diferente, 2002
Students of Percurso Criador course, Igual Diferente program, 2002

¹ Peter Pál Pelbart. Um desejo de asas. In: *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 20. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/peter/naudotemporei.pdf>. p. 20 Acesso em: 10/06/2018.

² Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 20.

cossocial³. Ali percebi que, por melhor que fosse o tratamento proporcionado, muito faltava a ser desenvolvido nas demais situações com que aqueles pacientes teriam que lidar em suas vidas. A sociedade em geral não parecia minimamente preparada para acolher pessoas em seus diferentes modos de estar no mundo, e as possibilidades de se vivenciar um devir-anjo se mostravam reduzidas. Essa escassez de possibilidades não se encerra no público da saúde mental, mas se estende a todos nós. Como argumenta Pelbart:

“(...) no fundo travamos uma briga encarniçada contra a pobreza de opções disponíveis no mercado da vida. O leque dos possíveis contém cada vez menos modelos de normalidade ou de anormalidade, cada vez menos e mais pobres formas de viver a familiaridade, a criação, a política, a conjugalidade, os modos de subjetivação, como se assistíssemos a uma homogeneização crescente de um social cada dia mais codificado”⁴.

Assim, Pelbart arrisca dizer: “às vezes vira anjo quem não consegue suportar ser mortal (...), mas isso também porque o ser mortal em nossas sociedades foi de algum modo expurgado do devir-anjo”⁵.

Se as possibilidades se mostram tão remotas, se nossas existências se encontram atravessadas por condutas que podem não nos fazer sentido, o que fará com que as pessoas que vivenciam um sofrimento, provavelmente oriundo da realidade tal qual está configurada, queiram estar nessa mesma realidade? Ou seja, analogamente à condição de anjo: o que fará um anjo querer encarnar, com o pouco que temos para lhes oferecer, sendo que para nós mesmos é

³ “Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nas suas diferentes modalidades são pontos de atenção estratégicos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS): serviços de saúde de caráter aberto e comunitário constituído por equipe multiprofissional e que atua sobre a ótica interdisciplinar e realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas, em sua área territorial, seja em situações de crise ou nos processos de reabilitação psicossocial e são substitutivos ao modelo asilar”. Site do Ministério da Saúde. Disponível em <http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/saude-mental/acoes-e-programas-saude-mental/centro-de-atencao-psicossocial-caps>

⁴ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 22.

⁵ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 22.



Aluno do curso Percurso Criador, 2008
A student of Percurso Criador course, 2008

difícil suportar? Pelbart nos traz então que “seria preciso engravidar o real com virtualidades desconhecidas de devir-anjo, para que o tédio de ser mortal não vire uma camisa de força ainda pior do que o tédio de ser anjo”⁶.

“Daí o proveito que poderíamos tirar da ideia de Félix Guattari, de que a heterogeneidade precisa ser produzida. Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las. Talvez essa seja uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer no trabalho com psicóticos: o multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens, de entendimento”⁷.

Trabalhando num dispositivo que buscava a reabilitação psicossocial, me perguntava, então, sobre a existência de espaços fecundos, quem sabe espaços culturais, que *experimentassem*, que permitissem explorar outras percepções, outras possibilidades e que contribuíssem com a produção de hete-

⁶ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 22.

⁷ Peter Pál Pelbart. Op cit, p.23.



rogeidade mencionada por Guattari. Em 2000, soube que o Museu de Arte Moderna de São Paulo estava recebendo semanalmente internos e moradores do Hospital Psiquiátrico Juquery em suas exposições e em seu ateliê⁸. Entre os participantes havia moradores que não saíam do hospital há décadas. Entrei em contato com o setor educativo do MAM e perguntei se poderia acompanhar a realização dessas atividades.

A primeira visita mediada que acompanhei, com um grupo com 18 pessoas, foi na exposição de Cildo Meireles. Após o contato com a obra *Fontes*⁹, uma senhora do grupo me disse: “Pude agora viver um outro tempo!” Sobre a referida obra, Paulo Herkenhoff comenta no catálogo: “Cildo declara que o espaço tem significados físicos, geométricos, psico-

⁸ Por intermédio da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, o MAM passou a receber moradores do Hospital Psiquiátrico do Juquery. A psicóloga Cris Rocha foi convidada pelo MAM Educativo para planejar e realizar visitas e atividades de ateliê. No ano seguinte as atividades passaram a ser ministradas por professores-artistas do MAM Educativo.

⁹ A obra, de 1992, é composta de 6.000 régua de carpinteiro, 1.000 relógios amarelos e 500.000 números na cor preta.

Apresentação final do curso de Processos de Criação em Performance, 2015
Final presentation of the course Processos de Criação em Performance, 2015

lógicos, topológicos e antropológicos. Ele explora a mesma ideia em *Fontes* (1992), uma floresta de relógios e régua de carpinteiro de cor amarela e preta. Subverte esses objetos ao mesclar distintos modos de mensuração – ora temporal, ora espacial; alguns são precisos, outros imprecisos. Relógios instalados nas paredes fornecem informações corretas e incorretas, colocando a questão: o que será do ser humano se perder o conceito de tempo e espaço, suas grandes invenções para organizar o mundo?¹⁰”

Na época da visita mencionada, o setor educativo buscava viabilizar recursos para que ações dessa natureza pudessem ser continuadas. Em 2002, o programa Igual Diferente se instituiu com uma ampla grade de cursos de modalidades artísticas diversas. Em funcionamento até hoje, o programa foi a base de diversas ações que integram atualmente o MAM Educativo, influenciando nossa própria compreensão de educação em museus.

Essas ações não foram a primeira aproximação do MAM com o público oriundo de hospitais psiquiátricos. Em 1949 aconteceu no museu a exposição *Nove artistas do Engenho de Dentro do Rio de Janeiro*, com curadoria de Léon Degand (diretor do MAM na época) e Mário Pedrosa, e prefácio do catálogo assinado por Nise da Silveira. Em 1955, ocorreu a exposição *Pinturas e cerâmicas do Juquery* com a colaboração do psiquiatra do hospital, Osório Cesar, e da professora Clélia Rocha, que orientava tecnicamente os internos.

A conexão e o interesse pela produção artística de pessoas em situação de internação tampouco são novidade no cenário brasileiro. Não é difícil localizar críticos e artistas que se encantaram por essas produções artísticas: o próprio Mário Pedrosa era importante colaborador de Nise e a auxiliava na organização e divulgação de mostras. Abraham Palatnik e Almir Mavignier tiveram seu trabalho influenciado pela produção de internos do Hospital Psiquiátrico Dom Pedro II, em Engenho de Dentro (RJ)¹¹. Outro forte exemplo é o sergipano Arthur Bispo do Rosário, que sequer con-

¹⁰ Paulo Herkenhoff. Um gueto labiríntico: A obra de Cildo Meireles. In: *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

¹¹ Sobre Palatnik, ver a edição do *Moderno*, publicada por ocasião da exposição do artista. *Moderno MAM*, jul/ago/set/2014. Disponível em: http://mam.org.br/wp-content/uploads/2014/07/PORT_AF.pdf; p. 1-4.

siderava o seu trabalho arte, e teve sua produção amplamente reconhecida no circuito artístico, representando o Brasil na Bienal de Veneza em 1955, e sendo recentemente exposto com destaque na 30ª Bienal de Arte de São Paulo, realizada em 2012.

O impacto das obras desses autores que moravam em hospitais, considerada por críticos como “arte de vanguarda por ser ela a expressão de uma arte livre e de elevado valor estético”¹², é um universo precioso e complexo, e sua influência no panorama artístico é um aspecto bastante importante na história recente da arte brasileira. Influência essa que foi, inclusive, relevante para o questionamento das práticas de tratamento e confinamento em hospitais. Mas a proposta desse texto não é a de se aprofundar nesse movimento, que ganhou ênfase principalmente nas primeiras décadas do século XX, com os interesses de uma elite intelectual e artística por essas produções, mas sim refletir sobre o que ocorre num espaço que se abre para promover e celebrar as diferenças, como acontece no MAM desde 1998.

É certo que a produção artística de muitos de nossos alunos também causou espanto e admiração nos professores, educadores e curadores envolvidos. E não seria possível afirmar ou negar devires-anjos, tanto dos alunos que ali criavam, como das pessoas que tinham a oportunidade de entrar em contato com essas criações. Mas a maior potência que de fato ressignificou nossa compreensão do espaço do museu foi a própria frequência e o pertencimento de pessoas em diferentes situações de tratamento em saúde mental. Após todos esses anos acompanhando esse trabalho, podemos constatar que a maior força disruptiva está na própria convivência com todos esses diferentes modos de ser. O que teve início com uma proposição do MAM Educativo, de *orientar e estimular a apreciação e produção artística*¹³, se transformou num movimento que envolveu parcerias com CECCOS, CAPS e hospitais psiquiátricos, que viabilizavam a vinda de pa-

¹² Rosa Cristina Maria de Carvalho. *A formação do pensamento estético de Osório Cesar: estudo dos textos sobre arte e cultura escritos no período de 1920 a 1960*. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2016, p. 8. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321502/1/Carvalho_RosaCristinaMariade_D.pdf

¹³ Programa Igual Diferente, 2002.



Aluna do curso Percurso Criador, 2008

A student of the course Percurso Criador, 2008

cientes ao MAM para fruir e produzir arte. De lá para cá, o público mais assíduo do ateliê do MAM é o da saúde mental, que está todos os dias presente em nossas atividades, não apenas em visitas pontuais, mas em cursos de longa duração; não apenas como espectadores, mas realizando pesquisas continuadas, desenvolvendo o seu *percurso criador*¹⁴. Esse processo de pertencimento buscou, com um investimento por parte do MAM Educativo e dos parceiros envolvidos, a autonomia desses alunos de forma que eles passaram a frequentar o museu não só nos cursos do programa Igual Diferente, mas também nos cursos noturnos, exposições, biblioteca, e inclusive passando a integrar sua equipe profissional.

O fato de o MAM ser habitado todos os dias, sem exceção, por esse público traz ao museu um potencial analisado também por Peter Pál Pelbart no texto *Manicômio mental: a outra face da clausura*: “o potencial de desterritorialização: poder secreto e admirável de embaralhar os códigos, subverter as regras do

¹⁴ Quando as visitas seguidas de atividades no ateliê passaram a ser um curso continuado, ele foi batizado com o nome Percurso Criador.



jogo e transpor ou deslocar um limite”¹⁵. Esse convívio nos traz, portanto, “a urgência de suspender nossos estigmas e trabalhar a multiplicidade, de forma sensível e ampliada”¹⁶.

Podemos divagar aqui, que talvez a força da criação artística dos que não suportam ser mortais, seja tão admirada pelos envolvidos no circuito artístico pelo fato desses autores não aceitarem, ou mesmo suportarem, a homogeneização que lhes é imposta. Mas o que podemos de fato constatar, pela experiência do MAM, é que um espaço que tem a oportunidade de abarcar em seu cotidiano, de forma efetiva, os *inumeráveis estados de ser*¹⁷ é um espaço que se vê obrigado a

Visitantes na exposição de encerramento dos cursos do programa Igual Diferente, 2017
Visitors in the closing event of Igual Diferente course, 2017

reconhecer suas próprias amarras e clausuras; que tem que buscar entender por onde a vida quer se criar e explorar outras possibilidades de conexões, compreensões e criações. E que, portanto, inevitavelmente, terá de estar mais atento para “recusar a homogeneização sutil mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante. Aceitar esse paradoxo de que quando um dispositivo está dando certo demais é que ele já não serve mais, que quando um grupo está demasiadamente bem-sucedido alguma processualidade foi emperada, que quando entendemos muito bem é porque deixamos de entender um bocado, que quando estamos muito sãos é porque já estamos muito neuróticos”¹⁸.

¹⁸ Peter Pál Pelbart. Op cit.

¹⁵ Peter Pál Pelbart. *Manicômio mental: a outra face da clausura*. Texto apresentado no encontro organizado em São Paulo pelo Plenário de Trabalhadores em Saúde Mental em comemoração ao Dia da Luta Antimanicomial, em 18 de maio de 1989.

¹⁶ Programa Igual Diferente. São Paulo, MAM, 2015, p. 10. Disponível em <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/08/DIFERENTE.pdf>

¹⁷ Termo usado pelo dramaturgo Antonin Artaud, que Nise da Silveira usava para se referir aos artistas moradores do hospital em que trabalhava. http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/inumeraveis_estado_ser.pdf



Barbara Ganizev Jimenez

Aluna do curso Percurso Criador, programa Igual Diferente, 2008
A student of Percurso Criador course, Igual Diferente program, 2008

Meu reflexo em outros espelhos

A criação de um espaço que não apenas respeita a singularidade de cada um, mas que fornece caminhos para que ela seja descoberta e floresça é uma das qualidades que pude sentir em meu corpo como aluna participante de um dos cursos do programa Igual Diferente.

Tempo e espaço que reúnem pessoas em seus estados autênticos e únicos, com seus campos simbólicos subjetivos vivos e que passam a coexistir no coletivo sem deixarem de ser únicos. Mais do que construir um campo compartilhado, percebi que podíamos enxergar a essência de cada participante emergindo e permitir que a nossa também respirasse.

No início de 2016, Tiago Judas estava ministrando o primeiro módulo do curso de desenho, às sextas-feiras pela manhã. Nunca desenhei, nunca me dei uma chance, nunca pensei que pudesse conseguir, nunca nada. Naquele ano, senti que precisava desenhar para expressar algumas coisas que não podia fazer pela escrita ou por qualquer outra linguagem.

Contudo, apenas notei essa necessidade em mim, pois sempre nesse dia e horário eu ia ao ateliê preparar as bebidas do *Café Educativo*, o que me levava a cruzar com o curso de desenho e com o Bruno.

Bruno foi o meu sinal. As palavras claras da minha intuição me dizendo por onde ir. Ele era um dos alunos do curso de desenho. Claro que naquele momento não foi tão fácil compreender esse sinal quanto agora que estou lhe contando, mas posso assegurar que foi assim.

Era eu despontar com toda a sutileza e silêncio pela porta do ateliê, receosa de atrapalhar a aula, que Bruno gritava

“Barbara!”, e, de onde estivesse, vinha em minha direção. Não havia nada que eu ou o Tiago pudéssemos fazer para não desconcentrá-lo da aula. Aquilo precisava acontecer, porque é assim que as coisas são. Bruno vinha até mim, cumprimentava-me educadamente, trocávamos as perguntas usuais de como vamos, e assim ele começava a dizer dados sobre mim, que ele já havia perguntado das outras vezes: nome completo, data de nascimento, idade, a cidade onde eu nasci, a cidade onde moro, a data em que me mudei, a idade dos meus pais... e todo dia me fazia uma nova pergunta, para assim adicionar uma nova informação.

Eu nunca perguntei nada sobre ele. Nunca me ocorreu perguntar, pois sempre fiquei, e até hoje fico, espantada com a pessoa que sou, descrita por ele. Todos os dias eu me levanto e faço o que preciso fazer. Todos os dias eu sei que o meu nome é Barbara e quem eu sou, mas quase nenhum dia eu paro para pensar sobre isso. A não ser quando Bruno me lembra. A não ser quando ele faz questão de me parar, e eu não faço mais nada, não penso em mais nada além de quem sou, de onde eu vim, por onde passei. E quando estou finalmente imersa em nada além de mim, ele vai embora satisfeito, sem me dar chance de lhe retribuir e perguntar sua idade, ou onde mora, ou o nome de seus pais.

Foi por causa do Bruno que meu corpo passou a entrar de forma diferente no ateliê quando o curso de desenho estava acontecendo. A partir daquele “exercício” de mergulhar em mim, ele me ajudava a aterrar-me no momento presente e, automaticamente, minha percepção e sensibilidade para o que estava à minha volta se fortaleciam. Se eu não estivesse verdadeiramente presente naquelas sextas matutinas, não poderia ter percebido a vontade e a oportunidade que estavam na minha frente: eu precisava do desenho.

Cada pequeno movimento proposto na aula era uma novidade. Cada instrução dita por Tiago não possuía um significado para mim, era apenas um som com uma textura estranha e nova, ainda difícil de ser decodificada. Experimentei uma verdadeira queda de linguagem. Ali percebi que eu também tinha um campo simbólico muito particular que, a princípio, parecia entrar em conflito com o mundo.



Aula de desenho com modelo vivo, programa Igual Diferente, 2017

A student of the drawing with a live model, Igual Diferente program, 2008

Cada movimento feito pela minha mão era resultado de uma longa e dolorosa conversa entre meu cérebro e as partículas do meu corpo. Nos primeiros dias fiquei com receio de gritar de repente e assustar meus colegas. Parecia que, ao receber aquelas informações, ausentes de signos para mim, meu cérebro derretia e eu precisava usar algum outro órgão para interpretá-las, como o meu estômago ou o meu pulmão. E foi nesse momento que Daniel me mostrou um caminho possível.

Todo mundo sabia quando Daniel estava na aula. Daniel era um aluno querido por todos, que gostava muito de histórias em quadrinhos e desenhava de um jeito particular. Sabíamos se Daniel estava na sala, pois todas as vezes que ele dizia algo, dizia em alto e bom som. Podíamos estar todos em silêncio, mas se Daniel quisesse fazer qualquer comentário, não tinha nenhum entrave ou nó em seu corpo; ele projetava sua voz e despertava cada qual de seu sono profundo, o que sempre despertava risos e expressões de afeto no rosto das pessoas.

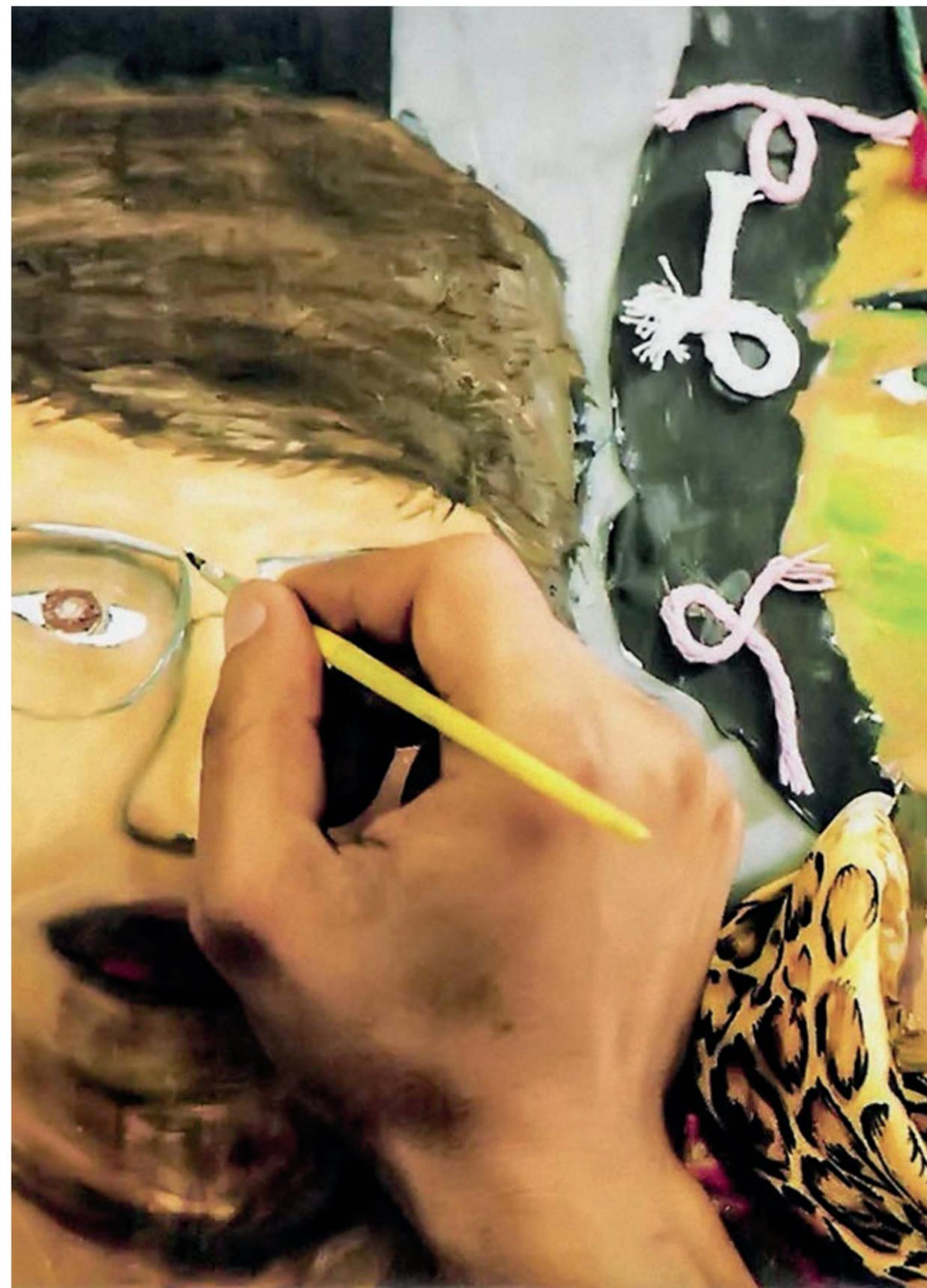
Um dia Tiago levou uma modelo-viva para desenharmos, e eu estava sofrendo. Cada linha era resultado de um

esforço sem tamanho. Comecei a me sentir sozinha em minha cadeira, querendo extravasar minha pele o mais rápido possível. Até que Daniel gritou do outro lado da sala: “Ah! É esta mulher que temos que desenhar?”. Tiago respondeu: “Sim Daniel, o que você estava desenhando até agora?”. Minutos depois Daniel fez outra exclamação em alto e bom som, e eu me vi gritando de volta para ele. Começamos a conversar em um tom de voz bem elevado, comentando nossos desenhos e dificuldades. Por mais que em algum lugar dentro de mim eu pensasse em não atrapalhar os outros, aquilo era o que meu corpo precisava e devia fazer.

Não me lembro de estar em uma situação onde precisasse gritar, no sentido de falar alto, colocar publicamente as palavras que se perdiam dentro de mim, e não só fazer assim, como ser respondida da mesma maneira por alguém que também queria e precisava se expressar desse jeito. Falar alto com Daniel, que estava a duas mesas de distância, dizer como eu me sentia, fez meu traço se soltar e eu me sentir mais leve. Nesse dia, fiz o que foi, em minha opinião, meu melhor desenho: um pé virado da modelo.

Eu já não estava mais em conflito com o mundo. O estranho, que a princípio era desprovido de encaixe, começava a se fundir à minha compreensão e à minha própria maneira de ser e de estar. Fui aluna de desenho, fui aluna de um professor magistral, fui aluna dos meus colegas de curso, que me ensinaram as inúmeras formas de estar e existir no mundo.

Curso de pintura a óleo,
xilogravura e colagem,
programa Igual Diferente, 2002
Course of oil painting, woodcut,
and collage, Igual Diferente
program, 2002





Alunos do curso Percurso Criador, programa Igual Diferente, 2002
Students of the course Percurso Criador, Igual Diferente program, 2002



Aluno do curso Imagem e Percepção, Thiago Gonçalves Reinaldo. Foto resultado do exercício em aula, 2017
Students of the course Imagem e Percepção, Thiago Gonçalves Reinaldo. Picture taken during a class activity, 2017



Alunos do curso de escultura na finalização do semestre, 2017
Students of the sculpture course in the semester's final activity, 2017



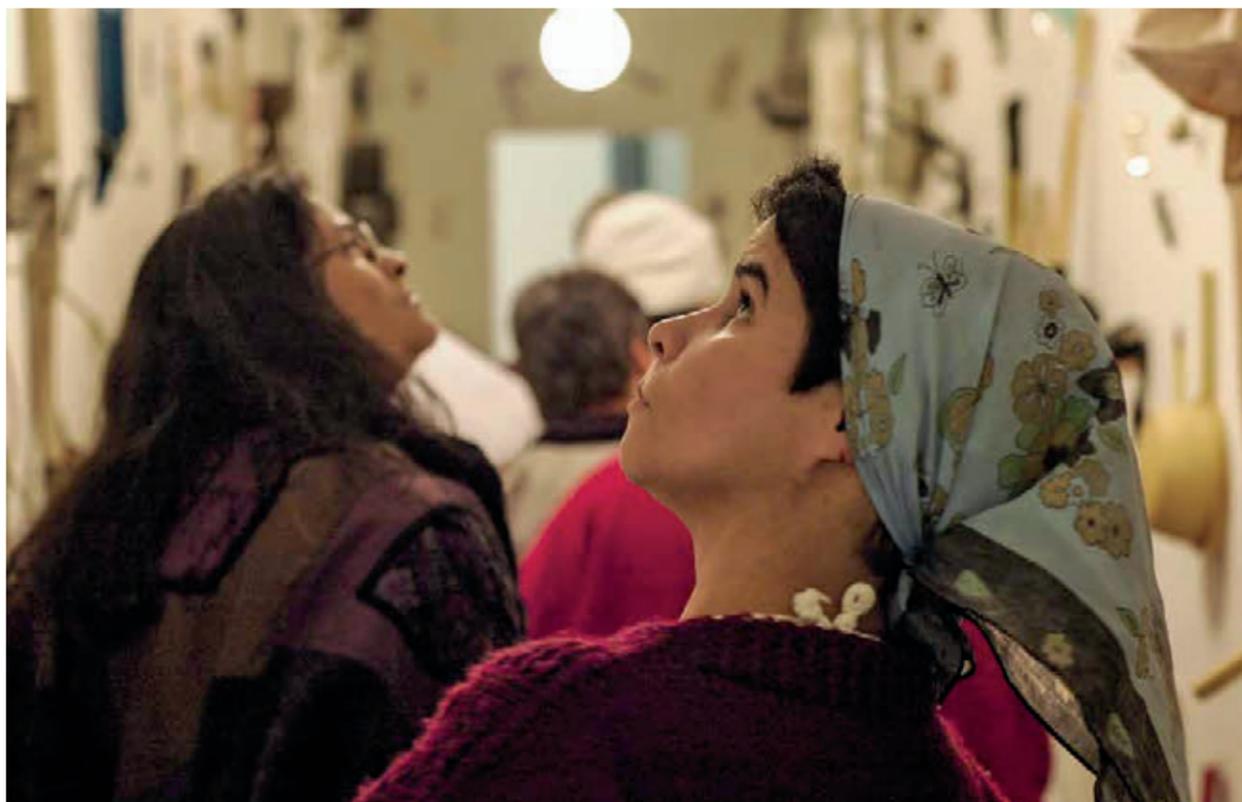
Exercício no curso de performance do programa Igual Diferente, 2018
Activity of the performance course of the Igual Diferente program, 2018



174 Visita ao Projeto Parede de Márcia Xavier com os alunos do curso Imagem e Percepção, 2017
Visit to the Wall Project by Márcia Xavier with students of Imagem e Percepção course, 2017



Experiência poética inspirada em Jackson Pollock, 2002 | Poetic experience inspired by Jackson Pollock, 2002 175



Aluna do curso Percurso Criador, 2002
A student of the course Percurso Criador, 2002



Apresentação do curso Processos de Criação em Performance, 2015
Presentation of course Processos de Criação em Performance, 2015



Aluna do curso Percurso Criador, 2002
A student of the course Percurso Criador, 2002



Alunas do curso Percurso Criador, 2002
Students of the course Percurso Criador, 2002



Aluna do curso Percurso Criador, 2002



Museus e o bem comum

Cidades visíveis

Daina Leyton

Quantas realidades habitam a cidade de São Paulo? Difícil precisar, mas seguramente grande parte delas se encontra no parque Ibirapuera aos domingos. O fato de a cidade, com mais de doze milhões de habitantes, não ter áreas de convivência e lazer na proporção necessária faz com que esse parque de acesso gratuito, com áreas verdes e equipamentos culturais, seja o mais visitado da América Latina. Em torno de 150.000 pessoas visitam a cada final de semana o Ibirapuera, considerado um espaço precioso do paulistano. Potenciais e contradições da cidade também se anunciam nesse espaço: assim como ela, o parque é palco de uma rica diversidade étnica e cultural, mas também de desigualdades sociais e disputas territoriais.

Dentre os variados perfis de visitantes do parque, é o entorno do MAM o local escolhido por grupos diversos de jovens. A alta frequência desse público, proveniente de várias regiões de São Paulo, ao mesmo tempo que é uma interessante apropriação do espaço público traz também possíveis rivalidades e conflitos que configuram situações de risco: a quantidade de pessoas de diferentes origens e interesses, somada ao alto consumo de álcool e outras drogas, gerou episódios de comas alcoólicos e violência, que passaram a chamar a atenção e preocupar tanto o museu como as instâncias responsáveis pelo parque¹.

¹ Devido ao contexto descrito, representantes de instituições envolvidas passaram a se reunir para conhecer a situação e avaliar que caminhos seguir. Dentre elas: Promotoria de Justiça de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e Juventude do Ministério Público do Estado de São Paulo, Guarda Civil Metropolitana (GCM), Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente, Conselho Tutelar da Vila Mariana, Administração do parque Ibirapuera e o Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Breaking Ibira no Domingo MAM, 2015
Breaking Ibira in Domingo MAM, 2015



O trabalho do MAM Educativo sempre apostou na potência da diversidade em sua atuação, e entendemos que os espaços públicos são locais privilegiados para fomentar e celebrar essa diversidade. Dessa forma, buscamos compreender o contexto para saber como contribuir na construção permanente de um espaço realmente de todos. A equipe de educadores passou então a realizar visitas e estabelecer diálogos com os frequentadores do parque para conhecê-los, entender melhor suas demandas e levantar o que poderia ser realizado em cooperação.

Uma mesa com uma lousa e algumas perguntas como: *de onde vem, o que desejam para esse espaço?* nos trouxeram o mapeamento de pessoas que vêm dos mais variados bairros de São Paulo, tanto centrais quanto periféricos. Com uma média de idade entre 13 e 21 anos, estudantes e trabalhadores, os jovens vêm ao parque para encontrar ou conhecer pessoas, descansar ou espairecer, de certa forma, das adversidades de sua rotina. Parte significativa deles relatou conflitos familiares ou no ambiente da escola e de trabalho, advindos, entre outras razões, pela não aceitação de sua orientação de gênero. Muitos se interessavam ou

Espectáculo do grupo Samba Negras em Marcha na Semana de Artes HeForShe, 2018
Presentation of Samba Negras em Marcha group in Semana de Artes HeForShe, 2018

praticavam alguma linguagem artística, principalmente relacionadas à dança e à música.

O programa Domingo MAM foi então concebido, e começamos a trabalhar, inicialmente, em três instâncias: fomentar as ações positivas que já ocorriam no parque, como as rodas espontâneas de dança e música; elaborar uma programação cultural especial para o espaço aberto em frente ao museu; e estabelecer um canal de diálogo permanente com os jovens.

A aceitação foi ampla e rápida. As ocorrências diminuíram significativamente no entorno do museu. A contínua participação de jovens de diferentes perfis, junto com outros frequentadores do parque, nas atividades trazia uma ocupação plural do espaço, onde as pessoas podiam conviver, com diferentes identidades, histórias e valores.

Atualmente, a programação cultural elaborada para o Domingo MAM é subdividida em seis eixos de interesse, que por sua própria natureza se mesclam e se contaminam. São eles: **oficinas plásticas, música, corpo, cultura de rua, cultura popular e diálogo e formação de jovens.**

As **oficinas plásticas** são proposições de ateliê que já ocorrem diariamente no museu, mas o simples fato de acontecerem no espaço externo fez com que, por exemplo, famílias que visitavam o parque todos os domingos e nunca haviam entrado no MAM, passassem a participar das atividades e a frequentar o museu.

No eixo **música**, jovens músicos de projetos culturais parceiros, como o Instituto Alana, o Projeto Guri e a Escola do Auditório Ibirapuera, realizam apresentações de diferentes estilos musicais trazendo referências e novas possibilidades para os jovens que frequentam o parque e integram as oficinas para ter contato ou aprender um instrumento.

Com atividades de dança e proposições que abordam a conscientização corporal, o eixo **corpo** traz a expressão que transcende as palavras, promovendo experiências que contribuem para uma integração e sensibilização corporal, além do cuidado de si.

A **cultura de rua** sempre esteve presente na marquise do parque Ibirapuera. Nesse eixo, os jovens, frequentadores de



longa data desse espaço se tornam propositores de atividades abertas ao público, compartilhando sua expertise. Batalhas de MCs, campeonatos de break e oficinas de graffiti organizadas pelos jovens integram permanentemente a programação do Domingo MAM. Além disso, artistas convidados sensibilizam e celebram a história do hip-hop paulistano.

O eixo **cultura popular** traz manifestações, jogos e danças brasileiras, buscando o conhecimento e a consciência de que um dos traços mais fortes da identidade brasileira é nossa cultura diversificada e plural. Jongo, maculê, caçuriá, samba de roda, danças ancestrais, entre outras manifestações promovem uma celebração da memória e da criação, da tradição e da experimentação, e permitem uma compreensão mais abrangente do que constitui nossa história e nossa cultura contemporânea.

O eixo **diálogo e formação de jovens** foi criado, em primeiro lugar, por estar claro que, para realizar uma ação com o público, criar um espaço de escuta era imprescindível e, também, porque pudemos presenciar inúmeras questões que anunciaram a necessidade de se pensar uma ação con-

Bate-papo com
A Revolta da Lâmpada, 2016
Chat with
A Revolta da Lâmpada, 2016

tinuada para fortalecer a tomada de consciência dos jovens de que eles são agentes de sua própria história. Questões como conflitos familiares oriundos da não aceitação de sua orientação sexual por parte de seus parentes ou responsáveis, situações de sofrimento psíquico, dependência química, *bullying*, entre outras nos levaram a realizar debates públicos sobre temas levantados com eles como: Cultura LGBT e mídias sociais; Corpos mutantes (tatuagens, piercings, implantes estéticos e outros); Feminismos; A atualidade do *bullying*, Estórias ocupadas (bate-papo com os estudantes das escolas ocupadas); Relatos, afetos e corpo livre; Gênero nas escolas: passado e futuro da juventude LGBT; HIV não é vergonha; O corpo gordo é lindo; entre outros.

Um tema para estimular reflexões e um microfone aberto transformam o espaço da marquise numa espécie de ágora, onde não só os jovens que participam frequentemente das programações, mas também outros transeuntes, famílias e até os seguranças e guardas do parque intercambiam impressões, histórias de vida e reflexões. Além disso, vários jovens são potentes mobilizadores, principalmente pelas redes sociais, de forma que os temas também transcendem o momento do encontro no parque.

O projeto continuado do MAM Educativo com esse público resultou em programações do museu destinadas ao público geral em que os próprios jovens são os propositores. Um exemplo são os *b-boys* e as *b-girls*, dançarinos de break que se encontram no espaço da marquise há décadas. Desde o início do projeto, chamou-nos a atenção o fato de que, por mais adverso que estivesse o ambiente, a dança e a celebração entre eles continuava. Após nos conhecermos, iniciamos algumas ações em parceria, como as oficinas de *break dance* ministrada por eles. Atualmente, integra a programação oficial do Domingo MAM o Breaking Ibira, evento organizado pelos jovens *b-boys* e *b-girls*, que traz ao parque não somente os dançarinos que já estão habituados a frequentá-lo, mas participantes de todas as regiões da cidade de São Paulo, que vêm ao parque para esse evento. O jovem *b-boy* Thiago Vieira da Silva, que conhecemos nesse processo e é hoje um dos organizadores do Breaking Ibira, relaciona o percurso do Domingo MAM com a própria história do *break* que, segundo ele, nasceu também na busca de um espaço de convivência e respeito, mas sem desconsiderar a competitividade. Thiago nos relatou que, no *break*, que ganhou visibilidade numa

fase crítica da região do Bronx, em Nova York, as desavenças eram incentivadas a serem resolvidas em disputas de dança ou de outras linguagens artísticas.

“E é isso que eu aprecio, que eu gosto de observar nessas manifestações culturais. Nas batalhas há um tipo de conduta, uma energia que é trocada: uma transformação da energia negativa em positiva.

No meu caso ajudou muito pois, cada vez que uma pessoa me desafiava na dança, eu me sentia impelido a dar uma resposta digna. E aquilo fazia eu me esforçar cada vez mais. Isso foi crescendo e se tornou parte da minha vida, de quem eu sou hoje. Havia um rapaz, por exemplo, com quem eu não me dava muito bem, a gente não se ‘bicava’. Resolvemos então fazer uma batalha de *break*. Nós ficamos mais de meia hora batalhando: eu suei a camisa até não poder mais, ele também. Aí, quando acabou, fomos beber água juntos e percebemos que tínhamos várias coisas em comum. Ele acabou me chamando para trabalhos, e eu também o chamei. E assim continuamos até hoje. Esse não foi o único caso: são incontáveis os exemplos de pessoas que, antes, não tinham afinidade e se aproximaram após as batalhas. Eu acho que o hip-hop tem esse poder de transformar situações.

Claro que isso não é uma fórmula simples; assim como qualquer outro lugar em que os seres humanos se relacionam, a coisa pode não dar certo. Mas vejo que, ali, há uma oportunidade de se libertar de uma raiva, de uma ira, né? Não é à toa que muitos utilizam alguns movimentos agressivos, pois aquilo está de alguma forma no contexto dela. Conversando com várias pessoas, já observei que muitas delas têm algum tipo de trauma, algum tipo de conflito familiar e o *break* é, sim, uma válvula de escape, tanto para ela poder se socializar – pois há pessoas que não conseguem se socializar apenas pelas palavras – quanto também se libertar de uma energia negativa que ela vive dentro de casa, ou em outro lugar.

Ou seja, não é como dizem por aí, que o *break* acabou com as rivalidades das gangues, mas ele tem essa possibilidade de transformar, de converter uma energia negativa em positiva”².

² Relato de Thiago Vieira da Silva ao MAM Educativo.

Um espaço onde há real possibilidade de encontro e de reconhecimento do outro. Um espaço onde a diferença não é apenas tolerada e, sim, bem-vinda e celebrada.



Campeonato Breaking Ibira, 2018
Breaking Ibira championship, 2018

Assim como os dançarinos de *break*, outros grupos de jovens de diferentes origens passaram a organizar atividades abertas ao público do museu e do parque. Entre eles, os MCs (mestres de cerimônias do hip-hop), que também desenvolvem batalhas na programação do MAM; a BeyHive – um grupo de fãs da cantora Beyoncé –, que promove oficinas de dança e envolvem modalidades como o stiletto (dança realizada com sapatos de salto alto); e os L1ndos, frequentadores do parque que se denominam “a galera do estilo”, que contribuíram com um projeto chamado #Lookbook³, lançado no parque, em frente ao MAM, com um grande desfile de diferentes estilos.

Os processos de criação com os jovens ampliam a compreensão das possibilidades do museu: percebemos como as intervenções artísticas e poéticas são uma ferramenta

³ Criado dentro do programa do Domingo MAM, o #Lookbook foi fruto da parceria do coletivo Micrópolis com a artista Ariana Miliorini. A cada semana, foram propostas conversas para jovens frequentadores da marquise discutirem aspectos relacionados às suas identidades e interesses. O resultado dessas trocas foi compilado em fanzines editados e impressos durante os encontros.



muito potente para reivindicar direitos – direitos esses que são intrínsecos e que ainda estão longe de serem atendidos. Considerando que o MAM é uma organização da sociedade civil de interesse público, ele pode ter um papel estratégico na articulação de demandas e potências: no encontro com seus variados públicos, abrem-se possibilidades de reinventar o cotidiano da marquise do parque Ibirapuera. Essa permanente construção de um espaço onde o diálogo é possível, onde há estrutura e estímulo para a expressão e a criação, evidencia o que deve ser um espaço público: um espaço onde há real possibilidade de encontro e de reconhecimento do outro. Um espaço onde a diferença não é apenas tolerada e, sim, bem-vinda e celebrada.

Apresentação com Beyhive, 2017
Beyhive presentation, 2017

Skatista ativando mobiliário da exposição *A marquise, o MAM e nós no meio* durante o Domingo MAM, 2018
Skater using pieces exhibited in *A marquise, o MAM e nós no meio* exhibition during Domingo MAM, 2018





**Adriana Biancolini* e
Silvanny Rodriguez****

* Licenciada em Música,
arranjadora, especialista
em infância, educação e
desenvolvimento social.

** Regente, percussionista,
baterista, formada na
Universidade Livre de Música,
arranjadora e educadora.

Apresentação musical com Banda
Alana no Domingo MAM, Silvanny
Sivuca e Stephanie, 2018
Music presentation of Banda
Alana in Domingo MAM, Silvanny
Sivuca and Stephanie, 2018

Novas formas de bem viver

A Banda Alana¹ tem a música como ferramenta de transformação e inclusão social. Nosso objetivo é valorizar a produção do trabalho cultural de qualidade de nossas crianças e jovens moradores do Jardim Pantanal.

Há mais de cinco anos o MAM abre suas portas para que esse trabalho tenha repercussão, para que esses integrantes sejam vistos, reconhecidos e aplaudidos. Essa iniciativa fortalece a nossa missão. Recebemos, inicialmente, o convite para participar da programação do MAM ocupando, nos finais de semana, o espaço da marquise, local que estava tomado por pessoas com comportamentos diversos, por vezes extremos, o que gerava um clima tenso. Nosso papel era levar lazer e cultura, e resgatar alguma chama de pertencimento, alegria ou simplesmente trazer de volta àquele local a sensação de leveza que se espera de um parque.

Os jovens que antes nos recebiam com desavenças e eram resistentes a ceder o espaço para montarmos a estrutura da banda, devagar, bem aos poucos, foram se juntando à plateia e prestigiando as apresentações. E os shows eram de arrepiar!

O olhar dos colaboradores do museu para essa questão foi fundamental, pois pudemos ver o ambiente se transformando. Temos agora a possibilidade e o privilégio de reafirmar o poder das atitudes positivas de pessoas, por meio de recursos como a arte e a esperança no ser humano. Quem visitar atualmente a marquise irá se deparar com manifestações que promovem a arte, a cultura, a acessibilidade e o acolhimento, por parte do museu, de toda a diversidade do parque Ibirapuera.

¹ A banda é um programa do Instituto Alana, organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância. Criado em 1994, conta hoje com programas próprios e com parceiros, e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013.



Barbara Ganizev Jimenez

Do sentir para o fazer

Em meados de 2013, eu integrava a equipe do MAM Educativo há um ano e meio. Em uma das avaliações continuadas do trabalho com a coordenação, Daina trazia três perguntas que norteiam até hoje essas conversas: O que te move? O que te encanta? O que te cansa? Considerando meu repertório pessoal e meus anseios, ela investigava comigo na construção de qual realidade eu gostaria de, ali no MAM, contribuir. Eu faria 22 anos em alguns meses, estava no quarto ano da minha graduação em história e não podia imaginar todos os caminhos que eram desenhados naquela mesa enquanto ela me fazia aquelas perguntas. Hoje, ambas constatamos uma suspensão do tempo e do espaço naquele instante pois, através do que sentíamos naquele presente, aproximávamo-nos de um futuro ainda não imaginável.

Na ocasião, respondi que gostaria de ver mais a cultura popular brasileira dentro do museu, que ampliássemos nossas ações para além das referências eurocêntricas da história da arte, permitindo que outras vozes ganhassem espaço e que perspectivas culturais e artísticas como as sul-americanas e africanas fossem abarcadas e, assim, contássemos outras histórias que não somente as colonizadas.

Conversamos sobre o quanto tudo aquilo fazia sentido e era desejoso, mas ainda não tínhamos em mente o caminho de como isso poderia acontecer. No entanto, como diz um provérbio, *a vontade precede a oportunidade*.

Naquele ano, tudo mudou na marquise e nós começamos a assistir, pelo vidro do museu, a situações de violência e violações de direitos de jovens e crianças.

A palavra “entorno” assumiu um significado inesperado na vida de todo o museu. A intensidade de sua presen-

Oficina de ciranda com Isabella Santos no Domingo MAM, 2017
Ring-around-the-rose workshop with Isabella Santos in Domingo MAM, 2017

ça era nova e nos levava a questionar se estávamos *em torno* de uma questão singular ou se o *entorno* pelo qual caminhávamos era tão desconhecido quanto parecia. Essa expressão, antes rara em nossas falas, passou a ser uma das mais escritas, digitadas, pronunciadas em um curto intervalo de tempo. Girávamos *em torno* do nosso *entorno*.

O MAM não é rodeado apenas por paredes, mas também por vidros. Quem está dentro é convidado a se lembrar continuamente que está no parque Ibirapuera. Já quem está fora visualiza seus próprios reflexos em meio às árvores. Foram esses vidros que mostraram à equipe de educadores do MAM o que acontecia aos domingos do lado de fora do museu.

No que diz respeito ao Educativo, temos hoje a consciência de que a soma dos repertórios pessoais de cada membro da equipe, em conjunto com suas formações e experiências de vida, constituíram as diretrizes pedagógicas que apontaram caminhos a serem experimentados. Foi com um olhar sensível que busca e que não tem medo de se reinventar quando necessário que a equipe, após todos os diagnósticos e negociações com as diversas instituições envolvidas, deu um passo adiante num caminho de construção de uma nova ideia de museu, e para fora dele mesmo¹.

Em nossos encontros pedagógicos, trabalhamos a ideia de *estarmos preparados para nos despreparar*; para conseguirmos ter o corpo aberto e lidar com situações imprevisíveis, realizamos no coletivo as “pré-tarefas”: um exercício de imaginar e intercambiar possibilidades de forma que exista um *chão comum*, firme, para caminharmos com liberdade nos momentos de atuação em todos os programas educativos.

Em outubro daquele ano, o MAM foi à marquise e propôs novas formas de ocupação aos domingos. E quando digo que o MAM foi à marquise, convido você a imaginar educadores de formações distintas fazendo oficinas para o público transeunte que alguns minutos antes havia presenciado uma ambulância levar jovens em coma alcoólico; funcionários da limpeza organizando um espaço com garrafas e cacos de vidro; seguranças do museu conversando

¹ Ver *A construção de sentido no contato com a arte*



Oficina de maculelê com Mestre Bico Duro, Semana Sinais na Arte, 2014
Maculelê dance workshop with Mestre Bico Duro, Sinais na Arte, 2014

com jovens que acabaram de presenciar espancamentos; e técnicos de som do MAM criando um novo espaço acústico na marquise do parque entre tantas caixas de som já existentes.

O Domingo MAM sempre foi um trabalho de corpo a corpo. Sem palco, sem nenhum tipo de distância que separasse educadores e funcionários do público do parque. Os educadores foram, e até hoje são, convidados a saírem de sua zona de conforto de uma forma radical, como a própria palavra *experiência*, já tão conhecida por nós, profetizou², ao mesmo tempo em que o museu precisou se reinventar em tempo real: a teoria foi criada junto com a prática.

Quando começamos a escolher e a pensar o que preencheria e daria vida a essa programação, fomos até o público perguntar: “o que você gostaria que tivesse aqui na marquise do parque?” Um diálogo infundável que transformava nossas pranchetas em redes interconectadas, nossos post-its em um mar de referências. Esses desejos foram recolhidos

² Ver *Cidades visíveis*



com atenção e contemplados nos quatro anos seguintes do programa. Entretanto, houve propostas que não foram, a princípio, solicitadas, atividades que, na convivência com o público, sentimos manifestar com uma urgência invisível: a cultura popular e suas danças.

Quando nos deparamos com um contexto tão diverso, como a marquise do parque Ibirapuera, trazemos conosco os repertórios da educação e da antropologia, entre outros, para interagir o mais respeitosamente possível com aquele meio e todas as suas subjetividades. Contudo, além de se ouvir muito bem o que nos é dito, há de se ler o universo invisível que ali se apresenta.

Há uma energia desconhecida e familiar que permeia a cultura popular brasileira. Algo de atraente que puxa nossos ouvidos e olhares para o seu centro. Uma cultura tão carregada de referências ancestrais e que exprime com desenvoltura o lúdico, o simples e o natural. Definidas, assim, como um dos pilares do Domingo MAM, as atividades de cultura popular brasileira trazem aos frequentadores do parque referências dessas diversas identidades que constituem

Roda de tambor com Alan Gonçalves, 2017
Drums circle activity with Alan Gonçalves, 2017

o país e sua tradição, além de desenhar a identidade do próprio Domingo MAM: a memória e a invenção.

A cultura popular brasileira possui raízes ancestrais; é diaspórica³; e sua matriz vem de uma cultura iletrada ou oral. Características que, a princípio, para muitos parecem estar distantes do nosso momento presente, mas que, ao entrarmos em contato, despertam repertórios que muitas vezes não sabemos que temos, mas que imediatamente se comunicam com nosso corpo e nossos sentidos.

No primeiro ano do programa, quando o contexto da marquise era efervescente e parecia não existir espaço para conversar com o que lhe era diferente, tive o privilégio de assistir, dezenas de vezes, a um tambor tocar e tudo o que havia em volta se reformular. Ver um brincante, sozinho, em meio a uma multidão absorta e dividida em seus pequenos núcleos, criar uma grande roda em segundos. Assistir a guerreiros no maculelê criarem vínculos entre grupos rivais. Presenciar cirandas envolverem crianças, jovens e adultos em um mesmo passo. Por meio da brincadeira, do riso, do jogo e do corpo, as danças populares faziam emergir da marquise uma diversidade que até então se encontrava camuflada, escondida, seja por não se sentirem pertencentes a esse espaço público ou por inúmeras variáveis que nunca poderemos mensurar.

Hoje, o cenário dos domingos no parque muito se modificou em virtude das gerações, das políticas públicas, da dinâmica da cidade e, também, pelo nosso trabalho. O que não mudou é o que sinto todo domingo antes de começarmos nossa programação, quando estou de costas para a Sala de Vidro e tenho toda a marquise à frente. Sinto um frio na barriga que reverencia e reconhece o mar de possibilidades e histórias que se apresentam. E assim mergulho, sem prender a respiração.

³ Segundo Paul Gilroy, diáspora africana é o nome dado ao deslocamento forçado de diversas nações do continente africano em direção aos países americanos. Foi nesse sentido que se configurou não como um simples deslocamento mas, sim, como um negócio geopolítico e transnacional, onde a escravização de diversas nações de origem africana implicou na vinda de suas matrizes culturais à América. Paul Gilroy. *O Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34, 2017.



198 Ação da Máquina Poética no Domingo MAM, 2016 | Máquina Poética activity in Domingo MAM, 2016



Batalha de MCs, 2015 | MCs battle, 2015



Oficina de Dança Tribal ATS com Carla Brasil, 2016
ATS Tribal Dance workshop with Carla Brasil, 2016



Espectáculo com Banda Alana, Carnaval no Domingo MAM, 2014
Banda Alana presentation, Carnival in Domingo MAM, 2014



Bate-papo Relatos Afetos e Corpo Livre com A Revolta da Lâmpada, 2016
Chat entitled Relatos Afetos and Corpo Livre with A Revolta da Lâmpada, 2016



Apresentação #movemam com ISH Dance Colletive, 2015
#movemam presentation by ISH Dance Collective, 2015



Esquadrão das Drags no Domingo MAM, 2015
Esquadrão das Drags at Domingo MAM, 2015



Show Mc Soffia, Semana de Artes HeForShe, 2017 | Mc Soffia presentation, Semana de Artes HeForShe , 2017



Oficina de Cacuriá com Isabella Santos no Domingo MAM, 2014
Cacuriá dance workshop with Isabella Santos in Domingo MAM, 2014

**English
version**

**Education and
accessibility**

The experiences of **mam**

Milú Villela interview

Interview conducted by Daina Leyton and Washington de Carvalho Neves in June 2018

The arrival of Milú Villela to the presidency of MAM in 1995 was decisive for the museum's trajectory. The institution has gained new cultural visibility, reorganized its curatorship, and brought more expertise to its teams and processes. Since the beginning, Milú has paid very close attention to MAM Educativo (the museum's educational department), which became the main focus in her management. Her stance on education through art was sustained by her psychology degree from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) and her previous experience. Ideas, practices, discussions, and imponderable facts crossed her meeting table, and the public reacted quickly to these changes. The number of visitors increased and the activities for all ages and sorts of audiences multiplied.

In this interview, conducted with members of MAM's team, she recalls a path that has been recognized outside Brazil and solidified the museum as a laboratory for educational actions.

Q – When you arrived at MAM in 1995, invited by Fernando Arruda Botelho, the museum was completely unstructured and lacking cultural visibility. Your campaign to raise funds with entrepreneurs had great impact and success. Was the museum's educational sector already in your plans in this first phase?

A – When I came to work at the museum, I asked what was expected of me. I heard that the possibilities were broad and new ideas were welcome. In the election for MAM's presidency at that time, I was the sole candidate. I had freedom and autonomy, and I visited other museums and cultural organizations. I wanted to see how things worked behind the scenes. I was trying to understand how museology and curating worked, and how a museum can be full and alive. I gathered my

small team and, with the help of advertising professional José Zaragoza, from the DPZ ad agency, who loved the museum, I passed the hat. We raised R\$4.2 million from small and large enterprises and started working. Hence we managed to have the renovations, the air-conditioning, an auditorium, a restaurant, shop, and the expansion of the museum collection. We got all that was needed to make a real museum. MAM Educativo already existed, along with the desire to materialize a greater thing to society.

Q – Did the fact that you had introduced the Piaget method in the school you managed in the 1970s, Jardim Escola Caracol, and even the creation of Associação Comunitária Despertar, also have a bearing on this commitment around MAM Educativo?

A – I owe a lot to my grandmother Umbelina. She built a big house in the 1940s, in the neighborhood of Casa Verde, where she cared for the children of unassisted mothers. She took care of and taught the children. It was an example that I kept in my mind. Years later, I worked directly in the routine of the school. For seven years I taught music, English, French, sports, anything that could be helpful for the children's education. On the other hand, Associação Despertar came just after I became MAM's president. Despertar is in Jardim Miriam, a quite violent neighborhood, and we launched literacy classes for children and adults, as well as psychological assistance for 7,000 people per month, and housed dozens of children in the Doroteia daycare center. We also implemented vocational education. The efforts involved in all of this, along with Todos pela Educação (All for Education) movement continued at MAM. It is essential that museums have educational projects and professional management.

Q – How did you manage your time while building so many things?

A – In fact, education is the foundation of everything, the true engine. Education through art. Since I was trained in educational psychology, I always have that perspective. After all, Brazil needs citizens who are better informed, better trained and educated. Volunteering has always been central in actions in which I became involved as well. If you can cultivate your talent at your children's school or a museum-oriented trip, for instance, you've already taken a big step. In this sense, art educates, transforms, gives meaning to life and work on a daily basis. Hence a good educational project at the museum makes a huge difference.

Q – Back to MAM, did Educativo begin with this research you conducted while visiting other museums?

A – Yes, the idea was not that MAM was just a place that collects works of art, a cultural space, but a living space that thinks about education. Therefore, people could visit the museum and do things, create inside its premises.

Q – In 1998, Educativo launched a course named Igual Diferente (Equal Different) to audiences with different demands, which then turned into a permanent program. What was the idea at the time?

A – A museum cannot be just for some. A museum should be for everyone. By this, I mean that each person can be in contact with art as fully as possible. For this reason, I think it's up to the museum to learn what are the features of different audiences and what has to be done to serve them in the best possible way. So we launched the Igual Diferente course. It was our purpose. At the time, Educativo was coordinated by Vera Barros and Carlos Barmak, and they established partnerships with various institutions, such as schools for deaf children, NGOs assisting children with disabilities, institutions to support children with cancer, psychiatric hospitals, among other institutions, which

conducted constant visits to MAM. We realized at that time that these actions could not just be isolated. Then we submitted an activities plan to the Ministry of Culture, and this is how the Igual Diferente program was born.

Q – Was it in 2002 that Igual Diferente was instituted as a program?

A – Yes. The artistic processes were so interesting that the students of these courses began to hold exhibitions of their works in various locations: at MAM itself¹ and then in outdoor areas, such as subway stations² or city parks, such as Jardim da Luz³ and Ibirapuera Park. We had this desire to make exhibitions in public spaces so that more people could know the work we were carrying out and for which their productions were disseminated and recognized.

Q – In 2004 you attended the World Bank's second conference Disability and Inclusive Development: Sharing, Learning, and Building Alliances as a Unesco ambassador for inclusive education. The subject was The Right to Education for Persons with Disabilities. How was it?

A – Created by MAM Educativo, the Igual Diferente program launched actions that began to impress us by the possibility for social impact. Children, young people, and adults with different specificities came to MAM

¹ The exhibition *Programa Igual Diferente* showed the works of students in the Paulo Figueiredo hall from December 17, 2002 to January 13, 2003.

² The exhibition *Engrenagem orgânica* (Organic Gear) was performed by students and teachers of the Documental Panels and Photo Essays course. República, Vila Madalena, and Itaquera subway stations, from December 4, 2003 to March 30, 2004.

³ Two ceramic panels produced by the students and teachers from the Large-scale Sculptures course were placed in Parque da Luz, December 19, 2003 to March 19, 2004.

every week to make art. We launched, for example, a training course for deaf educators who later went on to work in different cultural spaces. In fact, these are types of actions in which the opportunity built along with the museum's public—in this case, the deaf—showed what we dream of and hope to see in a museum. And this should be disseminated to the world.

Q – Was it the moment in which Igual Diferente began to be recognized and awarded?

A – Yes, it started with the Juquito Award, which the São Paulo State Health Department and the Juquery Psychiatric Hospital granted us⁴. Then we received the award for Social Inclusion⁵. Years later, the Ministry of Culture began to promote awards, and the program received more than ten of them. Students also began to be rewarded for their artworks. With this acknowledgment, we realized that we were on the right track.

Q – Since you mentioned the Ministry of Culture, I remember that in 2006 there was a presentation at MAM with the topic “Art and Education”, presented by you and the then Minister of Culture Gilberto Gil. What was the milestone of this program?

A – Gil spoke about the activities of the Ministry, thinking of what he called ‘anthropological *do-in*’, which meant to massage vital points of the country, just as a *do-in* massage, that is to say, the culture already exists, it is in place, the Government just needs to provide the conditions for it to flourish. At MAM, we share this idea and thought how it could bring along the wisdom and the repertoire of our public. Therefore, the public inspires the program of MAM and even other museums, such as the example of the deaf public⁶.

Q – In 2005, the book *Fazer e pensar arte* (Making and Thinking Art) by the Danish educator Anna Marie Holm, was edited by the Editora Moderna publishing house and MAM, and launched at Ibirapuera Park. The launch event was attended by 4,000 participants in a marathon of activities based on proposals from

⁴ In 2002 MAM won the Juquito award for its commitment and dedication to the process of social reintegration of patients from the Juquery Hospital Complex, through Parceria das Possibilidades (Partnership of Possibilities).

⁵ In 2005, the Igual Diferente program won the Social Inclusion Award in the Education category. Promoted by the Brazilian Association of Psychiatry and Ely Lilly, the award aimed to encourage and disseminate valuable contributions to the social inclusion of people with mental disorder.

⁶ See [Signs in art](#)

the book and a performance by the music duo Palavra Cantada. What was the intention of organizing this book and disseminate it on a large scale in the city?

A – Anna Marie enchanted me for being an artist who has always experimented with children a lot. She used simple materials in various activities. I thought they could contribute to educators and teachers from schools, institutes, etc. They could contribute not only by being examples of proposals that could be used in a classroom or other places with their students. In fact, this would be the first step. From there, the variety of proposals would encourage the artistic creation to be part of the reality in each field of education. Hence, educators and teachers also created their propositions, leading students to do the same. The idea was quite simple: being in contact with several propositions made by Anna Marie, who is a researcher, they could also recognize themselves as researchers.

Q – This process unfolded with the launch of *Baby-Art* in 2007. Where did the desire and demand for making a book and a great event for this early childhood audience come from?

A – The *Baby-Art* book gathers proposals that stimulate adults to make artistic activities with babies using simple resources—and these materials are quite different than those used in commercial toys. Both in the book and the event, we noticed something quite obvious: babies are naturally interested in the things of the world, and they invent and create. Why are they not in the museum? In Anna's book there is a paragraph that says, “If adults are present during the creative process, they don't need to ask babies: what is it that you made?”⁷ I believe that this can lead adults to think about the quality of their presence when they are with the babies. Therefore, we launched a book that was made for parents and educators. Nevertheless, I did not expect that, years later, MAM Educativo would develop such a broad and solid program for babies, and which currently involves the visit of babies with their companions through a visit filled with songs and rhymes, the use of natural paints so babies can paint the workshop space, and the sensory exploration in exhibitions, among other actions that must be celebrated. I am ecstatic to see how seeds planted reverberate, expand, creating increasingly precious initiatives to the museum and its audience.

⁷ Anna Marie Holm. *Baby-Art. Os Primeiros Passos com a Arte*. São Paulo: Editora Moderna and Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

Q – What is your view on the occupation of the exhibition halls by Educativo, the workshops set up within the exhibitions spaces?

A – Once, in a meeting with Educativo, I was struck by how I always asked about the practical activities that educators carry out with the public. This subject always interested me. I learned that, at MAM, these activities are called “poetic experiences.” I always liked to know how these experiences worked: what would be the construction of galaxies, drawn in the dark, in the exhibition space? Making prints using a rolling pin? Poetry drawn with watercolor? Toys made from newspapers? Screen printing the participants' clothes, or making sculptures using natural elements? I was interested in the recipe of natural paints for activities with babies, like those of “juice-specific”⁸. The moment when the public is creating something is one of richest occasions in the museum. And those who are only visiting the exhibitions often do not have contact with what is happening. The idea of creating educational spaces in the middle of the exhibitions was fostered by this desire that more people could come and experience it.

Q – In 2008, you encouraged MAM to promote the 1st Meeting on Accessibility in Museums⁹. The event, carried out in partnership with the Dorina Nowill Foundation, was opened by Mrs. Nowill and had the collaboration of representatives from different museums in Brazil, who came to share their processes—many of them only just starting at the time. What were the ideas and the proposal behind this event?

A – Everything that is possible and experienced at MAM should not stay only here. We have the opportunity to learn different things from different publics here at MAM, and we can learn even more if we share—both the work carried out by us and developed by other institutions. Each cultural space must also be aware that it does not exist alone. Together they will afford the city of São Paulo with quality programs for those who seek culture and education. This connected work grants MAM the opportunity to grow and learn with its peers.

Q – Still on this topic, MAM organized, along with a network of partners, the *Arte sem Limites* (Art Without

⁸ Term used by the artist Jorge Menna Barreto for juices produced by him, playing with the idea of site-specific.

⁹ Organized by MAM and the Dorina Nowill Foundation, the 1st Meeting on Accessibility in Museums was held at MAM to encourage cultural spaces to think and promote accessibility for varied audiences.

Limits)¹⁰ seminar a few years later. At the opening ceremony, you were quoted as “psychologist by training and educator by heart.” This statement remained in the public's mind, because, after all, it is easy to understand accessibility as just enabling physical access to persons with disabilities. At MAM, however, accessibility is considered in all of its aspects: accessibility that is physical, communicational, attitudinal...

A – Our wish was that all the people who want to, could not only visit the museum, but also create inside it. That people with disabilities should be at the museum not only as public but also in the professional team and as artists in MAM's exhibitions. Of course, the first thing I looked for when I arrived at MAM was to renovate our facilities to provide an adequate structure: an auditorium, a restaurant, an art workshop, a museum shop... We wanted to improve the library space and create a suitable room for the collection. But we made it all for people to feel good in this space and to create things inside it. Therefore, this event brought people with disabilities to the fore, not only as an audience but as artists in our program and professionals in our team.

Q – Nearing MAM's 70th anniversary, what are your plans for MAM Educativo?

A – MAM Educativo is consolidated and continues to propose new activities. I notice that the public increasingly recognizes the museum as their own place. We see this with all audiences: students, teachers, non-governmental organizations, institutes, autonomous groups, young people who go to the park—they all want and should be at MAM. The visits that happen every day, with groups of all origins, the relation of the museum with the school and with its teachers, with the different publics inside the museum and outside it as well. It is very beautiful to see how the possibility to have a space in which things can be created gives rise to social transformation. Today, I see the success of these proposals, and I have plenty of reasons to celebrate their outcomes. Everything was created following a dream we share in the museum.

¹⁰ In 2013, in collaboration with the Government of the state of São Paulo, SP Escola de Teatro and the British Council via the Transform platform, Sesc-SP and Associação Paulista dos Amigos da Arte (APAA), MAM hosted the seminar *Arte sem limites: trabalhando com públicos e artistas com deficiências* (Art Without Limits: working with public and artists with disabilities)—a reflection on accessibility in cultural spaces and access to the arts for persons with disabilities.

Mediated visits + poetic experiences

The construction of meaning in contact with art

Daina Leyton*

* Educator and psychologist. Since 1999 she creates cultural projects for different audiences and their potential for creation and expression.

Recognized and sometimes named as “guided tours” or “monitored tours,” and seen by the public as a tour in which visitors are limited to receive information from each exhibition, educational visits in museums have increasingly turned into an important educational resource, in addition to a powerful device of impact and social transformation. At MAM, we call them **mediated visit + poetic experience**. A visit can promote changes that affect the intimate aspects of a participant to processes involving the entire group of visitors. Moreover, it can affect the very functioning of the museum, causing changes that, in turn, have the potential to inspire actions in other cultural spaces. Visits depart from very different places and reach beyond even more diverse places—therefore, their effects are immeasurable. We share here some of these transformations that have occurred in our journey at MAM, recognizing what inspires us and what we seek with **mediated visits and poetic experiences**.

Mediated visits

When visiting an art exhibition, the public comes in contact with contemporary expressions and testimonies from different periods of time to develop a reflective dialogue about them. The contact with artworks can allow visitors to have their bodies open to subjective, symbolic, social, and political issues, among others. The visit is a time loop in which the participants, together, “read” a snippet of the world, in a space to reflect and build new meanings. Thus, museums are privileged locations for the development of interpretative and critical processes: about ourselves, otherness, life in society, the stances we adopt and how we act in the contexts in which we are inserted.

Poetic experiences

All mediated visits include propositions that we call **poetic experiences**. Brought to the fore through the issues addressed by the exhibition, the participants experience creative experimentation, which allows them to imagine possibilities.

The **poetic experiences** stimulate the creation of a museum—and a world—with other perceptions¹. They may comprise workshop activities, the creation of verses and stories, body dynamics, or other propositions. We use their very words to conceptualize them.

The word **experience** comes from the Latin word *experiri*, to try (to experience). The root is *periri*, which is also present in *periculum*, danger. In fact, the word **experience** is inseparable from the meanings of “crossing” and “danger” both in the Germanic and Latin languages². The results of something that starts as an experience are unpredictable. On the other hand, the word **poetic** means creation in its Greek etymology *poiesis*. The root *poie* is the same found in the Greek verb *poiéo* which means producing, composing, or making. The **poetic experience** is a situation of experimentation through fields in which the results are not predictable. It is the initiation of a process in which something can be created.

¹ Daina Leyton. Educação como matéria-prima. *Moderno MAM Extra*. São Paulo: MAM, April/May/June 2016, p. 15. Available at: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>

² Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Speech made during the 1st International Seminar on Education in Campinas, translated and published in *Leituras SME - Subsidies for the pedagogical work of units in the city of Campinas/FUME*, 2001.

Therefore, in a **mediated visit + poetic experience**, a work can trigger a reading of the world, instigating the reflection and awareness on how it is possible to take a stance regarding certain issue. Visitors discuss and understand the context in which they are placed and observe if it makes sense. It is not about what can be explained or understood about an artwork, but rather the poetic process that can be triggered therein. When visitors are touched and crossed by something, this something can be modified unpredictably. Some of the experiences that have taken place at MAM—and still are—, and that we share here, illustrate these possible transformations. They range from processes of construction of meaning and awareness, which we are unable to measure, to significant social impacts.

Mediated visits + poetic experiences:

During a pedagogical meeting of the MAM’s team of educators, we talked about the **mediated visits + poetic experiences**: where they come from, where they arrive, and what we seek with them. On this occasion, we mapped out selected experiences from the team’s newest and oldest educator, who were, respectively, Leonardo Lubatsch and Leonardo Castilho.

In 2015, during the exhibition *Museu dançante* (Dancing Museum), the educator Leonardo Lubatsch was carrying out a mediated visit of a group of mostly 13-year-olds from a public school. The visitors were investigating Franklin Cassaro’s work *O templo* (The Temple). The work is made up of pages from newspapers classified ads, prompting the group to engage in a conversation about consumer behavior. During the discussion on the current excessive importance given to the act of buying, the students

mentioned in their speeches how they themselves praised such behavior, when, for instance, they considered important if the shoes or a cell phone of a colleague are new. Then, they began questioning if this made any sense or if it was a reproduction of something that they simply accepted: if that was an established behavior among youngster, where does it come from and at what and who does it serve?

In another moment, Leonardo sat with the group in front of the work *Espreguiçadeira multi*, by artist collective Opavivará, made up of beach chairs, each accomodating three people, causing the bodies touch each other. An uneasiness arose in some of those present when they had to choose who to sit with—girls did not feel at ease sitting between two boys. Boys, on the other hand, did not feel this discomfort. The situation triggered a debate on gender issues, which crossed social and racial issues and certain attitudes of the participants that were considered socially acceptable, although charged with prejudice. Talking about the different sexual orientations, the members of the group began to map terms and expressions with offensive connotations that they had already used or felt offended by. It became clear that the topic stirred the participants: mediated by the educator, the discussion triggered a possible awareness process of how their attitudes and discourse, or even their omission, could contribute to the dissemination and extension of such prejudice, or, in the opposite direction, how they collaborate to improve the quality of understanding required for a pluralist society to which we all belong.

The situation reported by Leonard Castilho took place in 2001, when MAM started receiving deaf people in its exhibitions. Another issue emerged during a mediated visit: the prejudice present in the communication between the museum educator—

who is a hearing person and had no knowledge of Brazilian Sign Language (Libras)—the interpreter-teacher—who was accompanying the students and had no knowledge of the exhibition and its proposal of educational mediation—and the deaf visitors themselves, who demanded a mediation in their language so they could understand what was happening directly, without intermediation. Leonardo Castilho was 13 at the time and was one of the deaf visitors. On that occasion, the challenge of communication between people who do not share the same language, coupled with the remarkable interest of the deaf visitors on the exhibitions, inspired the creation of the course *Aprender para Ensinar* (Learning to Teach), still experimental and aimed at the training of young deaf educators to possibly make them capable of welcoming other deaf visitors in exhibitions. After a few years, former students of the course were hired by several museums, and Leonardo Castilho joined the MAM team. This fact radically transformed the reality of public access of deaf people to cultural institutions, because they were able to enjoy mediated visits to exhibitions in their first language, the Brazilian Sign Language.

The main achievement in this process, however, was not the public access of deaf people to these cultural spaces, but rather the access of these institutions to the reality of the deaf audience and their culture. For the museum team, the opportunity to continuously socialize with the deaf expanded the understanding of communication and the knowledge of a language of a different nature—visual, spatial, and motor.

Leonardo Castilho saw firsthand the poetic experiences as part of the public when he visited MAM. Later on, he started to conceive them as an educator for other deaf visitors. Always having his own body as a reference to what could be expressed and transformed, Leonardo posed us several questions, not only through his research but through his presence: how does the body communicate? How to find an effective channel of understanding between the various groups of deaf visitors? What would the public like to know about reality and deaf culture? How do deaf people experience music? What is the visuality of sound? These questions triggered others, such as: what is missing in cultural spaces? What reality do I experience? What reality do I wish for? And what

can I do in this sense? These issues have been the basis of several projects in Brazilian Sign Language³ in the museum and transformed MAM's reality.

The path of research and creation, inside and outside of the museum, led Leonardo to be invited in 2014 to take part at *Conferência Municipal de Cultura* (Municipal Conference of Culture), an event that brings together government and civil entities representatives to discuss proposals for public policies. His performance in the conference, announcing the urgent need to ensure that people with disabilities can enjoy and produce art, led him to be elected a national delegate and to represent the state of São Paulo at the *Conferência Nacional de Cultura* (National Conference of Culture). During the event, Leonardo contributed to the creation of several accessibility guidelines that are now part of the *Plano Nacional de Cultura* (National Plan of Culture), a document that establishes the guidelines for long-term planning and implementation of public policies oriented to the promotion and protection of Brazilian cultural diversity⁴. The journey of Leonardo Castilho clearly elucidates what we mean when we say, at MAM, that accessibility, to us, is not only about promoting access to what already exists, but rather thinking and building the reality in which we want to live.

The entire process started with the museum's mediated visits. The possibility of having time and space to reflect on questions of the reality we share can generate significant transformations.

The path of the newest educator of the team illustrates the mobilizations and sense of awareness that can reverberate in the lives of the participants, generating displacements of understandings and possible new connections, of which we will hardly hear. The path of the oldest educator reveals a story with concrete, large-scale impacts and changes. Both developments are immeasurable and show us that mediated visits turn the exhibitions of the museum into powerful representations of common interests. Therefore, the very contact with them can connect and multiply views, perceptions, languages, and performances, contributing to the permanent construction of the society we want for ourselves and for others.

³ See *Signs in art*

⁴ Available at: <http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc->

The group to come

Barbara Ganizev Jimenez*

* Educator and artist, inhabits the interface of Education, Anthropology, Art, and Philosophy.

Mediated visits extend beyond the group's experience in the museum.

The visitation program unfolds in moments, and the climax is the meeting between the educator and the group. This meeting is the topic I want to address.

The visit presupposes a group. A group presupposes a set of people with different individual histories and, possibly, a collective one.

The educator does not know the group or the stories that dwell in it. I believe it is important, if not vital, that the educator always remembers this and does not make assumptions.

There are visits to interested groups, who have been studying the subject and are familiar with the universe they are visiting. There are visits to apparently disinterested groups and that are not part of this universe. This is the type of visit I want to address.

For these groups, a visit to MAM is an opportunity, a breach in time, a possibility with a transforming potential. Through this visit, the new comes closer, at a distance within which it can be touched.

Transformations are not only huge, integral or metamorphic, but can have a size that is invisible to the naked eye and a primordial impact seen in time.

The visit is a trigger for these transformations. By suspending time and space, the visit can, should, or will create new ways of being and living for the group.

The educator has no obligation or duty to measure, prove and confirm these transformations. The educator must only be aware of this potential.

or she should bear in mind that this visit is unique to that group, even that it may seem to be yet another among many—which is also not true. And, finally, he or she should be aware that this group has a history that precedes this meeting and which will continue after it.

The visitation program does not have to be, officially, a transformer of lives, but must secure freedom and structure for the participants to do their best.

Furthermore, the visitation program cannot be stuck on models and formulas, because each visit-moment will require a new gaze, and even the bases and foundations, which are so essential to the very existence of the program, must be reinvented periodically.

Therefore, it is important that those responsible for the program strive to see the new inventions, because, even when the foundations “work,” generations come up with new demands, the world spins, and stories multiply.

The museum and the school

The teachers and the museum: a partnership relationship

Fernanda Zardo* and Laysa Elias**

* Educator and artist with experience in dance, she proposes to use visual arts and performance as educational processes.

** Educator and artist, interested in everything that orbits the universe of images. Her research addresses the intersection of cinema and education.

The relationship between the museum and schools has always been inspiring and essential for the development of educational experiences at MAM. Visits of school groups have made us reflect on the pedagogical potential of our mediated visits to promote approaches that changed throughout our history. Experiences of mediation in exhibitions led the museum to reframe its spaces and modes of action, and to see education as a key point of its activities.

An educational visit¹ proposes a dialogue between visitors and the educators of the exhibitions. Therefore, it is essential that individual and collective repertoires are engaged. Additionally, conversations will be instigated for the most varied forms of interaction with the exhibition with the repertoire of each participant. In the exchange of different views, senses are constructed and shared. In fact, this educational experience in a cultural institution happens in different circumstances than the pedagogical experience in the classroom. The partnership between museum and school, educator and teacher, is established in this sense.

Usually, an educator has a single meeting of one hour and a half with a group during a scheduled visit. During this period, he or she proposes educational approaches that encourage the critical and reflective participation and instigate creative processes to sensitize the group for a meaningful experience in the museum². Our actions involve contact with teachers, who have another activity with the pedagogical doing, to leverage this experience. The experience with biology teacher Zé Motta, who works in the public

system, exemplifies this exchange of knowledge and doings of education³.

Also an artist, he shares with the museum the belief in the collective doing as an intrinsic part of the educational process. At the time of our first contact, Zé Motta, then a teacher at Escola Estadual Antonio Firmino de Proença, had developed experiments of performance and theater with students in the midst of the occupations of state schools by school students⁴. From meetings that were held in the exhibition *Educação como matéria-prima* (Education as Raw Material)⁵, in which students shared stories of occupations with the public, we became aware of the artistic-pedagogical processes of Zé at school, which then led to a partnership. We were interested in his school practices and the answers of learners to it, which led us to strengthen pedagogical ties with the school in which he worked.

Zé began to articulate some tests on performance and theater with students in the exhibition space, considering it a powerful field to trigger processes of critical and sensitive reflection toward education. Like many others, his students were mobilized in claims for the school and the education they wanted and deserved. From this experience, the relationship has been consolidated through frequent visits of the school to the museum, to this

³ See *Between the museum and the school*

⁴ High-school students mobilization that led to school occupations in the late 2015, claiming more investment and better conditions in education for students and teachers.

⁵ Held in 2016 at MAM and curated by Daina Leyton and Felipe Chaimovich. About this experience, see Daina Leyton. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: Jorge Larrosa (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

and other exhibitions. It was also strengthened by the participation of teacher Zé Motta in meetings of artistic-pedagogical training that are part of MAM's Contatos com a Arte (Contacts with Art) program.

The program is aimed at the continued training of professionals, students, and researchers of education seeking critical and creative participation in activities and exhibitions of the museum through different pedagogical approaches and artistic expressions present at MAM. The repertoire built and the reflections triggered by these meetings contribute to the approaches of these professionals in their places of teaching and research, as well as the actions of the museum educators, based on their research and creative processes.

After two years of partnership⁶, Zé Motta started working at Escola Estadual Dr. Octávio Mendes (CEDOM) and established a new partnership with us to continue the educational projects developed by him in the school environment. Along with MAM Educativo, Zé developed and applied the Códigos Afetivos (Affective Codes) proposal. It was an exercise of awareness that introduced the study of a particular content of his discipline—biology—from questions present in the exhibitions *Sinais/Signals Mira Schendel* and *Oito décadas de abstração informal* (Eight Decades of Informal Abstraction)⁷.

The experience was conducted as follows: the group formed a circle and was expecting a class on taxonomy (kingdom, phylum, class, etc.)

⁶ As one of the legacies from Zé Motta, Escola Estadual Antonio Firmino de Proença became a Escola Parceira do MAM (MAM Partner School), part of MAM Educativo program. In 2018, he started in the new school, to where he has taken this experience.

⁷ Available at MAM from January to April 2018.

when it welcomed the teacher. Zé then proposed a game in which the challenge was to discover its code from the features of a living being. This code was a gesture made by some participants, but only they were aware of the code itself and its importance to the game. Each person of the circle mentioned some features related to the animal to be discovered: “Does it have four legs?” “Is it a mammal?” The answer, always “yes” or “no,” led the students to try to understand what animal they were constructing collectively. After several absurd features of the same animal had been added—and the consequent attempts to guess it—the group discovered that the code, in fact, was the gesture mentioned above used by those who knew this dynamic just before they pronounced their words. Actually, using this dynamic, any word would fit if accompanied by such a gesture.

It was interesting to observe how the students were stuck in the content that “should” be addressed in class. They expected a lecture on taxonomy, which made it difficult to observe the other as being full of complex meanings, not only represented by the sound or the word emitted.

Once the game was understood, it continued to be proposed by the students. From that point on, there was a broadening of perception: aware of the rules, the students could now explore new codes—gestures, movements, or even the return of words themselves—to be watched closely and unveiled by their colleagues.

The activity resulted in the following observations: Why do we classify? Have all the words been said already? Does everything already have a name? Is there space for the creation of new words and new meanings? In this way, this content was no longer

¹ See *The construction of meaning in contact with art*

² See *The group to come*

merely utilitarian, and become playful, artistic, and abstract. When the students proposed their own codes, they enacted the reinvention of the contents, and its decantation. And, why not, the reinvention of meanings themselves.

Consequently, the game did not translate the teaching of a particular content of biology or art but used their possible speeches to articulate experiences that educate the body to stimulate the students' desire for knowledge. Hence, when faced with content, they can look critically and construct their own meanings of it. Learning the biological classification—taxonomy—will no longer be about simply associating a name with a feature mechanically, but rather give yourself time to carefully consider what will be studied.

Códigos Afetivos brought the possibility, as proposed by Paulo Freire, to read the world before reading the word⁸. The same happened with the experiments with the work of Mira Schendel—reading her world permeated by lines that give shape to several codes (letters, numbers, geometric figures, etc). When Mira places the letter B upside down in one of her works, she saw that graphic sign as a drawing stripped of its prearranged meanings in a given language. “B” abstracted from its function of a letter and assumed lines and possible ways of being read through different perspectives.

⁸ "Reading the world precedes the reading of the word, so that the subsequent reading of this cannot prescind from the continuity of reading that. Language and reality are linked dynamically. The understanding of the text to be reached for his critical reading involves the perception of relations between the text and the context." Paulo Freire. *The Importance of the act of reading*. Journal of Education, v. 165 No. 1 p. 5-11. Win, 1983.

If by reading the world we are instigated to construct our senses of things, when we think more consciously about a certain subject, we reflect critically on our world and on how we can intervene in it and transform it into what touches us and is dear to us.

“Experience, and not truth, is what gives meaning to education. We educate to transform what we know, not to transmit what is already known. If anything encourages us to educate, it is the possibility that this act of education, this experience in gestures, allows us to liberate ourselves from certain truths. In fact, it stops us from being who we are to be something other than what we have been”⁹.

The experience of knowledge and the ability to transform it into each new experience exemplify the place of the educator/teacher in their experiments with education, both in the school and in the museum.

When we act pedagogically in cultural spaces, we can attempt approaches that encourage the construction of meanings of a possible world beyond the generic apprehension of purely informative content. The experiences of education in the museum have brought various experiences to education professionals—teachers, educators, pedagogues, and pedagogic coordinators—that contribute to their training, encouraging other experiences to their students. By offering them continuity in their educational processes, these experiences have proved themselves to be places to breathe and be inspired.

⁹ Jorge Larrosa and Walter Kohan. Apresentação da coleção. In: Jorge Larrosa (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Nevertheless, the museum considers the school as a reference for its actions and the partnership with it. Thus, how does the school also touches us? How does it affect us and our work?

Teachers need to think of content as objects of study¹⁰ with students for a much longer time than educators in a museum, which, even when they are acting in a continuous educational project, are guided by individual meetings. As in the school, the relationship unfolds in the long term, for days, months and years. Indeed, the opportunity to develop appropriate approaches to the cultural and emotional repertoire of students by the teacher is of a different nature—an experience that the museum can and should use in its work with the public. After observing the formal education in their field, their experience can be transposed to our action in a non-formal space. In fact, this exercise of transposing experiences—not translating or transcribing them—educates us.

We are touched and led to understand the educational potency of this partnership when we see teachers appropriating our approaches to think about their performance—not only in the classroom but also in other spaces, such as the museum itself, transposing barriers and taking situations and places in which they can promote diverse educational experiences to their students. Some of the repercussions of this work based on education are seeing teachers becoming mediators and taking on visits, taking ownership of an exhibition to a creative classroom, and feeling touched by the poetic experiences and living them as ways of approach.

¹⁰ See [Education in displacements](#)

“The intersecting field between the works of these different institutions includes the attempt to look at the school/museum as a space that cultivates shared free time for collective experiences that aim to build knowledge and affection”¹¹.

When we propose connections, we are also creating new possibilities for the reality we desire. The partnership with Zé Motta shows that we are facing moments of creation with the other in our work as educators and teachers. Indeed, such moments can last one hour and a half, or two semesters, but they will affect the bodies of students, teachers, and our own.

¹¹ Laysa Elias and Zé Motta. *Códigos Afetivos*. São Paulo, 2018. Text written in the presentation of the proposal Códigos Afetivos, for the work in partnership of Teacher Zé Motta with MAM Educativo.

Between the museum and the school

Zé Motta*

* Biologist, actor, and acupuncturist. He nourishes injunctions between Education, Art and Therapy. Poetry is his way of living.

*the line stimulates emptiness
the word invites silence
the education
knowingly
disturbs our sense
of truth*

THE MUSEUM IS A SCHOOL. I was enraptured by this phrase stamped on the smoked glass wall that delimits MAM under the marquee of Ibirapuera Park. I noticed my reflected image in the background. Suddenly, I was inside and outside the museum. Inside and outside the school. I closed my eyes. I took a deep breath. I saw myself in front of the striped wall of the Professor Antonio Firmino de Proença State School, where the word FREEDOM shined, colorful. For a moment, *the fright of one who is lost in the exact place where one is*¹. Poetry. I opened my eyes. And cracked a smile. The path is open.

The phrase was one of the works part of the exhibition *Educação como matéria-prima* (Education as Raw Material) at MAM in early 2016. The word on the wall was one of the actions of the movement of occupations of public schools of São Paulo, in late 2015. It is exactly in this gap of space-time that I met the museum's educators for the first time. It is a border that I keep stretching...

Over the last two years, we share the collective construction of knowledge through an ongoing poetic experience—conversation circles, film screenings, lectures, essays, and mediated visits with educators and students. Inside and outside the museum. Inside and outside the school.

¹ Excerpt from the poem *Diversonagens suspensas*, by Paulo Leminski.

From then on, I have learned that our concerns reflect much more than the roles of institutions in which we work—they reveal the infinite set of relations that compose the world in which we live; they guide much more than pedagogical paradigms—they create possibilities for the construction of new emotional codes among the subjects involved.

It may be by passion, ideology, belief, or utopia, that we are still on the move. But I dare say: perhaps it is by necessity. It is by an urgency to dwell in this threshold state of not knowing, between educator and learner, between the artist and the public, museum and school, art and life. And, therefore, inevitably, it expands the body in shared idleness, profaning the barriers of truth, which prevent us from achieving freedom. And, why not, EDUCATION?

Education in displacements

Daina Leyton and Fernanda Zardo

When we think about the word education, we are led almost immediately to the word school. What do these words mean and resignify to us? If we resort to their etymologies, we have *educere* and *educare*, both Latin, for the word education. *Educere* means “conduct out” or “direct out” (ex: “outside,” *ducere*: “conduct” or “carry”), expressing a sense of strength. *Educare*, in its turn, is derived from the word *cuore* (“heart”), which lays within the semantics of breastfeeding, feeding, and upbringing, offering something that comes from the heart and makes the act of educating a gathering for sharing of the world. On the other hand, the etymology of the word school comes from the Latin *schola*, derived from the Greek word *skholé*, whose meanings indicate the concept of “free time”, “leisure”, and “idleness”.

The museum is a school: the artist learns to communicate; the public learns to make connections. This is how the exhibition *Educação como matéria-prima* (Education as Raw Material)¹ was announced to the public, even before entering its physical space. The phrase proposed by the artist and pedagogue Luis Camnitzer, conveying the idea of the museum as a school, as a place “where things are placed on the table”², was printed on the external facade of the museum. In the sentence, Camnitzer displaces the figures of the teacher and the student to the artist and the audience. Considering that the school “fundamentally reminds one of the (free) time and (public) space

¹ Held between February and May, 2016, at MAM São Paulo, curated by Daina Leyton, coordinator of the educational and accessibility sectors of MAM, and Felipe Chaimovich, curator of the museum.

² Jan Masschelein and Maarten Simons. *In defence of the school: A public issue*. Leuven: Education, Culture and Society Publishers, 2013.

dedicated to studying”³, it offers the opportunity for the museum to be thought of as such. A place of “experience and meaning”⁴.

It is not a consensus, however, that this is actually accomplished in schools, or at least in a considerable part of them. We have realized that in our meetings and conversations with teachers and educators of formal and non-formal education. The standard school that inhabits the ideal of the majority—and probably the one referred to by these teachers—is created in a particular social context and fulfills specific demands. “It was born at the turn of the 19th century, after the English Industrial Revolution—with the expansion of trade and labor networks—and the French Revolution—with the deep modification of the social function of the subjects. In this context, the creation of the so-called mass society and the predominance of the power of a centralizing State create the urgency for a structured education based on the needs of this State for its development. Therefore, to train the necessary workforce in this new social and economic context, instruments of serialization of knowledge and body codification are created to achieve productivity in the interest of the States, and one such instrument is the modern public school, free and available for all”⁵.

The school as a space of high instrumentality is a model that Jan Masschelein and Maarten Simons, in their book *In Defence of the School: a public issue*,

³ Karen Christine Rechia, Geovana Mendonça, Lunardi Mendes, and Ana Maria Hoepers Preve. *Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função*. In: Jorge Larrosa (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

⁴ Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: *Revista Brasileira da Educação*. Nº 19, Jan/Feb/Mar/Apr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

⁵ Gregório Sanches. *Educação em contextos não formais*. In: *Curso Museu aberto: empreendimentos criativos* (Mediação cultural, Módulo 3), São Paulo, MAM, 2018.

refer to as “de-schooled” schools⁶: schools that do not seek to promote processes of construction of meaning or awareness. Therefore, this would not be the model for a museum, especially an art museum, as it should be thought of as a place of freedom and experimentation—conditions allowed by the work with art and its intrinsic characteristics. Nevertheless, it is not a consensus that this freedom exists in the majority of spaces like this.

The school as an institution has already been through various formats and functions, and we must think about which school we are looking for these days. According to Masschelein, the school must not reproduce the social order. On the contrary, it allows for a differentiated space and time that somehow questions social spaces and times themselves⁷.

“School is the time of idleness, the time that does not serve or has no use to anything and nobody, only to be alive in it. The time of suspension of rules and forms. The time of the dormant event. School, as a meeting space, is the place where people are undressed of their social codes and found themselves in hierarchically juxtaposed spaces, as free citizens (bearing in mind that, in Ancient Greek, only a small portion of the population had the right to this title). School emerges as an event and adjusts itself in a space dedicated to the maintenance of this ‘de-subjection’”⁸.

In fact, it is this *school* that we are considering when Camnitzer opens our exhibition on education with the proposition of thinking the museum as a school. The same exhibition brought the work *Exercícios*⁹, composed of questions in the form of school exercises

⁶ “In fact, we can read the long history of the school as a history of continually renewed efforts to steal its scholastic character, that is, as attempts to ‘de-school’ the school, that reach much further than the self-proclaimed ‘de-schoolers’ of 1970s. Jan Masschelein and Maarten Simons. Op cit, p. 27–28.

⁷ Walter Omar Kohan. *Notas para uma política do aprender*. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis: Secretaria de Educação, 2013. Available at: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d-35f77adc8.pdf.

⁸ Gregório Sanches. Op. cit.

⁹ *Exercícios*, by Luis Camnitzer, part of the “booklets produced by him for different exhibitions for teachers and educators with the same format of the most trivial and commonplace books used by students of schools in different countries where the exhibition is presented.” Daina Leyton. *Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento*. In: Jorge Larrosa (org). Op cit, p. 2017.

as invitations to think and create. The propositions and questions raised by the work were scattered throughout the museum, and the public could present resolutions to the problems exposed and hang them on the walls. Avoiding a single form of resolution, *Exercícios* allowed for infinite forms of interaction with the questions, as well as other ways of experimentation. That is to say, it proposed to us to think of answers and relations which we no longer dared to understand, either by the lack of understanding of the diversity of interaction with a problem or by a relation with the world that is only established within a single perspective. Indeed, these displacements of relations proposed by Camnitzer—from the school to the museum, from the teacher to the artist, the pupil to the public, the school assignment to the experience of visiting the museum—make us more aware of the educational character of a cultural space as our own. They change the visitors’ relationship with the museological institution and the latter with what it proposes to its audience.

In the exhibition *Educação como matéria-prima*, not only the works but the exhibition hall itself were presented as an environment to stimulate different types of poetic experiments¹⁰, in possibilities such as walking barefoot, meditating, reading a book, drawing, answering an exercise and having coffee or tea. With similarities and differences in materiality typical of the school, the experience that the public could have in the exhibition approached the idea of schools to promote *free time*. In this case, we can understand free time of the very condition of visiting a museum as *function*: that of just acquiring or consuming content from the exhibition.

The diverse relationship with the museum space and its propositions might also be observed and experienced in a work that displaced the entire education team and its internal working environment. *Expediente*, by artist Paulo Bruscky, proposed that an employee of the museum moved its workspace or room to the exhibition hall, where they remained with their belongings and carried out their work in front of the public. The idea of displacement—a central point in the exhibition for its reflection on education in the relation museum-school—is crucial in Paulo Bruscky’s work. The artist, born in Pernambuco, proposes displacements of situations—such as a worker and their objects—and work tasks from their original places, setting them in new contexts, provoking a

¹⁰ See *The construction of meaning in contact with art*

feeling of strangeness and, thus, bringing attention to the situation itself and the issues that are inherent to it. Consequently, he brings to light an object for study. This concept articulated by Bruscky in *Expediente*, as in many of his works, also appeared in Camnitzer’s proposal of the museum as a school. After all, it brings us an important characteristic of the school, announced by Masschelein: to be the space-time of *profanation*¹¹. In other words, it means that not only the things, environments, and people are displaced, but also the ideas.

“The school is a space-time of *profanation* when it offers the students an experience of time, which is released from the one considered sacred by society. In the school, words, truths, and knowledge are somehow released from their dominant use, becoming available for a new collective repossession and creation. In this dimension, the essential directions of a society are profanated—and, for this reason, school was considered dangerous and had its detractors from its onset”¹².

The understanding of education at MAM echoes in Camnitzer’s propositions, as well as in artists like Bruscky, whose works have previously been shown in the museum¹³, in a dialectical relationship of this dynamic in which displacements propose the exercise of thinking. Such reading is not subject to these works exclusively, nor emerges from them. They enable a dialogue of issues that are peculiar to education in our activity and the production of these artists. In the same way that they move situations, the museum also proposes a displacement, through the action of MAM Educativo, to a place with intrinsic characteristics to the school: a place of suspension, profanation, attention, common love¹⁴, equality (of rights), love, preparation, and pedagogical responsibility¹⁵. Referencing the museum in the school and vice-versa brings to light both institutions for its intrinsic predicate: education.

¹¹ Walter Omar Kohan. Op. cit.

¹² Walter Omar Kohan. Op. cit.

¹³ Paulo Bruscky, MAM, September to December 2014, curated by Felipe Chaimovich.

¹⁴ “School is the space-time in which we experience, in a common and shared way, a love for the world as it is, for the things of the world, practices in which there is a common love for the dimension of being in common in the world.” Walter Omar Kohan. Op. cit.

¹⁵ On what is the school and some of its features, see Jan Masschelein and Maarten Simons. Op. cit.

The displacement proposed by Camnitzer’s sentence *The museum is a school* thus reinforces the importance of the school in questioning the social spaces and times¹⁶ and reveals a place of reference that must inspire the spaces of art and culture. The displacement of educators to the exhibition hall in Bruscky’s work alter the public’s perception about the experience of an educational sector of a museum. It also changes the way these employees understand their relationship with the institution and their workspace, and with the audience.

Just as it happened with the educators in the exhibition through the work *Expediente*, and with the constant changes proposed in *Exercícios*, something was also displaced in us and our audience each time a new exercise was completed and hung on the wall. High school teachers and students began to occupy the exhibition space to carry out other activities, such as rehearsals and presentations of plays and meetings to discuss important issues of public education at that moment. Babies autonomously experienced the exhibition, once it invited them to inhabit the floor. Persons with reduced mobility performed body activities in the meditation area. Children took the work *Desleituradas*¹⁷, which is comprised of mats, and played hopscotch or simply considered those mats stones inside a river and jumped from one to the other, or simply created new words for the things and the world by constructing new senses and meanings. The *common* space created there generated an attentive look at how we experience our practice and what we propose to the public as experiences from the exhibitions.

If education has “something to do with thinking with others and thinking ourselves¹⁸”, thinking with the public makes us think about us, as educators, and about the institution: to what, to whom and how it positions itself. The educational experience of museums is understood in the incentive and stimulus to education, in defense of the schools we want and should have.

¹⁶ Walter Omar Kohan. Op. cit.

¹⁷ Work by artist and teacher Jorge Menna Barreto and part of the exhibition *Educação como matéria-prima*. It was presented as “deviant words printed on colored mats that inhabited the entire exhibition: words that seek to multiply the readings and interpretations. Among some already existing and new ones that were created specifically for the exhibition (...)”. Daina Leyton. Op. cit.

¹⁸ Jorge Larrosa, 2002. Op. cit.

Is the museum a school? Excerpts from a meeting between Luis Camnitzer* and MAM Educativo

Interview conducted by Daina Leyton,
Felipe Martinez and Gregório Sanches

* Artist, critic, and pedagogue. He was part of the 1960s
Conceptualismo avant-garde. He works with issues such as
the repression by power structures and educational policies.

On March 28, 2016, MAM Educativo welcomed Uruguayan artist and educator Luis Camnitzer for a conversation about the works *O museu é uma escola*¹ and *Exercícios*², both part of the exhibition *Educação como matéria-prima* (Education as Raw Material), curated by Daina Leyton and Felipe Chaimovich. In the conversation, Camnitzer spoke about the historical transformations that have contributed to an understanding of art as a mode or process of knowledge. He says that this conception emphasizes the contribution of art to draw or even produce new problems to the world, thus overcoming the limits of artistic representation and taste.

The conversation revealed some resources and solutions employed by Camnitzer to dribble, deal with setbacks, reveal and negotiate the limits of the creative potential employed by the educational staff of museums. In this interview, he presents some theoretical frameworks and identifies some pitfalls in the field of education in museums. Therefore, it is a search to name and embody the values that guide the pedagogical work at MAM, which are: the possible learnings when we come to consider as *potential* what is normally understood as a limitation³—inspiration that guided our work with the *transversal accessibility* at MAM; the creation of situations with the public in a *time that is worth by itself* through the poetic experiences

1 In this work, the following sentence is printed on the facade of the museum that exhibits it: *The museum is a school: the artist learns to communicate; the public learns to make connections.*

2 The work was also part of the exhibition *Educação como matéria-prima*, in which school exercises were offered to visitors, who could produce their answers and put on the wall along with the other works.

3 See *Signs in art; A closer look; The museum and mental health*

and games in the museum⁴; the opening of the museum beyond its physical space, seeking the construction of a common space in Ibirapuera Park with its varied audiences⁵; and the understanding of the museum's relationship with the school and with the radical characteristics that define it, i.e., *public space* and *free time*⁶.

Luis Camnitzer – Something happened with art in the 1960s. Until then, the artwork was an object, part of a conversation the artist established with the object and the materials. Another thing was the neurosis of each artist. Indeed, this defined art a bit as therapy and somewhat as an artistic “romanticism”. Museums collected according to canonical criteria determined by whoever. These objects were exhibited by the museums primarily to show the structure of power and the taste of ruling classes. Therefore, this simple fact converted art into a political act: an intentional act, either by the artist or by collectors, although it was not strictly programed.

In this period, something that came from the past gained importance: the dialogue was not so much between the artist and the material—the artobject—but between the art object and the public. In fact, this happened partially because of the theories of communication, structuralism⁷, and conceptualism

4 See *Mediated visits + poetic experiences; To play with words*

5 See *Museums and the common good*

6 See *The museum and the school*

7 Structuralism is an intellectual movement that emerged in the first half of the 20th century, and which considers the relationship between subject and object from previous social structures. The term first appeared in studies by Ferdinand de Saussure. Even if it cannot be considered exactly a well-defined school of thought, it was fundamental for the ideas of authors such as Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, and

in art⁸—the so-called conceptual art in hegemonic countries, or *Conceptualismo*⁹, in Latin America, which is something else. The “conceptual” in the hegemonic world tended to dematerialize, and dematerialization was an institutional critique. It was somehow a political act, but also a spiritual one. On the other hand, in Latin America and other places, *Conceptualismo* was a strategy of resistance to dribble the repression and, more than anything else, a strategy to communicate efficiently.

Michel Foucault, among many others. Therefore, it is present in several fields of knowledge, such as history, philosophy, anthropology, and literature. Moreover, in the specific context of Latin America, structuralism was the basis for the thought of developmental economists, such as the Argentine Raúl Prebisch and the Brazilian Celso Furtado, founders of the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), in 1948.

8 Conceptual art emerged in Europe and the United States in the post-Second World War period. The artists of this movement prioritize the idea and the creative process at the expense of the art object. The conceptual creation includes unusual materials, performances, and even only the idea as a project. The term was first used within the context of the Fluxus Group in 1960. Among the artists who have adopted conceptual practices in their creations are Joseph Beuys, Yves Klein, Cildo Meireles, and Paulo Bruscky.

9 The conceptual art in Latin America differs from that practiced in the United States and in Europe, for being directly linked to the context of dictatorships in the region. In addition to valuing the idea and the process at the expense of the art object, South American artists created with the intention of questioning the authoritarian regimes that took over a large part of the continent. On the transformative political character of Latin American conceptual art, see Luis Camnitzer. *Agitation or construction?* In: *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Texas: University of Texas Press – Austin, 2007; and Mari Carmen Ramírez. *Blueprint circuits: conceptual art and politics in Latin America*. In: Alexander Alberro and Blake Stimson (org). *Conceptual Art: a Critical Anthology*. Massachusetts: MIT Press, 1999.

Once art translates into communication and no longer into an object, it needs to resort to other parameters. The new parameter is the problem: “What problem does the work solve?” The artist must begin to choose problems to solve. In doing so, art becomes a method of knowledge and not a method of production. Then, the artisanal practice ceases to be in the foreground and gains importance as a means to reach the public and what to do with it when the artist creates a work. That is, generally, a political act, which may be progressive or reactionary—but is always a political act.

Everything is mixed: art, knowledge, politics, and education are part of all of this—it is a single act. We have been aware of that for half a century. However, museums follow the old model of storing and displaying objects, and thus revealing the dominant class as the judge of taste. Their employees, trustees and, to some extent, artists and educators who work in these places reinforce that these works, for being in these buildings, are memorable works and which, whether we like it or not, must be respected. They do not threaten these terms: what is being presented is a “canonism” and the public has to be stimulated to question it. It is necessary to see whether the canon, which represents the ruling classes, is valid or not, and to whom it is valid; whether it is useful, or change would be necessary so that it becomes useful. We then think about the difference between what museums should be and what they really are. In most museums, the educational staff also act as a public relations teams, marketing what is done by the curatorial team, to keep the canon in place.

It seems to me that it is more important to get the audience to see the reason for the existence of this or that work. It is about assuming the

presence of these objects as something that gives the perspective of knowledge. It does not matter so much the appearance of the object, but why someone felt the need to make it, under what conditions it was created, what problems arose from those same conditions, how those problems were solved, and finally, how an artist solves such problems. At best, other disciplinary fields (science, for instance) could not have solved this question in the same way. In fact, it means inviting the public to exercise the conditions of the speculated problem and its possible solutions to later compare those solutions with those of the artists' works. It is about locating the public in terms of power in relation to the artist. In the history of traditional art, power is accumulated in the artist. There is a monopoly of power—the artist is the chosen one, a specialist, a respected person because he or she possesses something that makes everything he or she does into art, by definition. Thus, the public would be nothing more than a receptacle. In the model I am proposing, the public participates in a parallel way to the artists' creative processes. In this way, they come to conclusions that perhaps fit better than those given by artists, because they reveal where the artists would have interrupted their research, or what would have to be done, or what other disciplinary fields might exist for that, or whatever.

In this process, the public can form judgments as “No, I can't get to the end, but the artist could get there; therefore, this work is important to me and teaches me things”. But the key is that, in the first place, the “skin” of the work was penetrated. It is no longer about judgments such as “it's beautiful” or “it's ugly”. We must understand why it is there. Taste does not matter anymore. What is important is to try to understand the work as part of a knowledge process, not of a sensory process, one of pleasure or distaste. It is a slightly more advanced path in the appreciation of art. It is a path of not getting stuck in the work's “packaging”; that is, penetrating the work of art, and seeing what other disciplinary fields open up in that process. It is realizing that people learn to see and write about what is painted in a work of art, which associations the work of art establishes with other things.

In my opinion, this way of looking at the relationship between public and art from the perspective of one's taste is very problematic. Firstly, because it stimulates individual narratives and speculation

about a work, which does not generate much impact nor allow construction of thought or interesting research. Secondly, because the only associations that can be made are those allowed by the work of art itself. Then they put you inside a tunnel delimited by the work, and the light you see at the end is like a universe, but from the inside out. It is nothing more than the silhouette of the tunnel. I consider this to be extremely negative. Around the work and the conditions that generated it lie the reason for its essential importance and the problems solved or investigated by it. In fact, this opens the field, allows one to speculate about a whole universe, and to see infinite possibilities to reveal what we don't know.

Daina Leyton – It reminds me of that text you wrote for the magazine of the Goethe-Institut on the sorcerer, the scientist, and the artist¹⁰.

Luis Camnitzer – I remember what I wrote there, but I'm not sure if I totally agree with what I wrote then, about the difference between magic, science, and art. I don't know if this division seems palatable to me. I don't know if it's worth being as strict as I was. Like I said, art is the ultimate form of knowledge to me. It is the interdisciplinary and transdisciplinary way to face reality. It allows for the incorporation of the absurd, the impossible, failure, a series of factors forbidden in other disciplines.

Science—which I respect very much and which I use as a ruler—can often present limitations because it asks that experiments must be repeated, that cause and effect must be respected for explaining things within a certain logic. Finally, it has to maintain a stable model or at least sustain it for as long as possible. But not with art. Art may cover aspects of science added to what is hidden.

Therefore, art is a step forward to me. Art is not opposed to science, as on a scale, because the opposite of science would be magic. Magic has to reach and be able to deal with what has credibility and the unbelievable. It must not question what you believe in, but try to create situations that seem unbelievable, even if they are not, and thus promote credulity. In art, you're in the middle of these senses, but also on top of them. You try to show something

¹⁰ Luis Camnitzer. *O artista, o cientista e o mágico*. In: Revista Humboldt, 2011, issue 104, year 52, pp. 52–42.

that seems unbelievable, but at the same time without hiding the trick. We can say that, while science explores the unknown, it always something predictable—even if at the moment we are not able to predict it, later we will see all its predictability. In art, the unpredictable is explored, and then we remain amazed, because what we call “mystery” is maintained without having to resort to obscurantism.

This is why I say that, currently, I think I'd write that text differently. Not denying it, but structuring it in a more complex form.

Daina Leyton – We were just talking about the fact that museums are not yet understood by the majority, even by the professionals who work in them, as spaces that can inspire change or even intervene in society. Can you talk a little more about it?

Luis Camnitzer – In my opinion, museums are important. But I think their concept has changed. Currently, both the concept of museums and schools are getting closer to the characteristics of a prison. That is to say, they are parallel. The operation that involves all these features seems to me, basically, a penitentiary model, as Foucault would say¹¹. They are spaces closed in themselves, with a sort of inverted society inside, hoping to produce some effect outside their premises.

Nevertheless, education should not follow a logic of reproducing what already exists or contributing to maintain social order. Education is a process of building knowledge and acquiring new ones by exploring the field we call “ignorance”. And art, as part of this exploratory process, is not something that is done in a space closed in itself, but rather through a way of understanding things. Therefore, I believe that the museum is not a place for documentation of works but, rather, a place of knowledge, so the walls just don't make sense any more. If the educator sees everything spreading on all sides—and not only spreading, but also coming and going—then the walls are osmotic membranes. It gives the impression that they are seeking a balance. If this concept were internalized in museology, it would completely change the current model. This is one of the answers.

¹¹ Michel Foucault. *Discipline and Punish*, originally published in France in 1975.

Felipe Martinez – How do you see the relationship between the State and the artistic production of artists in general?

Luis Camnitzer – Generally—and ideally—I think that artists should be subsidized by the State, and not through philanthropy or private collectors. I say ideally because governments, as we know them, would choose artists from a partisan point of view and restrict freedom of expression. The problem with philanthropy and collectionism as a means to maintain the livelihood of artists is that they are subject to the whim of those who pay, instead of thinking of the collective needs. Oligarchs can get tired and withdraw their support—having the right to do so because, in our society, money is their property. The State, on the other hand, must be accountable to society and, if there is a functioning democracy, the State will be accountable, and these actions will influence the elections. All this would work fine if there were an ethical context for what we do: as an artist, to make art that has some impact on society; as the government, to support activities that help to strengthen community. After that, the private sector would be the least committed to ethics and, therefore, the weakest link.

So I think there is a problem with the word “art”, because it holds two identities that do not have much to do with each other. The first is the part of the production of objects, conditioned, even though it denies it, to market guidelines; the second corresponds to an activity that has nothing to do with the market, which is more connected or familiar with philosophy.

Daina Leyton – In this sense, could you tell a little bit about the process that generated the work *Exercícios*?

Luis Camnitzer – I started teaching in 1961 or 1962. I proposed an open and a closed exercise whose outcome had to be unpredictable, and with that, I gave students the freedom to plan their own exercises. Then Mercosur Biennial came in 1997, with a curator for the biennial and a pedagogical curator, both in the same hierarchical level. The curator of the biennial, Gabriel Pérez-Barreiro, made this arrangement possible. He was in charge of choosing the works, and I was in charge of thinking about how to get educational processes between the biennial and the public we would be

hosting. For that, I chose twenty out of sixty artists as a pilot. I asked them to write, in two paragraphs, the problems that they were trying to resolve in their works. And this was the most difficult part. Once we received the paragraphs, we started the museography process. It was a series of small walls, close to the works, in which the public could interfere and where the sentences were written. There was a desk with forms to fill so that people could leave comments after comparing the paragraph of the artist with the work and determine if the work met its purposes or not. Comments were left in a transparent plastic bag so that the public could read, so they were changed daily.

With this, we managed to make the public stand a long time in front of the works, because it was not the aesthetic aspect of the work that attracted them, but an exercise of thought. We started a process in which the public began to seek the problems and their solutions autonomously, instead of being a receptacle of the information thrown by a professional hired by that cultural space. This was one part. The other part was sending exercises to schools, to all schools of the state of Rio Grande do Sul. They were open exercises, based on works shown in the biennial, but without illustrating them. Then, the students of the schools did the exercises and went to the biennial to identify the works with which they had worked, finding if they were appropriate or not. In other words, a more horizontal process had begun.

Years later, the Guggenheim Museum began to organize an exhibition on Latin American art¹², and curator Pablo León de la Barra came to my house. He saw the work *Exercícios* and decided to include it in the exhibition. We talked about the work, but also a lot about pedagogy. Then they invited me to talk to the educational team of the museum. That same week, they called to ask if I would be interested in making the material for teachers. I answered I would.

Daina Leyton – So, that was the first material?

Luis Camnitzer – Yes, it was. I produced one version in Spanish and one in English. When the exhibition went to Mexico, the material was redone, adapted

to the Mexican reality. Then there was another material made for Casa Daros, in Rio de Janeiro. In this place, *Exercícios* had a format similar to what we have on display here at MAM, with the exercises on the walls of the exhibition. That was the situation, and now, when I prepare individual exhibitions, I make the works like that. There were things in the middle of the road; before the Guggenheim there was a symposium at New York's New School. The organizer of the symposium asked me to prepare an interdisciplinary presentation not only on artworks, but one that would incorporate students from all areas of the university. I made for them some of *Exercícios*, and dilemmas—some of which are here. This happened one or two years before the Guggenheim Museum exhibition.

On *Exercícios*, the intention was for the audience to fill the walls to the point where my presence as an author would disappear, and the whole room would be papered and appropriated by the public. It never happened, because the public is deeply respectful of fetishism, so, yes, there were some contributions, but there was no such complete appropriation of the space.

Daina Leyton – Yes. I think that the exhibition *Educação como matéria-prima* will end like that, papered.

Gregório Sanches – After one month of exhibition, this wall was full of things, these exercises were taking up all the space. One exercise phagocytizes one part of the other.

Luis Camnitzer – The wall should be completely covered. What I like about the work is that it has a little bit of conflict by “civilization” because it represents a problem, isn't it?

Felipe Martinez – Camnitzer, can you talk a little bit about the political scenario and the artistic manifestations?

Luis Camnitzer – There are artistic manifestations that end up nurturing the fame of the artists themselves, not the political activity itself. This is a very serious problem. Indeed, it is in this sense that the artist has to be educated as much as the public. In other words, somehow the milestones of the 1960s have still not been fulfilled by artists. There is this change in the atmosphere, but that

has not been yet fulfilled. And I can't say if it will be. People are mostly living under an old paradigm. I can't say. It's common that there is the construction of an individual myth on top of some artists who had a trajectory, those that in a certain point in their careers (usually when we consider a peripheral artist) made a work of significant impact, disruptive even. A work that truly involved risk. In this sense, the artistic manifestation is important in itself, and it doesn't matter the name of the artist who makes it. Then an individual myth is built, which will probably weaken their following work.

The artistic expressions allow you to imagine the possible and the impossible, transcending the mere materiality of works and affecting culture and society. It is in this context, as I mentioned, that art, knowledge, politics, and education are parts of the same act. I believe that this awareness contributes to the work of education in museums.

Daina Leyton – On education in museums, we talked about freedom and the lack thereof. Can museums contribute in one way or another, depending on how they position themselves with their audience?

Luis Camnitzer – Yes, I thought that when you told me about the term used by Evgen Bavcar for people with disabilities, *people in a situation of deprivation of freedom*¹³. It occurred to me that, in fact, all of us, no matter how many senses we have at our disposal, find ourselves with limited freedom. The restriction of freedom doesn't only come from having a disability or being faced with the lack of equal opportunities, but also hunger, prejudices, conventions, and the lack of critical reflection seem to be variations of “lack of freedom.” Access then manifests itself as the possibility to build sense and awareness. The mission of the museum would not be to facilitate the enjoyment of art, but rather to ensure an “unlimited freedom.” That is, what are the processes of investigation and action to deal with all these instances that in many ways deprive our freedom.

¹² *Under the Same Sun: art from Latin America Today*, Guggenheim Museum, New York, 2014.

¹³ See [A closer look](#)

Signs in art

The museum and the deaf cultures

Daina Leyton

In the “The construction of meaning in contact with art” chapter of this book, we describe how the continuous contact with the deaf public, which began in 2002, generated the training course for deaf educators called *Aprender para Ensinar*¹ (Learning to Teach). Over the years, students trained in this course were hired by various cultural institutions of São Paulo, such as Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu Afro Brasil, Centro Cultural Banco do Brasil, and Bienal de São Paulo, among others.

At MAM, the permanent coexistence with the deaf public triggered various transformations: the assumptions from which we work—to consider what was normally considered a limitation as potential—show themselves clearly in the history of the museum with this public. The deaf taught us how the body feels and speaks. In contact with a visual-spatial-motor language, with all its complexity and semantics, we felt compelled to look to our own limitations of expression and communication and to the need to inhabit the body to be able to speak with our own voice. The Brazilian Sign Language (Libras)—which was lawfully recognized as an official language of Brazil in 2002²—began to be understood at MAM not only as a museum initiative for accessibility, ensuring the right of the deaf public to be addressed in their first language, but also as a powerful expressive, poetic resource.

The museum sought to communicate in Brazilian Sign Language³ to fulfill this intrinsic right. Currently,

with the increase of the interest of the hearing public in Libras, the advances of the legislation to assure interpreters for the deaf, and the expansion of the graduate courses of Language/Libras in public and private universities, the museum became an engrossing space for the practice and amplification of repertoire of the language.

MAM’s program available to the general public, such as lectures, seminars, and other activities, uses translators-interpreters of Libras to provide an equal opportunity of access to its content. A basic learning in this process was the need to be attentive to the qualification and training of interpreters: their theoretical repertoire will make a difference in the quality of the experience of the deaf participant. In musical presentations, for example, it is not enough that interpreters are fluent in Libras; they should also be familiar with music and body language.

The language was added to the general program. Part of the museum team—all members of MAM Educativo and at least one representative of other areas—studies Libras on a weekly basis. In addition to the pleasure of learning a new language, especially a language expressed through the body, the space and time of the Libras course for employees are a suspension of their routine activities. In fact, the collective dedicates itself to another research, enhancing, as a consequence, the quality of the relationship between different people of the museum.

Through the approach and study of Libras, we come to understand its specificities and potentialities. I would especially like to talk about these potentialities, which led us to understand the sign language as this powerful expressive and poetic resource.

The activities of the museum with literature and poetry, for example, raised the following questions: How do you translate poetry into sign language? How does rhyme happen in a visual language? Sign languages have some grammatical parameters: the configuration of the hand; the point of articulation; movement; orientation and direction; and facial and body expression. Some signs have the same configuration mode of the hand, but their meaning changes according to the point of articulation of the body. The point of signaling in the body can also be the same for different signs. The signs “water” and “sorry,” for example, have different configurations of hands, but happen at the same point on the body. On the other hand, the signs “sorry” and “joke” have the same configuration, but different points of articulation. The setting of these signs characterizes a connection, creating a visual rhyme.

Teacher Amarilis Reto, from the Rio Branco Center of Education for the Deaf (a MAM Partner School), started studying in the classroom the relationship of the deaf with poetry—in fact, she could not accept the stigma that they don’t relate with it. At MAM, Amarilis took part in educational projects in Libras and could extend her research with educators and deaf students, listening educators, interpreters and teachers of Libras, artists, musicians, and poets. What movements, intensities, hand configurations and expressions better show and translate sensations, feelings, and ideas?

MAM’s *Canto Livro* is an example of the use of Libras as an interesting poetic and expressive resource. The MAM project to encourage reading through literature and song also started collecting the themes of featured exhibitions and using sign language. Thus, new research was created: How does visibility represent music? In this case, the

interpreter on stage has to dance to the music and poems: the movement reflects the harmony, rhythm, metaphors, their subtleties, and strength.

The storytelling project that is part of the *Família MAM* (MAM Family) program, designed for children and their caretakers, was another initiative transformed through the use of Libras. The *Histórias para Ver e Ouvir* (Stories to See and Listen) project, created by MAM’s educator and storyteller Mirela Estelles, had Amarilis Reto as a partner and became a permanent activity of the museum. Focusing on deaf children, who may be accompanied by hearing parents, or vice versa, the project considers it necessary to think about how to bring poetry and metaphor into expressions that are not used by the deaf community to create a narration⁴.

Thus, the research conducted by professionals from the museum and its partners allowed MAM to communicate in Libras and recognize the expressive and poetic potential of this language.

In addition to the language, other aspects constitute the cultural identities of deaf people. Deaf Finnish researcher Juhana Salonen divides these aspects into two different groups: those on the tip of the iceberg and those in its underwater portion, which we cannot see. In the tip—the visible part of the iceberg—we can see groups of deaf people formed by identification, the gestural communication, schools for the deaf, clubs, associations, sports, dedicated arts events, habits, the communication using recorded videos in sign language and released on the internet, and stories and jokes typical of the community, among others. On the other hand, aspects which are not seen as

¹ Daina Leyton, Cibele Lucena, and Joana Zatz. Learning for teaching. In *Equal Different Program* vol. 2, pp. 20-31, São Paulo: MAM, 2015.

² To go deeper, check Law no 10,436 of April 24, 2002, on the Brazilian Sign Language. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

³ See *The construction of meaning in contact with art and Museum of Visual Verbs*

⁴ See *The cha(lle)nges of weaving stories*

easily—the hidden portion of the iceberg—require knowledge and understanding because they are part of the identities and culture of the deaf. These include deafness in different historical contexts, traditions, different educational approaches, the awareness of *being deaf*, identity, pride, activism, rights and the positive experiences of deafness⁵.

These aspects are fairly addressed and brought to the fore in Corposinalizante, a weekly group that gathers at MAM both deaf and hearing people interested in deaf culture. Created to continue the artistic research developed by young deaf that have trained in the course Aprender para Ensinar, the group has already produced documentaries and poetic interventions, among other artistic events that bring the performativity of sign language, the deaf potential and the demands of their community as the main source of work.⁶ A research process of poetry in Libras and Portuguese resulted in the creation of Slam do Corpo (Body Slam), the first poetry battle in Brazil which happens through the friction between the two languages—Portuguese and sign language—and is currently part of the national and international circuit of poetry reading and slams⁷. The process—which was born at MAM and transcended its space, generating significant transformations and social impacts—shows the importance of museums

⁵ There is also the expression deafhood, which explores these aspects of the multiplicity and richness of the deaf identity. To learn more, see Hugo Eiji, Deafhood. In: *Cultura surda*. Available at: <https://culturasurda.net/deafhood>.

⁶ Cibele Lucena. *Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. Master's thesis through the Program of Post-Graduate Studies in Psychology: Clinical Psychology, PUC-SP, 2007. Available at: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>

⁷ Cibele Lucena. Op cit, p. 20.

having a space dedicated to experimentation and research conducted by the public itself. In this case the deaf, who began as students, become participants in Corposinalizante and organizers of Slam do Corpo. It is an example of a process of awareness of the power of deaf identity that expands from the museum to the world.

In addition to promoting the access of the deaf public to cultural spaces, the actions described here strengthen their identity and contribute to society's growing awareness of deaf culture. The approach to the deaf community revealed to us a precious and complex universe that led us to resignify understandings that we had up to then on language, education, and culture. In the museum, the deaf community is an agent of its history and the development of cultural actions that connect its language to the languages of art.

Museum of Visual Verbs When sign language meets art

Gregório Sanches*

* Educator, studied History and writes to be in the world. Since 2007 he has been experiencing the meeting with the most diverse people through art.

*Diego had never seen the sea. His father, Santiago Kovadloff, took him to discover it. They went south. The ocean lay beyond high sand dunes, waiting. When the child and his father finally reached the dunes after much walking, the ocean exploded before their eyes. And so immense was the sea and its sparkle that the child was struck dumb by the beauty of it. And when he finally managed to speak, trembling, stuttering, he asked his father, "Help me to see!"*¹

Eduardo Galeano

A finger scribbled the air between two people, and they laughed. It was laughter like any other, of chests full of air emptying into chuckles, but one thing was different: the sounds that came out were not intended to be heard by ears trained by language: they were, first of all, a result of the body in motion, a body that laughs.

This meeting took place between two deaf people who talked excitedly in MAM's halls. They discussed matters which I could not understand by then because their voices did not build words I recognized: I tried to listen, but did not know I should learn how to see².

When I joined MAM Educativo in 2007, the museum was already a reference for the deaf community. A year later, the museum hired its first deaf educators, Leonardo Castilho and Edvaldo "Edinho" Santos. Therefore, if until then I could not understand the signs created in this "dance" with their hands, now I had the chance to talk with people who speak

¹ Eduardo Galeano. *The book of embraces*. New York: W. W. Norton & Company, 1992.

² Oliver Sacks. *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. Oakland: University of California Press, 1989.

a native language of my country, but one that was never my language, Libras (Brazilian Sign Language)³.

I dove into the imagetic universe of Libras after I received my sign name, a sign that would be the reference for everyone about how to call me. Soon after, I asked myself: if I am learning a new language in the workspace, how did MAM learn it?

It happened a few years earlier, when people from the Deaf community found themselves unable to be served at the museum in their first language⁴. The organization spoke Portuguese, English, French, Spanish, German, but those were useless. How come the museum knew how to talk and listen, but couldn't see nor sign? From this experience, the Aprender para Ensinar (Learning to Teach)⁵ course was created, where students from schools for the deaf experienced the reality of the museum in classes that expanded the boundaries of their presence. MAM was learning a new language and new signs to represent the things of the universe of

³ According to the IBGE Census of 2010, Brazil currently has two national languages, Portuguese and Libras (Brazilian Sign Language in the Portuguese acronym), various regional or minority languages—274 different languages spoken by more than 305 indigenous ethnic groups, in addition to several alien languages, of African, European and Asian origin.

⁴ According to the IBGE Census of 2010, 9.7 million people have hearing disabilities in Brazil, with various levels of hearing loss; however, not all of them consider themselves Deaf and/or are fluent or use Libras as first language. To distinguish these populations, we adopted the word "Deaf" with a capital "D" when mentioned the Deaf communities claiming a culture, a language, and a particular history.

⁵ This story can be found at: Daina Leyton; Cibele Lucena e Joana Zatz In: *Equal Different Program*, vol. 2. São Paulo, 2015,

art were being created. At the end of the course, several young people started working as educators in different cultural institutions of the city, bringing their language with them.

In a hypervisual culture such as ours, it is strange to imagine why do we, as a society, do not practice the formal communication using our hands. But it is not so difficult to understand that this same society, which for centuries used the notion of inclusion as a tool for the exclusion of the different, acted this way. In 1880, the Milan Conference established the fate of millions of deaf people around the world. In this conference, the main lines of discussions were between the oralists, who defended the education of oral languages to the deaf of their countries to the detriment of the sign languages, and the manualists⁶, who were for the autonomy of the native languages of deaf populations. Since the conference was attended mainly by oralists (and hearing people), the proposal for the exclusive teaching of oral language and the lip-reading training won. The winning part argued, among other things, that deaf people could only have access to material and cultural goods of our society if they were introduced into the world of orality, since hearing people were the majority⁷. The repercussions of this discussion arrived in Brazil more strongly in the late 1950s, when INES (the Brazilian Institute for the Education of the Deaf) adopted the compulsory oralization in the main schools for the deaf⁸. Entire generations of deaf people were prevented from becoming literate through sign languages. Libras survived clandestinely in the dimly lit hallways of society.

It was only by the end of the last century that various movements managed to exert sufficient pressure to ensure some change in this situation. In 2002, Libras was recognized as a legal form of

⁶ In Brazil, the term currently employed is *sinalização* (signaling) instead of *gestualização* (gesticulation). This is a historical reference in the European context, and remains as the terminology used in the Portuguese Deaf community, which uses the LGP (Portuguese Sign Language). Libras and LGP are different languages, with independent structures and development of both oral languages of both their communities and between themselves.

⁷ To learn more, see: Hugo Eiji. O Congresso de Milão. In: *Cultura surda*. Available at <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>

⁸ Karin Strobel. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 27.

communication and expression throughout the national territory⁹. It means that MAM has been involved in the context of this fight for the sign languages from the very moment of effervescence of this new generation of Deaf.

After the graduation of several young people in the Aprender para Ensinar course, many were keen to research the intersections of Libras and the arts. Consequently, the Corposinalizante course was created in 2008 as an artistic, poetic, and political collective for Deaf and hearing people interested in the potential for transformation and communication of Libras in this field¹⁰. Over the last ten years, urban interventions strategies, documentaries, performances, and poetry readings were developed, culminating in the Slam do Corpo (Body Slam) project. It consists of battles of poetry in which a Deaf and a hearing poet recite the same poem in two languages, Libras and Portuguese, in a “tongue kiss”¹¹.

The project is so called because there is no condition of superiority of one language over another. The poets-interpreters¹² are not on stage to elucidate the poem to the audience, but rather to build a linguistic bridge that crosses audible and visible verbs. If during the hard history of the last century a language lived in captivity under the power of the majority language, the proposal is to subvert this relationship of domination. Indeed, it aims to build a serious act of love, in which languages are not in captivity, but actually captivate each other. Poetry is born from this relationship¹³.

⁹ To learn more, see Law No. 10.436 of April 24, 2002, on the Brazilian Sign Language. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

¹⁰ See <http://corpo-sinalizante.blogspot.com/>

¹¹ The relationship that creates this mixed language is beautifully discussed in Cibele Lucena’s master’s thesis, who, along with Joana Zatz and an entire community of Deaf and hearing people, were decisive and still challenge the borders of *epipotence* to the *somopoetic* in the meeting of languages. Cibele Lucena. *Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. Master’s thesis through the Program of Post-Graduate Studies in Psychology: Clinical Psychology, PUC-SP, 2007. Available at <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>

¹² Interpreters are those who make the simultaneous translations both from Libras to Portuguese for the hearing audience, and from Portuguese to Libras for the Deaf audience.

¹³ Poem *Na Língua*, by Amanda Lioli and Catherine Moreira, IA: <https://bit.ly/2H4yv20>

These meetings of different subjects in the everyday life of the institution eventually produce a museum of other perceptions¹⁴. Many elements of the Deaf culture have been incorporated in the daily work of the museum. The program includes lectures and internal training with sign language interpreters, as well as concerts and talks; storytelling in Portuguese and Libras for deaf and hearing children¹⁵; new classes of Libras for the employees of the museum during working hours; video guides in Libras and subtitles in Portuguese of all exhibitions for visitors who have no access to spoken Portuguese; tours in Libras for the deaf public and tours in Libras with interpreters for the hearing public¹⁶.

In 2011, the echoes of this work with the Deaf community led the museum to increasingly explore new frontiers of sensitivity and belonging. After researching several organizations around the world that also worked with local Deaf communities, MAM’s Education and Accessibility Coordinator Daina Leyton brought to the museum *Sencity*, a multisensory party created in the Netherlands by the Skyway Foundation.

As the name says, the proposal is to build a city of senses, in which all elements of this construction communicate with our bodies. In a synesthetic way, sound can be smelled, tasted, felt, and seen by the deaf—and the hearing—public. In addition to the classic image of the disc jockey (DJ), there is also the presence of the aroma jockey, food jockey, and video Jockey (VJ). According to the beat of the music, each jockey creates a sensory menu to offer to the public. A green music with a sweet smell can suddenly turn into a bluish vibration of acidic taste. The sound is also felt directly in the body. Due to its own characteristics, sound crosses matter through mechanical waves that literally vibrate the medium. Subwoofers feed the festival’s stage, together with a resonant floor¹⁷. The sum of this multisensory

¹⁴ Evgen Bavcar. The museum perceived differently.. Daina Leyton et al. *Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

¹⁵ See [The cha\(lle\)nges of weaving stories](#)

¹⁶ See [The construction of meaning in contact with art](#)

¹⁷ Also called *vibration floor*, it is made of a platform connected to a sound mixer so the public can feel the vibration of music through the soles of their feet. There is a resonance device commercially known as *Buttkicker* under each module, which vibrates the connected surface that varies with the music’s bass line.

party with the practices and the artistic and pedagogical knowledge developed over a decade created the first *Sencity* at MAM¹⁸.

Currently, several fingers scribble the air at MAM. These fingers, hands, arms, and entire bodies are at the crossroads of speech-gesture, of listening-seeing. They invite us, at the end of each movement, to realize the sound that exists within the voice of difference, and it speaks one language for all of us.

¹⁸ The first *Sencity* at MAM was held in March 2011, with more than 2,000 participants, both Deaf and hearing, from different regions of Brazil and other countries such as the Netherlands, England, and India, in the conceptualization, production, implementation, and participation in the event. There were also editions in 2013 and 2014 at MAM with Finnish rapper SingMark, who rhymes in ASL (American Sign Language). *Sencity-UFRJ*, a partnership between the Federal University of Rio de Janeiro and MAM, was held in 2016.

The cha(lle)nges of weaving stories

Mirela Estelles*

* Educator and storyteller, she fosters in her practices the culture of children through stories, songs, and games for all audiences.

Since 2003, I've been telling stories for children of all ages. Nevertheless, it was only in 2011, after the invitation for a new proposal at MAM Educativo that, for the first time, I tried to tell a story in two languages at the same time. Having Libras teacher and performer Amarilis Reto as a partner, we told stories during the Semana Cultural Sinais na Arte (Signs in Art Cultural Week). A work that was dynamic and full of mobilizing issues started there.

On that occasion, the story was not only perceived through oral speech, but also through gestures, movements, expressions, and signs. The story entered through the eyes and ears of the deaf and hearing people, in a direct experience with the art of narrative.

I am not fluent in Libras, but have always had an interest in sign language. I approached it understanding its structure and characteristics to seek a harmonious integration in bilingual storytelling. We started thinking about how it would be possible to follow the narrative thread without harming the structure of both languages so that there was no hierarchy between them. Thus, we explored poetic and expressive characteristics of each language.

I shared with Amarilis my knowledge as a storyteller; she, on the other hand, shared hers with the education of the deaf, fluency, and interpretation in Libras. The participation of deaf educator Leonardo Castilho was essential during the preparation of the story since he helped us to problematize the possible solutions for the weaving that we were looking for.

How to create visual images to sounds? How can you grant visuality to rhythm? We seek to explore

the visual, sound and rhythmic resources so that the story could be seen and heard by everyone.

The experience in the week was intense. In addition to the story, we adapted some traditional children's plays, in which everyone was involved. At the end of the story, a deaf child ran up to me and signaled: "I know where the castle of the story is! It is there, behind that door."

At that moment I realized that the story that came through the eyes and passed by the *imagination* of the girl opened for me a wide field of concern. I began to focus on this interest in deepening the bond of narrative conception. In fact, it marked the beginning of an investigation and the improvement of this practice that continues a work in progress to date.

"The story is the art of the relationship between the teller and its auditorium. It is through this relationship that the tale will acquire its shades and hues. Teller and listeners recreate the same story countless times"¹. In our story we list, therefore, some aspects that we consider important when we think about the integration between the two official languages of Brazil, Portuguese and Libras:

- Use of two bodies (the two tellers) for amplifying a sign, which happens with the extension or containment of movement and time.
- The composition of the sign considering the movement and its direction; the place in the body or space; the expression and

¹ Gislayne Avelar Matos and Inno Sorsy. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

configuration of the hand; all together generate the understanding of the meaning and enable new poetic relations with the use of the signs in the various contexts of the narrative.

- Switching between who speaks and who signs, which strengthens the equity between languages, creating moments of total integration between them and playing with the viewer's eyes. Integration can happen between the pair or between languages in a single body, when the same person speaks and signs, usually for a short period, to ensure the structure of languages. The alternation is quite explored in the dialogues of the stories.
- Poetic expressions with the creation of poetic images in Libras from the expressions found in the stories that visually convey the poetry of the spoken word. The excerpts of poetic narratives are the most elaborated during the process of construction of the story because they are the ones who give richness and depth to the story. They stimulate the imagination and abstraction, which can be expanded to provide increased vocabulary and the imagetic universe of the deaf.

To conceive the storytelling, it is necessary to think about how to bring poetry and metaphor in expressions that are not used by the deaf community, for example, "this house is (hanging) by a thread."

"This expression of the Portuguese language has no literal translation into sign language—actually, several expressions do not translate into different oral languages. What can we do, then?

In sign language, we used a sign for home and danger. The danger sign is done with the index finger with an upward and downward movement in the vertical direction next to the nose, along with the facial expression that conveys danger.

Simultaneously, during the story, we are doing all the time the sign of wire with the forefinger horizontally, bringing the image of the tightrope walker walking on wire. Thus, when introducing the signaling of 'this house is in danger,' the association with the wire is easier for the approximation of the expression 'This house

is hanging by a thread.' We visually translate the metaphor into Libras. Among several ways to say that the house may fall, we chose this because it has the same configuration and we can say that there is a rhyme, a poetic use or appropriation.

In the story of the tightrope walker, we use the phrase 'how much can be done with the thread' to illustrate. In Libras, the sequence of signs for structuring this same phrase is: thread, can, done, things. To emphasize this sentence, we have created the image of the thread as if each one of us was pulling a thread that comes out of our hands pressed together. On its turn, the thread sign pulling it can turn into the signs for 'can' and 'done'. Then, we go back to the thread sign and make the 'things' sign to provide visual input to the interpretation of word-images of the phrase 'how much can be done with a thread,' as if the thread itself was doing several things from its movement.

In some parts of the story, we talk and sign simultaneously, respecting the structure of each language. When we cross these two languages, we reinforce the potential of each of their different characteristics, which add up: Libras, by its expressive visuality, and Portuguese, by his metaphorical poetry. We thus expand the possibilities of reading and interpretation of narrative imagery"².

In the words of Amarilis: "This opportunity given to us by MAM has gave way for reflection on deafness in childhood. During all these years of storytelling, we realized that obvious children's practices, such as singing nursery rhymes on a circle, were unrelated to deaf children. It was a touching issue that mobilized us. This stage of their lives could not go by without those experiences of play and imagination that enrich and give meaning to our being in the world. Therefore, we seek to introduce these elements in the culture of deaf children and see them live their childhood, play and learn"³.

² Mirela Estelles. *Cultura tradicional da infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo*. Available at http://estacaoeducativomlp.com.br/educativo/centro-dereferencia/textos/familia_mam.pdf

³ Testimony of Amarilis Reto sent to MAM Educativo.

A closer look

The skin that touches time

Daina Leyton and Gregório Sanches

We can go to the museum too. The phrase stamped on the t-shirts of 35 blind or visually impaired children who explored the works of MAM's Sculpture Garden at caught the attention of Ibirapuera Park's passers-by. They were children from Instituto Paranaense de Cegos (Paraná Institute for the Blind), and were visiting the museum in 2013¹.

In 1996, when the president of MAM argued to the people who worked at the museum about the importance of thinking about the reception of the blind public, her suggestion sounded absurd. At the time, trustees, directors, and other officials did not understand what people who don't see could do in a space of art exhibitions.

Since then, despite the significant advances in legislation in favor of the rights of people with disabilities and the interesting initiatives coming from some cultural institutions, accessible programs in the Brazilian cultural spaces are still scarce. This context had led this group to travel from Curitiba to São Paulo in search of significant experiences of contact with art.

The blind photographer and philosopher Evgen Bavcar, a frequent visitor of cultural spaces and important reference of educational actions at MAM, draws attention to the "oculocentric" logic existing in the field of art fruition. According to this view, artworks are almost always exposed to the frontal view, while there are innumerable other

forms of perception possible but little explored. Even three-dimensional works, such as sculptures, are not exposed to be touched, as if they were intended "to look desired by the physical eye: the 'oculocentric' world is very powerful and currently dominates all other perceptions and perspectives, not only the tactile one²." Bavcar argues that, even in the cultural spaces that propose to develop projects for accessibility, it is common that these are conceived in the logic of people who do not have disabilities, without the involvement and participation of people with disabilities. Therefore, he urges that they can speak in their name and using their own words. According to the photographer, the term "persons deprived of freedom" is the best one to define persons with disabilities, being that "one of the greatest privations for people with disabilities is the issue of accessibility to works of art and the cultural wealth of the world³."

As for the cultural spaces, we understand that this announced deprivation of freedom is imposed, and should not be so. After all, if we imagine spaces in which all have equal opportunities, without physical, communicational or attitudinal barriers, we can imagine a very different reality.

As for Bavcar's argument, a second question arises: if people who have all senses preserved have somehow limited freedom too and if the oculocentric world dominates our other perspectives, what are they, and what can we do to access them? What is the real accessibility that we enjoy?

To extend the issue beyond physical, sensory, and cognitive disabilities, we can see that there are numerous conditions which violate our freedom in different ways. Poor education, the absence of the possibility of questioning, the feeling of not belonging, and even prejudices and pre-fabricated "understandings" are some aspects that affect different people in their different life histories. In fact, they will create consequences in the visit to the museum and in what can happen in the contact with art. If these crossings may interfere in the quality of looking and listening and hinder construction and meaning, how can one foster the enjoyment, debate, and critical reflection? If we consider these innumerable distances to which we are subjected in our reality, what should a museum do so that freedom is not curtailed? Is it possible to give yourself space and time for something to be created?

Bavcar uses the expression "a closer look" to the manner in which the blind access the world. According to him, when a blind person is enjoying an artwork with their hands or body, they are not touching it, but, rather, looking closely, since their "eyes" are their entire body. For the blind, therefore, "there is not the distance that is created by the eye, the gaze, by the physical eyes, the organ of our distance, the organ that keeps us apart."⁴ The absence of vision since the age of twelve led Bavcar to develop an artistic creation path which allows that, currently, people in contact with his work reflect on issues related to blindness and the relationship between *seeing* and *not seeing*. His creative process clarifies that this is not about promoting access to the poetic language, but to understand poetics itself as a form of access.

Rogério Ratão is also a frequent presence in museums and an art teacher at MAM. Blind since he was eighteen, Rogério leads a troupe of students with or without visual disabilities. His course sharpens the perception of the participants to propose the challenge of describing images and create sculptures from the balance and proportion of their bodies, without using visual references. In his own words, Rogério makes his body his template. Once students become aware of their bodies in the development of sculptural pieces, they can, according to Rogério, "transform ideas, feelings, and sensations into something tangible."⁵ His course is part of Igual Diferente (Equal Different), a program established in 1998 aiming to stimulate and guide art contemplation and artistic production through free courses of different artistic modalities. It's a workshop in which people of different origins meet due to their common interest in researching different artistic languages and developing their creative path in the exchange with the instructor and other participants.

The continuous presence of the visually impaired public at MAM, either as visitors, students, or integrating the professional team, led us to develop different devices and actions. The audio description of images, available in all exhibitions, seeks the equality of opportunities: a *common ground* so the blind can start from an initial context. In addition to describing the artworks, the educators who conduct the mediated visits to the museum exhibitions have their bodies sensitized to share their impressions and perceptions with blind visitors. The permission for the blind or visually impaired to touch the three-dimensional works of exhibitions has been granted by the Collection

¹ The Paraná Institute for the Blind works the languages of art with people with visual disabilities in a project named Ver com as Mãos (Seeing with Hands). The participants of the project came to MAM to be able to enjoy a visit with the necessary resources for their access and understanding.

² Evgen Bavcar. The museum perceived differently. In: Daina Leyton et al. *Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. 2015, p. 43.

³ Evgen Bavcar. Op cit, p. 20.

⁴ Evgen Bavcar. Op. cit.

⁵ Rogério Ratão. My body, my template. In: Daina Leyton et al. *Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015, p. 81.

and Educational departments, which consult those responsible for each collection exhibited in the museum. Finally, the exercises in sensory investigation, the *poetic experiences* and courses stimulate *other perceptions*.

If Bavcar refers to the eye as the organ of distance and says that the blind, the sons of Eros, inhabit the proximity, Ratão brings the presence and the process of making your own body, his and his students'. As for the participants of the Igual Diferente program, visitors and MAM students, blind and sighted, they are every day at the museum, in *poiéin*, in doing, in creating. The interaction with the public, which led to the research and development of actions that study the relationship between seeing and not seeing, forced us to *look closely*: we were instigated to try to see what transcends the visual aspect of things and learn about our own limitations and detachment. This reflection on distance versus proximity, on the view/spectator versus be present/what inhabits the body creates our quest for a permanent construction of a *museum of another perception*. A museum to which children from Curitiba come from afar to be close. A museum that, "appropriates these new spaces of language and can communicate naturally in other languages." It is, therefore, no longer the language of others that I don't understand but "also my own language; something that is not distant, that will be within the vicinity in which we all have new places of speech"⁶.

Inspired by Evgen Bavcar, MAM proposes to conduct the Imagem e Percepção (Image and

⁶ Educativo MAM: 20 anos de transformação. *Moder-no MAM Extra*. São Paulo: MAM, April/May/June 2016, p. 7. Available at: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>

Perception) course for blind and sighted people, as well as the visually impaired. The course is based on the premise of thinking photography and, therefore, light. These insights happen not only by controlling light, using a dark camera but also through the images we create in our world. Considering that what we call "image" is usually colonized by the sense of vision, as it could not go beyond what we can see, we miss many experiences that our own body gains when it relates to the world. Neurologically, the whole that we call "mental image" is a multifactorial reaction created by our brain through the various sensory (or material), linguistic, and cultural stimuli we are given as a legacy and those we produce throughout our lives. Elida Tesser says Bavcar inhabits a diagonal⁷; we can thus create a notion of a *diagonal image*, which permeates all the senses in the construction of the narrative of the picture. In other words, a person may not have a material sense of perception of things but lives in a world in which this communication occurs through the relations of its agents and, therefore, he or she also relates to this world. Just as the deaf inhabits a world of sound, the blind inhabits a hypervisual society. So, why deprive them of thinking and building photographic images?

The very concept of *diagonal image* provokes a recoding of our gaze when we appreciate a photograph. It takes away the notion of absolute from vision, creating inquiries that hitherto did not belong to that domain. How can one collect in a picture the perception of a sound or the manifestation of an aroma? The stimuli that cross memory when we look at a photo album are not purely visual, as the flavor of a food does not

⁷ Elida Tessler, *Bavcar em diagonal*. Porto Alegre, 2003.

happen through the sense of taste alone⁸. Thus, in the execution of the photographic image, the possibilities in an *expanded gaze* grow.

However, the kinesthetic and experiential relations of images do not always relate to the visual aspect of photography. The common human vision has specific ways of dealing with the three spatial dimensions. The oculo-centric world has in vision an instant conquest of space. It happens when you are inside a room: anywhere in the room you will have the immediate perception of its dimensions, such as the distance from floor to ceiling, the composition of the structures, and the distance from one wall to another, to the area of the floor beneath your feet. For those who were born sighted and learned to be in the world through vision, this achievement is given as a natural relationship with things, literally at the speed of light. The sighted are the inhabitants of space because they already possess this dimension. On the other hand, for those who do not use vision, this notion of space does not come without a time-consuming conquest. To understand the corners of a room, everyone needs to go through the meters that comprise its distance, and walk through time and memory to compose an image relating to their size. This notion makes them, by precedence, inhabitants of time, stretching the present until it reaches space.

Given that photography can conjure a metaphor of time in images, the photographic act is much more closer to the blind than the common sense

⁸ The palate has five distinct receivers of flavor (sour, bitter, sweet, salty, and umami), activated by different substances, but only when combined with the smell we have a perception of more complex flavors, managing to differentiate bananas from strawberries.

assumes. Bavcar himself cites the proximity of the blind body with the camera, which is, by definition, a camera obscura: "Placing me on the zero point of the photo, I reflect again on a proper signification of the camera obscura, of which I have the absolute material experience. If my images are there for me through the description of others, this does not block my possibility of experiencing them through mental activity. The more they can communicate with others, the more they exist to me"⁹.

By describing an image, we all come to inhabit time-space in order to bring closer together these dwellings of the senses, in a meeting of shared worlds. We all give the other a piece of our mental images.

⁹ Evgen Bavcar. *A luz e o cego. Dobras Visuais*, 2010. Available at <https://dobrasvisuais.files.wordpress.com/2010/08/a-luz-e-o-cego.pdf>

To play with words

Playing and the museum

Mirela Estelles

The word *play* reminds us of our childhood days, that unrestricted time for different experiences, a suspended time in which there is room for imagination and creation. Movement, rhythm, thoughts, feelings, investigation, and interaction instigate new perceptions. Playing grants us the moment, allows us to be present in the now with the attention that involves the body. It is that moment in which everything that happens connects with the same intention: to play. Playing is the universal language of children, the possibility of the most diverse combinations to see, understand, and read what is in the world around us in a unique way, each one in their particular opportunity.

To provide significant experiences for children in the museum, we study and promote their own culture: the traditional culture of childhood. As a result, we understand the potential children have to grasp and realize what is around them when they have the freedom to develop their curious spirit. Then, we offer them the grounds to manifest themselves in a way that is meaningful to them.

Based on this perspective, the Família MAM (MAM Family) program is dedicated to conceiving and promoting actions for children of all ages and their companions.

“The Família MAM program promotes experiences such as playing, storytelling, and art production. They inspire imagination and open up new possibilities of dialogue and interaction between families, children, and friends. Thus, they promote the meeting of the museum’s artistic universe with the culture of childhood”¹.

¹ <http://mam.org.br/familiamam/>.

Since the beginning of my work as an educator in the museum, I have researched the art and culture of childhood, seeking to strengthen the relationships between the artistic content explored in art exhibitions and the universe of the traditional culture of childhood. In each exhibition, I research narratives from the oral tradition, verse games, songs, and other games that are directly and subjectively related with the themes of the ongoing exhibition.

The actions developed from these investigations are discussed in various activities, such as training of the internal MAM team; the educators and teachers from other institutions participating in meetings of the Contatos com a Arte (Contacts with Art) program; groups of children who come to the museum through the visitation program; and participants of the Família MAM program. In that way, the experience of playing in the museum permeates all actions proposed by MAM Educativo, which echo to different audiences with their different perspectives. Children and adults get closer to art through situations that combine stories, music, and games, expanding their artistic view and repertoire in a ludic way, all the while establishing dialogues and connections.

I will share below some of these experiences, conducted in the exhibitions of the artists Candido Portinari, Oswaldo Goeldi, Maria Martins, Alex Vallauri, and Volpi, which were held at MAM between 2011 and 2016.

During the exhibition of the artist Candido Portinari, we conducted various activities with groups of children, families, and teachers to expand the repertoire of traditional childhood games, inspired by the games portrayed in the artist’s paintings and his view of Brazil. In the artworks, we saw boys and girls flying kites, riding seesaws, playing rhymes,

marbles, among many other games. We observed the pictures of rural workers growing coffee, sugar cane, cotton, etc. Inspired by this theme, we used a song to play a verse game, in which participants were encouraged to create their verses in the same metrics of the traditional quadrimeter and to sing them to the rhythm of the rhyme we would create at the end of the exhibition visit.

The groups’ creations brought up an interesting diversity of subjects during this activity. Below are some examples of verses created by eight- and nine-year-old children during the mediated visit of the exhibition *No ateliê de Portinari* (Inside Portinari’s Studio). We would start the game with the following chorus:

*The beetle is black, naughty beetle
It is pretty black, naughty beetle
Stitch the beetle, naughty beetle
Pretty well stitched, naughty beetle*².

“Beetle” is the name workers gave for the cotton-seeds, which are very dark in color. The verses guided the visitors’ eyes to the context of the scenes painted by Portinari, and the rhythm sung drew them closer to the experience of the action portrayed in the pictures. Verse games are very common in repetitive work, such as in crops, since they help to set a pace and pass the time. Chanting, the children created verses such as these:

*I went to the museum,
to see an exhibition.
When I realized,
I had lost orientation.*

*His Brazilian works,
they reveal themselves in history.
Portinari in childhood,
and also at our school.*

*I walked around the museum,
one thing I found.
It was a worker,
and I fell in love, then and now.*

*Portinari was a painter
who created art.*

² Traditional song of the cotton spinners in the Community of São José de Baixo, Francisco Badaró, Minas Gerais. Cia Cabelo de Maria. *Cantos de trabalho*, São Paulo: Selo SESC, 2017.

*Who painted the worker
and other works of art.*

Another example is the experience adults and children had with verse games in the exhibition of artist Oswaldo Goeldi. In that context, the structure of the game was chosen based on the theme of the works, in which several pictures portrayed fishers. The base chorus follows:

*Hey sailor, moor the boat,
the brunette girl wants to come on board.
Oh, I’m not from here,
I’m not from there, I’m from somewhere afar*³.

The children and their companions created these verses:

*I went to see the exhibition
with Marina and Matheus.
I saw death and saw life,
I had fun with the children of mine.*

*Fisherman fell into the sea,
he fished a mermaid.
He was bewitched,
he ate sand from the beach.*

*When I went to the haunted mansion,
a skeletonfrightened me.
That damned skull,
nearly scared the hell out of me.*

*When the sky darkened,
and a fierce wind swept,
the men had an ugly fight,
and the city had the scent of death.*

In the exhibition *Maria Martins: Metamorfoses* (Maria Martins: Metamorphoses), the verse game proposed had a slow rhythm, and also words that contained the images that permeated the imagery of the artist’s sculptures, such as animals and nature, as well as the romantic subjective aspect of the artist.

*Melon, melon, little birdie
It’s from the orange tree, little birdie*

³ Transcript from Lydia Hortélio’s research. *Abra a roda tin dô lê lê*. São Paulo: Brincante.

*The brunette girl is lovely, little birdie
She's beautiful and cheeky, little birdie⁴.*

Below are some of the verses created by children and adults in the Família MAM program during the event Férias no MAM - Jogo de Versos para Pais e Filhos (Vacations at MAM - Verse Games for Parents and Children):

*Maria was an artist,
she created sculptures.
Iemanjá and Boiuna,
and many other creatures.*

*The rooster has a tail.
The artworks were nice.
I saw the queen mermaid,
oh, wow, we had a good time.*

*I went to the museum
with my best buddy.
We completed the registration
to see the exhibition.*

Here are other verses created by the museum educators in a training meeting, whose aim was to present the structure of the activities with verses. Based on that experience, other possible appropriations were considered.

*When I saw that sculpture,
two lovers entangled,
two heads of Medusa,
the impossible is to be loved.*

*Look at that shadow,
embracing that table.
It reminds me of a lively dance,
of a monster and its Goddess.*

*Maria sculpts,
talks about myths,
and legends of the Amazon,
that are not written.*

*I've seen a whole wide world,
Maria herself shaped.
Filled with moons and desire,
that this lady created.*

*Brass, cast, clay
these are materials*

⁴ Transcript from Lydia Hortélio and Lucilene Silva's research, based on workshops conducted by the authors.

*to create artworks,
that are perpetual.*

*Maria was a sculptor,
Maria was a draftsman.
She considered herself independent,
but not a surrealist.*

The rhyme loops were also a poetic experience for different groups in the exhibition of the artist Alex Vallauri. The selected loop addressed the daily situation of tidying up a house. We usually played in a room that recreated an installation by the artist, constructed for the first time in the 1983 Art Biennial in, entitled *A festa na casa da rainha do frango assado*. The verse rhyme goes like this:

*The broomstick falls, let it fall
The broomstick falls, let it fall
The broomstick falls, let it fall
We don't sweep the house no more⁵.*

Here are some verses created by teachers of early childhood education during the visits within the Contatos com a Arte program:

*Visiting the museum,
I saw everything with a smile,
I saw a giant pineapple
getting ready to take flight.*

*Graffiti is street art,
Vallauri started it.
São Paulo and New York City,
with graffiti he covered.*

*Alex is gone,
he left us so soon.
At the age of 37,
his life came to an end.*

*There's even a roasted chicken,
to whet our appetite.
Whoever eats this figure,
dies; no, wait, it's made of graffiti.*

*This lady on the wall,
of the roasted chicken, she was the queen,
so beautiful, so charming,
she was really dazzling.*

⁵ *Coco de roda*, a song sung collectively to thicken the floor of a mud house, Arapiraca, Alagoas. Cia Cabelo de Maria. *Cantos de trabalho*, São Paulo: Selo SESEC, 2017.

*In the queen's house there's a telephone,
it doesn't stop ringing.
Every time she answers it,
everyone starts dancing.*

*Watching here, watching everything,
in this silent rhyme.
There are no animals, nor garbage,
and there's almost a spotted jaguar.*

To be able to sing and play with words is an invitation to an immersion in the exhibition's environment, creating other types of bonds between the participants and the museum. Music, in a certain way, is part of the children's everyday routine and their form of expression while playing. Even small children, who are still learning oral language, take advantage of these experiences symbolically and imaginatively. When in the group, they interact with musicality, rhythm, sonority, timbre, and they can hear the other participants and their family members singing a verse. Even though they do not understand their meanings, they are moved by the words and their resonance.

Based on those experiences and in partnership with educator Sandra Bitar, I began to explore musical poetic circuits in exhibitions designed specifically for babies from six months onwards and their companions. In those circuits, the spoken word is replaced by the lyrics, vocalized by us together with the participants.

The first whispers of a mother lulling her baby, the ones that originate lullabies and nursery rhymes, are also known as "brincos" [in Portuguese, a soothing refrain], in which key bonds between mother and child are established. With that musicality, we welcomed babies and their companions in the exhibition.

One of the circuits took place in the exhibition *Volpi: pequenos formatos* (Volpi: Small Formats). During meet-and-greet at the entrance hall, hand games and "brincos" indicated that mothers, fathers, and babies could actively participate in the circuit. Pieces of fabric and musical instruments built relationship bridges with the museum's artistic universe through the eyes, voices, and bodies in motion. Hide and seek games revealed the paintings underneath a piece of fabric that danced in the air, sea songs lulled babies, bringing them closer to paintings of boats. The different timbres

within the same structure led us to study the artist and their experiments with colors and geometry. Between seeing and listening, singing and moving, the senses were integrated with playful activities.

Work songs accompanied the laundresses portrayed by the artist in his first phase. A procession invited the audience to sing responses in the choir and led to the artworks of the second phase of the collection, where the artist's famous flags were highlighted.

Drums and traditional ditties played while visitors, holding hands, formed a passage so their children would cross, crawling and playing, penetrating the different spaces of the exhibition.

At another moment, sounds of the sea were the background for Volpi's phase of boats and masts, creating a sensory and sound narrative without words. Then the verse game would take shape through the rhyme that closed the circuit. Teachers made these verses on a previous visit to the same exhibition.

In that way, all the families had their specific needs met, and could experience the visit to the museum in a playful way, marked both by the aesthetics of the artworks and the games.

*I put my foot in the barge, oh sailor
The barge slipped, oh sailor
If I don't cruise in the new barge, oh sailor
In the old one I won't go, oh sailor⁶*

*Look at the flags
Waving in the air
Here they come, as white as snow
In the rhythm of the sea they come*

*Landscapes and human figures
So many compositions
Abstract and geometric
So many variations*

*Thank you, folks
for your company and camaraderie
I hope to see you again soon
See you later, see you soon.*

⁶ Transcript extracted from Lydia Hortélio and Lucilene Silva's research from workshops conducted by the authors.

Words of educators and storytellers

Barbara Ganizev Jimenez and Mirela Estelles

*Mouths to ears, from master to disciple over the centuries.*¹

Words are essential for a storyteller. They are the main feature to tell a story. They are also the primary element for the development of the educator's work in mediated visits, museum exhibitions or other meeting formats, such as dialogues and workshops with various audiences.

Sometimes we move at the pace of a gallop, marked by the rhythm of a drum, one of the instruments used to mediate what we feel and how we bring up content in visits and stories. But every day we travel, carried by words: they transport us in many different ways to unknown realms we have never imagined before.

When we listen to stories or participate in a mediated visit, we deal with our emotions, feelings, perceptions, thoughts, rationality, image construction, and interpretations experienced both individual and collectively. We create stories, discussions, and dialogues with the audience.

Both the storyteller and the educator require a great state of attention and presence to realize the possibilities of narrative construction with the participants so that the learning and the experience processes are meaningful. Observation, flexibility, careful listening; listening to and looking at the other, the power of silence and pause, the modulation and tone of voice, and sensitivity—all these elements must be engaged in the performance of the storyteller and the educator because they are the tools that will allow words and speech to be genuinely manifested.

¹ Amadou Hampâté Bâ. *A Tradição vida. Metodologia e pré-história da África, História Geral da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, vol. 1, p. 181.

“A good storyteller lives in a certain “state” that has the effect of producing a unique aesthetic experience on the listener (...) it is important to define this “state” not as something supernatural, esoteric, or mysteriously unattainable, but as a result of a learning process. We can define that state or quality of the storyteller as a state of presence. (...) Presence is made of intent, rhythm, and technique”².

In an educational or artistic process, no knowledge is introduced before it *happens* for each one. Everything has to appear at precisely the same time as the participant's recognition. The storyteller and the educator must not trample, impose, rush, or oppose to anything. This attitude conveys an ancestral way of teaching of many traditional cultures. In those of African origin, we notice that “teaching is not systematic, but rather connected to the circumstances of life (...). The lesson given at the time of a certain event or experience is deeply engraved in the memory of a child”³. Thereby, what is taught follows what is experienced.

In a mediated visit, just like in a story, the audience has the opportunity to enjoy an experience full of sense, meaning and knowledge, rather than playing the role of a mere information receptacle.

“Information does not mean experience. Moreover, information leaves no room for experience; it is almost the opposite of an experience, almost an anti-experience. Therefore, the modern emphasis on information, on the importance of being well-informed and all the

² Regina Machado. *Acordais*. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2004, p. 68.

³ Amadou Hampâté Bâ. 1982. Op. cit. p. 194.

rhetoric engaged in forming informant and informed human beings does nothing but eliminate our possibilities of experience”⁴.

In societies with a written culture, it is common to reduce words to a mere way of transmitting information, ignoring their other aspects. For many societies of oral tradition, words are not an invention or a consequence of the human being; they came before and allow humans to exist and coexist with nature. The Malian writer Amadou Hampâté Bâ points out that, within the oral tradition, people have a vital connection with words⁵ and therefore are committed to them.

“A tale is a message of yesterday, intended for tomorrow, transmitted today”⁶.

The educator and the storyteller revive that knowledge in their work. Both convey the world in its purest and most essential form to “bring” it to speech and thus to words. That is to say; they are like high-sensitive channels that identify the vibrations of the world, transpose them to our ways of thinking, decode them into sound, and through sound materialize them in words. To be able to do this faithfully and fluently is seen as an ancestral gift. For example, in the Fula language, the word for “speech” is *haala*, which has the verbal root *hal*, meaning *to give strength, to materialize*⁷.

⁴ Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: *Revista Brasileira da Educação*. Nº 19, Jan/Feb/Mar/Abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

⁵ Amadou Hampâté Bâ. 1982. Op. cit, p. 182.

⁶ Amadou Hampâté Bâ. *Petit Bodiel et autres contes de la savane*. Paris: Stock, 1994. p. 260.

⁷ Amadou Hampâté Bâ. 1982. Op cit. p. 172.

We understand that both storytelling and the development of a mediated visit seek to establish a connection with their audience. In fact, this connection has to be experienced in a time outside of time, in a unique time, one that never repeats itself or happens the same way,⁸ that takes us away from automatism and can make us look from different perspectives, expanding our perception.

Both words in storytelling and words of the educator engage experience and enhance the quality of the aesthetic interaction and fruition of educational and artistic processes.

⁸ See [The construction of meaning in contact with art](#)

The museum and mental health

Wings of a desire

Daina Leyton

In the article *Um Desejo de Asas* (A Desire for Wings), the philosopher Peter Pál Pelbart departs from Wim Wenders's film *Wings of Desire* to establish a comparison between the suffering to which the angels of the film are submitted and that of madness. For the angels, there is a sort of "prison" in their immortality; they are "trapped in a state of repetition with no history, the hellish boredom of the same hovering over things and men." In madness, there is also pain, out of "the disincarnation, timelessness, (...) the terrible pain of not feeling pain"¹. In this way, Pelbart reflects on the reality in which we are inserted and what are the chances of experiencing in it something he named in the text as *becoming-angel*.

In the film, when an angel incarnates and starts to feel the burdens of a mortal life, such as cold, hunger, thirst, longing, and pain, he can experience moments in all their intensity, be them his passion for a trapeze artist or the simple pleasure of biting a fruit. It is as if he had discovered for the first time true eternity, thus experiencing a becoming-angel. Pelbart highlights the difference between being an angel and experiencing a becoming-angel: his eternity is not "the empty eternity of angels, but that thorn in the fugacity of a becoming"².

I was touched by this reflection in 1999, while I was working with the mental health public

of a psychosocial care center³. I realized then that, even if the treatment provided for them was the best possible, those patients needed a lot more to be developed for them to cope with their lives. Society, in general, does not seemed minimally prepared to welcome people in their different ways of being in the world, and the chances of experiencing a becoming-angel were reduced. Nevertheless, the lack of possibilities does not end in the public mental health context—it extends to all of us. As Pelbart argues:

"(...) In the end, we are waging a fierce fight against the scarcity of options available on the life market. The range of possibilities contains fewer models of normality or abnormality, increasingly less and poorer ways of experiencing familiarity, upbringing, politics, conjugality, the forms of subjectivation—as if we witness a growing social homogenization, which becomes increasingly more encoded"⁴.

Thus, Pelbart says: "sometimes those who cannot bear to be mortal become angels (...), but this also

¹ Peter Pál Pelbart. *Um desejo de asas*. In: *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 20. Available at: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/peter/naudo-temporei.pdf>. Access in: 06/10/2018.

² Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 20.

³ "The Psychosocial Care Centers (CAPS) are strategic points of attention of the network of Psychosocial Care (RAPS) in their different modalities: they offer health services, community-based and open for all, through a multiprofessional team acting on the interdisciplinary perspective and performing priority care to people with mental disorder or suffering, including those with needs arising from the abuse of alcohol and other drugs, in their territorial area, both in crisis situations and in the process of psychosocial rehabilitation, substituting the asylum model." The Ministry of Health's website. Available at <http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/saude-mental/acoes-e-programas-saude-mental/centro-de-atencao-psi-cossocial-caps>

⁴ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 22.

happens because the mortal being in our societies was somehow purged from becoming-angel"⁵.

If the possibilities are so remote and our lives are crossed by behaviors that may not make sense, what makes people who experience suffering, probably coming from their reality, want to be in this same reality? That is, similarly to the condition of angel: what will make angels want to incarnate, if we have so little to offer them, and even we ourselves find it difficult to cope? Pelbart argues then that "it would be necessary to impregnate reality with unknown virtues of becoming-angel, so that the tedium of being mortal does not turn into a straightjacket even worse than the boredom of being angel"⁶.

"Hence the benefits we could derive from Félix Guattari's idea, according to which heterogeneity must be produced. It is not enough to recognize the right to differences of identity, with this trendy neoliberal tolerance, but rather to intensify differentiation, as well as encourage, create, produce them. In fact, this is perhaps one of the most fascinating and more difficult things to achieve while working with psychotic patients; multiplying the forms of connection, of languages, approaches, and understanding"⁷.

Since I was working on a device that sought psychosocial rehabilitation, I wondered then about the existence of fruitful spaces, maybe cultural spaces, that *experimented*, that would explore other perceptions and possibilities and would contribute to foster the diversification mentioned by Guattari. In 2000, I heard that Museu de Arte

⁵ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 22.

⁶ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 22.

⁷ Peter Pál Pelbart. Op cit, p. 23.

Moderna de São Paulo was receiving weekly patients and residents from the Juquery Psychiatric Hospital in its exhibitions and workshops⁸. Residents who had not left the hospital in decades were among the participants. I contacted MAM's educational department and asked if I could follow the activities.

The first mediated visit I followed, with a group of 18 people, happened during Cildo Meireles's exhibition. After seeing the work *Fontes*⁹, a woman with the group said to me: "I could live another time just now!". About the work, Paulo Herkenhoff says in the catalogue: "Cildo declares that the space has physical, geometric, topological, psychological, and anthropological meanings. He explores the same idea in *Fontes* (1992), a forest of clocks and black and yellow carpenter rulers. He subverts these objects by merging different forms of measurement—temporal and spatial; accurate and inaccurate. Clocks on the walls provide correct and incorrect information, posing the question: what will be of human beings if they lose the concept of time and space, their great inventions to organize the world?"¹⁰

At the time of the visit, the educational department sought to gather resources so that actions of this

⁸ Through the Health Department of the State of São Paulo, MAM began to receive residents from the Juquery Psychiatric Hospital. Psychologist Cris Rocha was invited by MAM Educativo to plan and carry out visits and workshop activities. The activities started to be taught by teachers and artists of MAM Educativo the following year.

⁹ The 1992 work is made up of 6,000 carpenter rulers, 1,000 yellow watches, and 500,000 black numbers.

¹⁰ Paulo Herkenhoff. *Um gueto labirintico: A obra de Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

nature could continue. In 2002, the Igual Diferente (Equal Different) program was established, with a wide set of courses of various artistic forms. Still active to date, the program has been the basis for several actions that currently are part of MAM Educativo, influencing our understanding of education in museums.

These actions were not the first time MAM approached the public from psychiatric hospitals. In 1949, the museum held the exhibition *Nove artistas do Engenho de Dentro do Rio de Janeiro* (Nine Artists from Engenho de Dentro, Rio de Janeiro), curated by the then director of MAM, Léon Degand, and Mário Pedrosa; Nise da Silveira wrote the foreword to the catalogue. In 1955, the exhibition *Pinturas e cerâmicas do Juquery* (Paintings and Ceramics from Juquery) had the contribution of the hospital's psychiatrist, Osório Cesar, and professor Clélia Rocha, who offered technical guidance to the residents.

The connection and the interest in the artistic production of patients from psychiatric hospital are also not new in the Brazilian scene. It is not difficult to find critics and artists who are enchanted by these artistic productions: Mário Pedrosa himself was an important collaborator of Nise and helped her in the organization and promotion of exhibitions. Abraham Palatnik and Almir Mavignier had their works influenced by the productions of residents from the Dom Pedro II Psychiatric Hospital, in Engenho de Dentro, in the state of Rio de Janeiro¹¹. Another strong example is Arthur Bispo do Rosário, from the state of Sergipe,

¹¹ On Palatnik, see the issue of *Moderno* published at the time of the exhibition of the artist. *Moderno MAM*, Jul/Aug/Sep 2014. Available at: http://mam.org.br/wp-content/uploads/2014/07/PORT_AF.pdf; p. 1-4.

who did not even consider his work art, and whose production is highly regarded in the art scene—he represented Brazil at the Venice Biennale in 1955, and had a central place at the 30th Bienal de São Paulo (2012).

The impact of the works of these artists who lived in hospitals, considered by critics “avant-garde art for being the expression of a free art and with high aesthetic value”¹², is a precious and complex universe; their influence on the art scene is a very important aspect in the recent history of Brazilian art. Indeed, this influence was relevant to the questioning of unfair treatment and confinement in hospitals. Nevertheless, the goal of this text is not to dive into this movement, which gained emphasis mainly in the first decades of the 20th century with the attention of an intellectual and artistic elite to these productions, but to reflect on what occurs in a space that opens itself to promote and celebrate the differences, as has happened at MAM since 1998.

In fact, it is true that the artistic production of many of our students also caused astonishment and admiration in teachers, educators, and curators involved in the project. And it would be impossible to confirm or deny *becoming-angels*, both of students who created and those who had the opportunity to make contact with these creations. However, the true potency—something that actually changed our understanding of the museum space—was the attendance and belonging of people at different stages of mental health treatment. After all these

¹² Rosa Cristina Maria de Carvalho. *A formação do pensamento estético de Osório Cesar: estudo dos textos sobre arte e cultura escritos no período de 1920 a 1960*. Doctorate thesis, Institute of Philosophy and Human Sciences, Unicamp, 2016, p. 8. Available at http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321502/1/Carvalho_RosaCristinaMariade_D.pdf

years following this work, we can observe that the greatest disruptive force is the very shared experience with all these different modes of being. What began with a proposition from MAM Educativo to *guide and stimulate the artistic appreciation and production*¹³ has turned into a movement that involved partnerships with CECCOS, CAPS, and psychiatric hospitals, which arranged for patients to come to MAM and enjoy and make art. From then on, the most assiduous public at MAM's workshop are the mental health patients, who are present in our activities every day, not only on occasional visits, but also in long-term courses; not just as spectators, but conducting ongoing research, developing their *creative path*¹⁴. With an investment by MAM Educativo and its partners, this process of belonging sought the autonomy of these students, so that they could become regular visitors of the museum, not only during the courses of the Igual Diferente program, but also attending evening courses, visiting exhibitions, using the library, and even joining MAM's staff.

The fact that MAM is inhabited every day, without exception, by this audience brings to the museum a potency also analyzed by Peter Pál Pelbart in the article *Manicômio mental: a outra face da clausura* (Mental Asylum: the other side of confinement): “the potential of deterritorialization: secret and admirable power to scramble codes, subvert the rules of the game and shift or displace a limit”¹⁵.

¹³ Programa Igual Diferente, 2002.

¹⁴ When the visits followed by workshop activities began to be a regular course, it was renamed Creative Path.

¹⁵ Peter Pál Pelbart. *Manicômio mental: a outra face da clausura*. Article presented at the conference organized in São Paulo by the Plenary of Mental Health Workers in celebration of the Anti-Asylum Fight Day, on May 18, 1989.

This shared experience provokes in us, therefore, “the urgency to suspend our stigmas and face multiplicity in a sensitive and deep way”¹⁶.

We can wonder that perhaps the strength of artistic creation of those who cannot bear to be mortal is so admired by those involved in the art scene because these artists do not accept, or even tolerate, the homogenization imposed on them. But what we can actually observe after this experience at MAM is that a space that has the opportunity to effectively embrace in its daily life the innumerable states of being¹⁷, is a space forced to acknowledge its own ties and confinements. Moreover, it is a space that must seek to understand the paths through which life wants to create itself and explore other possibilities of connections, insights, and creations. Hence, this space is inevitably more attentive to “refuse the subtle but despotic homogenization which we sometimes undergo, unwillingly, in the devices we built when we obey a single model or a predominant dimension. To accept this paradox that when a device is working too well, it is no longer useful, or when a group is too successful some procedure was hampered, or when we have a clear understanding is because we missed a great deal of it, or when we are too sane, we are in fact too neurotic”¹⁸.

¹⁶ Programa Igual Diferente, 2002. São Paulo: MAM, 2015, p. 10. Available at <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/08/DIFERENTE.pdf>

¹⁷ Term used by playwright Antonin Artaud, and then by Nise da Silveira to refer to artists living in the hospital where she worked. http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/inumeraveis_estado_ser.pdf

¹⁸ Peter Pál Pelbart. Op cit., p. 20.

My reflection in other mirrors

Barbara Ganizev Jimenez

The creation of a space that not only respects the uniqueness of each person, but that also provides ways for them to be discovered and flourish, is one of the qualities that I felt in my own body as a student in one of the courses of the Igual Diferente (Equal Different) program.

Time and space bring together people in their authentic and unique conditions, with their subjective symbolic fields fully alive and existing in the collective space, but remaining unique. I realized that we could see the essence of each participant emerging and allow our essences to breathe, more than building a shared field.

In early 2016, Tiago Judas was conducting the first module of the drawing course on Friday mornings. I never drew, never allowed myself, never thought I could make it, never anything. In that year, I felt that I needed to draw to express some things that could not achieve through writing or any other language.

However, I only noticed this need in me because I used to go to the workshop, at this day and time, to prepare beverages for *Café Educativo*. This is how I bumped into the course, and into Bruno.

Bruno was my signal. The clear words of my intuition telling me where to go. He was one of the students of the drawing course. Obviously, at that moment it was not easy to understand this signal as it is now, but I can assure you that it happened just like that.

Every time I walked into the room, very discreetly and silently, so as not to disturb the class, Bruno would scream “Barbara!” and come to me from wherever he was. There was nothing that Tiago or I could do not to interrupt his activities in the

workshop. It had to happen just like that, because this is the way things are. Bruno always came to me, greeted me politely, we exchanged the usual questions of how we are doing. Then he would begin to tell things he had learnt about me, which he had already asked about the other times: full name, date of birth, age, the city where I was born, the city where I live, the date on which I moved, my parents’ ages... and every day he made me a new question to add new information.

I never asked anything about him. It never occurred to me to ask, because I have always remained, and to this day still am, astonished at the person I am as described by him. Every day I get up and do what I need to do. Every day I know that my name is Barbara and who I am, but I hardly stop to think about it. Except when Bruno reminds me of it. Except when he makes a point to stop me, and I cannot do anything else, not even think beyond who I am, where I’m from, where I have been. And when I am finally immersed in nothing but myself, he leaves satisfied, without giving me a chance to repay him and ask his age, or where he lives, or the names of his parents.

It was because of Bruno that my body came to enter the workshop differently when the drawing course was going on. With that “exercise” of diving into my own self, he helped to land me in the present moment, and automatically my perception and sensitivity of what was around me heightened. If I were not truly present on those Friday mornings, I couldn’t have realized the will and the opportunity in front of me: I needed to draw.

Each small movement proposed in the workshop was something new. Each statement told by Tiago had no meaning to me, it was just a sound with a

strange and new texture, still difficult to be decoded. I experienced a real decline of language. I realized there that I also had a very special symbolic field which, at first, seemed to conflict with the world.

Each movement made by my hand was the result of a long and painful conversation between my brain and the particles of my body. In the first days, I was afraid of screaming suddenly and scare my colleagues. It seemed that to receive such information, lacking signs to me, my brain melted and I needed to use some other organ to interpret them, such as my stomach or my lungs. And it was at this moment that Daniel showed me a possible path.

Everyone knew when Daniel was in the classroom. Daniel was a student beloved by all, who loved comics and drew in a particular way. We knew when Daniel was in the room, because every time he said something, he did it loud and clear. We could all be in silence, but if Daniel wanted to make any comment, he had no obstacle or node in his body—he projected his voice and awakened each one of us of our deep sleep, which always provoked laughs and expressions of affection on peoples’ faces.

One day Tiago brought a live model for us to draw, and I suffered. Each line was the result of an enormous effort. I started to feel alone in my chair, wanting to spread my skin as fast as possible. Then Daniel yelled from the other side of the room: “Ah! Is she the woman we must draw?” Tiago replied: “Yes, Daniel. What were you drawing until now?” Minutes later, Daniel said something again loud and clear, and I saw myself screaming back to him. We began to talk in a very high voice, commenting on our drawings and difficulties. Although some

place inside me asked me not to disturb others, that was what my body needed and should do.

I do not remember being in a situation where I had to scream or speak out loud, publicly placing the words that were lost inside of me. I was not only doing that but being answered in the same way by someone who also wanted and needed to express himself that way. Talking loudly to Daniel—who was two desks away from me—and telling him how I felt, made me draw more loosely and I felt lighter. That day, I did what was, in my opinion, my best drawing: a model’s foot turned sideways.

I was no longer in conflict with the world. What was strange, even incapable of fitting anywhere at first, was beginning to merge with my understanding and my way of being. I was a drawing student, a student of a masterful teacher, a student of my workshop colleagues, who taught me the countless forms of being and existing in the world.

Museums and the common good

Visible cities

Daina Leyton

How many realities inhabit the city of São Paulo? It's difficult to specify, but certainly a large portion of them are in Ibirapuera Park on Sundays. The city, with more than 12 million inhabitants, does not have areas of coexistence and leisure in the necessary proportion, making this free-access park, with green areas and cultural equipment, the most visited in Latin America. Around 150,000 people visit Ibirapuera Park every weekend, and it is considered a precious space for São Paulo residents. Potentials and contradictions of the city also exist in this space. Just like the city, the park is home to a rich ethnic and cultural diversity, but also to social inequalities and territorial disputes.

Among the varied profiles of visitors to the park, different groups of young people chose the surroundings of MAM as their place. The high attendance of this public, coming from various regions of São Paulo, is at the same time an interesting appropriation of public space and an area of possible rivalries and conflicts that constitute situations of risk. In fact, the amount of people from different backgrounds and interests, coupled with the high consumption of alcohol and other drugs, generated episodes of alcoholic comas and violence that caught the attention and worried both the museum and the institutions responsible for the park¹.

¹ Due to this context, representatives of institutions involved have come together to know the situation and assess what paths to follow. Among them were the Public Prosecutor's Office for the Defense of the Diffuse and Collective Interests of Children and Youth of the state of São Paulo, Metropolitan Civil Guard (GCM), Municipal Secretariat of Green and the Environment, Tutelary Council of Vila Mariana, Administration of Ibirapuera Park and Museu de Arte Moderna de São Paulo.

MAM Educativo always bet on the power of diversity in its work, and we believe that public spaces are privileged locations to promote and celebrate this diversity. In this way, we sought to understand the context to learn how to contribute to the permanent construction of a space that truly belongs to all. The team of educators began to carry out visits and establish dialogues with the youth in the park to know them, understand their demands and what could be done with their help.

A table with a blackboard and a few questions such as *Where do they come from? What do they want for this space?* allowed us to map the people who come from the most varied districts of São Paulo, both central and peripheral. With an average age between 13 and 21, they were students and workers, young people that come to the park to meet people, relax or unwind, to some extent, from the adversities of their routine. A significant part of them reported family conflicts or in the environment of school and work, arising, among other reasons, from the non-acceptance of their gender orientation. Many were interested in or practiced some artistic language, mainly related to dance and music.

The Domingo MAM (Sunday at MAM) program was then created, and was initially implemented with three goals: to promote positive actions that were already in place in the park, such as spontaneous performances of music and dance; to draw up a special cultural program for the open space in front of the museum; and to establish a permanent dialogue with young people.

Acceptance was wide and fast. The occurrences significantly decreased in the surroundings of the

museum. The continuing participation of young people with different profiles in the activities, alongside other groups of the park, resulted in a plural occupation of the space, where people could live with different identities, stories, and values.

Currently, the cultural program prepared for Domingo MAM is subdivided into six axes of interest, which due to their very nature, mix up and contaminate one another. These include art **workshops, music, body, street culture, popular culture, and dialogue and education of young people.**

The art **workshops** are atelier propositions that already occur daily in the museum. However, the simple fact that they happened outdoors meant that families who visited the park every Sunday, for instance, and had never entered MAM started to participate in activities and visit the museum more frequently.

On the **music** axis, young musicians of cultural projects partners, such as Instituto Alana, Projeto Guri, and Escola do Auditório Ibirapuera give performances of different musical genres, bringing references and new possibilities to the young people who attend the park and participate in workshops so they can have contact or learn to play an instrument.

With dance activities and propositions that address body awareness, the **body** axis brings the expression that transcends words, promoting experiences that contribute to integration and awareness, in addition to the care of themselves.

Street culture has always been present in the wide marquee of Ibirapuera Park. In this axis, young people that have hung around in this place for a long time become proponents of activities

that are open to the public, sharing their expertise. Rap battles, breakdance contests, and graffiti workshops organized by the youth permanently integrate MAM's Sunday program. Additionally, guest artists raise awareness and celebrate the history of hip-hop in São Paulo.

The **popular culture** axis brings Brazilian performances, games, and dances, seeking the knowledge and awareness that one of the strongest traits of national identity is our diversified and plural culture. *Jongo, maculê, cacuriá, samba de roda*, and ancestral dances, among other manifestations promote a celebration of memory and creation, tradition and experimentation, and allow a more comprehensive understanding of what constitutes our history and our contemporary culture.

The **dialogue and education of young people** axis was created because, firstly, it is clear that it was crucial to create a space for listening to act with the public. Secondly, because we have many issues that showed the need to think of a continued action to strengthen the awareness of young people that they are agents of their own history. Issues such as family conflicts arising from the non-acceptance of their sexual orientation by their relatives or guardians, situations of distress, chemical dependency, and bullying, among others, led us to hold public debates on issues raised with them. Some of the topics were: LGBT Culture and Social Media; Mutant Bodies (tattoos, piercings, aesthetic implants and others); Feminisms; The Relevance of Bullying; Stories of Occupations (talk with students of occupied schools); Stories, Affections, and Free Body; Gender in the Schools: Past and Future of the LGBT Youth; HIV is Not Shameful; Fat Body is Beautiful; among others.

A topic to stimulate reflections and an open mic have transformed the marquee space in a kind of agora, where not only the young people that are regularly attend the events, but also other passers-by, families and even the security guards of the park exchange views, life histories and reflections. In addition, several young people are powerful mobilizers, mainly through social networks. Consequently, the themes also transcend the moment of the meeting in the park.

MAM Educativo's ongoing project with this public resulted in the programs in the museum intended for the general public in which young people are the proposers. An example are the b-boys and b-girls, breakdancers who have been meeting in the marquee for decades. Since the beginning of the project, the fact that they kept dancing even in the most adverse environment caught our attention. After we met, we started some actions in partnership, such as the breakdance workshops taught by them. Currently, Breaking Ibira is part of the official program of Domingo MAM. The event is organized by young b-boys and b-girls, something that brings to the park not only the dancers who are already regulars but participants from all regions of the city of São Paulo, who come to the park especially for this event. The young b-boy Thiago Vieira da Silva, who we met in this process and is today one of the organizers of Breaking Ibira, relates the path of Domingo MAM with the history of breakdance itself. According to him, it was also born out the necessity for a space of coexistence and respect, but without disregarding competitiveness. Thiago told us that, in breakdance—which gained visibility at a critical moment in the Bronx burrough, New York—resolution of disagreements were conducted through contests of dance or other artistic languages.

“In fact, this is what I appreciate. I like to observe these cultural manifestations. The battles have a sort of conduct, an exchange of energy: a transformation of negative energy into a positive one.

It helped me a lot, because each time someone challenged me in dance, I felt compelled to give a decent response. And that made me try harder and harder. It gained strength and became a part of my life, of who I am today. There was a guy, for instance, with whom I didn't get along very well. Then we decided to fight a battle of breakdance. We battled for more than half an hour: I sweat myself dry, and so did he. Then, when we finished, we went to drink water together and realized we had several things in common. He ended up inviting me for some jobs, and I also invited him. And so we continue until today. This was not the only case: there are countless examples of people who, before, had no affinity and got closer after the battles. I think that hip-hop has the power to transform situations.

Of course, this is not a simple formula; as it happens in any other place in which people socialize, the result may not turn out good. Nevertheless, I see that there is a chance to get rid of an anger, a rage, isn't there? No wonder that many use some aggressive moves because this is what is present somehow in their context. Speaking with multiple people, I have noticed that many of them have some type of trauma, some kind of family conflict. For them, breakdance is, indeed, an exhaust valve, both for them to socialize—because there are people who are not able to socialize only with words—and also get rid of negative energy that they have inside their home or another place.

That is, it is not as some say, that breakdance has put an end to gang rivalries, but it has this possibility of transforming, turning a negative energy into a positive one”².

Just as it happens with breakdancers, other groups of young people from different origins began to organize open activities for museum and park visitors. Some of them are the MCs, who also develop battles in the MAM program; Beyhive—a group of Beyoncé fans—which promotes dance workshops and involve methods such as the stiletto (dance performed with high-heeled shoes); and L1ndos—park visitors who call themselves “the style crowd”—and which contributed to a project called #Lookbook³, launched in the park, in front of MAM, with a great parade with different styles.

The creative processes with young people broaden the understanding of the possibilities of the museum. We realized that poetic and artistic interventions are a very powerful tool to claim rights—rights which are intrinsic, but far from being fulfilled.

Considering that MAM is a civil society organization of public interest, it can play a strategic role in the articulation of demands and potencies: in the meeting with its varied public, possibilities are opened to reinvent the daily life of the Ibirapuera Park marquee. In fact, this permanent construction of a space where dialogue is possible, where

there is structure and stimulus for expression and creation, highlights what should be a public space: a space where there is a real possibility of meeting and recognition of otherness. A space where difference is not only tolerated but, rather, welcomed and celebrated.

² Testimony by Thiago Vieira da Silva to MAM Educativo.

³ Created within the Domingo MAM program, #Lookbook was the result of the artists collective Micrópolis in partnership with artist Ariana Miliorini. New conversations were proposed each week for young marquee goers to discuss aspects related to their identities and interests. The result of these exchanges was compiled in fanzines edited and printed during the meetings.

New ways to live well

Adriana Biancolini* and Silvanny Rodrigues**

* Bachelor of music, arranger, specialist in early childhood education and social development.

** Conductor, percussionist, drummer, graduated from the Free University of Music of São Paulo, arranger, and educator.

The Alana Band¹ understands music as a tool for social inclusion and transformation. Our goal is to foster quality cultural activities for children and young people living in the neighborhood of Jardim Pantanal, in the city of São Paulo.

For more than five years MAM has opened its doors to promote this activity so that their members are seen, recognized, and applauded. This initiative strengthens our mission. At first, we were invited to participate in MAM's program occupying the space under the marquee on weekends. People with strange, at times aggressive behavior, which created a tense atmosphere, took up that place. Our role was to bring leisure and culture and to restore a sense of belonging and joy or simply bring back the lightness of spirit expected from a park.

Young people, who previously met us with hostility and did not want to give up their space to set up the band's structure, slowly, step by step, started to join the audience and enjoy the performances. And the shows were amazing!

The input of the museum's collaborators on this subject was essential. We were able to see the environment transforming itself. Now we have the chance and the honor of reaffirming the power of positive attitudes, adopted by people and carried out through resources such as art and hope in human beings.

¹ The band is a program of Instituto Alana, a nonprofit organization of civil society, which fosters programs that seek to guarantee conditions for the full experience of childhood. Founded in 1994, the institute has currently its own programs and partners and is maintained by a heritage fund since 2013.

From feeling to making

Barbara Ganizev Jimenez

In mid-2013, I had been working on the team of MAM Educativo for a year and a half. In one of those routine work evaluations with the coordination, Daina proposed three questions that guide these conversations to date: What moves you? What enchants you? What makes you tired? After considering my repertoire and desires, she was investigating me in the construction of which reality I would like to contribute at MAM. I would turn twenty-two soon, was in the fourth year of my graduation in History, and could not imagine all the paths that were traced on that table while she was asking me those questions. Today, we both see that moment as a suspension of time and space because we were closer to a future still not imaginable at that moment.

On that occasion, I replied that I would like to see more Brazilian popular culture in the museum, that we should broaden our actions beyond the eurocentric references in the history of art. It would allow other voices to gain space, and that cultural perspectives and artistic works such as the South American and the African could be embraced and, thus, allowing for the appearance of other stories beyond that of colonized would surface.

We talked about how much of it made sense and was desirable, but we still had no idea of how this might happen. However, as the saying goes, *desire precedes opportunity*.

In that year, everything changed in the marquee of Ibirapuera Park, and we started to watch, through the glass windows of the museum, the situations of violence and violations of the rights of children and young people.

The word "surroundings" took an unexpected meaning in the life of the entire museum. The

intensity of their presence was new and led us to question if we were *around* a singular issue or if the *surroundings* in which we circulated were as unknown as it seemed. This expression, which was rare in our speeches, went on to be one of the most written, typed, and pronounced in a short interval of time. We circled *around* our *surroundings*.

MAM is not only surrounded by walls, but also by glass. Those inside are constantly reminded that they are in Ibirapuera Park. On the other hand, those outside see their reflections amidst the trees. These glasses showed to MAM's team of educators what was happening outside the museum on Sundays.

As for educators, we are aware today that the sum of personal repertoires of each member of the team, together with their training and life experiences, constituted the pedagogical guidelines that pointed out paths to be experienced. After all the diagnoses and negotiations with the various institutions involved, the team took a sensitive look to seek and not be afraid to reinvent itself. So, it took a step forward in building a new concept of museum, beyond itself¹.

In our pedagogical meetings, we discussed the idea of *being prepared to be unprepared*; in order to have our bodies open to deal with unforeseen situations, we carry out collective "pre-tasks": an assignment to imagine and exchange possibilities so that there is a *common ground*, solid enough for us to move freely when working in all educational programs.

In October of that year, MAM went to the marquee and proposed new forms of occupation on Sundays.

¹ See [The construction of meaning in contact with art](#)

When I say that MAM went to marquee, I invite you to imagine educators of distinct educational backgrounds organizing workshops for passers-by. This public, by the way, had just witnessed an ambulance taking young people with alcohol intoxication; the cleaning staff tidying the space with empty bottles and shards of glass; museum guards talking with young people who had just witnessed beatings; and MAM's sound technicians creating a new acoustic space in the marquee of the park among many other sound speakers.

Domingo MAM (Sunday at MAM) has always been a work of direct contact. It happens without a stage, without any distance separating educators and employees from the public of the park. The educators were—and still are to date—invited to radically leave their comfort zones, as the word *experience* itself, so familiar to us, predicted². At the same time, the museum had to reinvent itself in real time: theory was created alongside practice.

When we began to choose and think what would fulfill and animate this program, we asked the public, “What would you like to have here in the park's marquee?” A continuous dialogue transformed our clipboards in interconnected networks; and our post-its became a sea of references. The wishes were carefully collected and adopted in the following four years of the program. However, there have been proposals that were not requested at first, activities that showed an invisible urgency after our contact with the public: popular culture and its dances.

Confronted with a scenario with such diversity, which is the case of Ibirapuera Park, we brought along a

² See *Visibles cities*

wide repertoire from education and anthropology, among others, to interact as respectfully as possible with that environment and all its subjectivities. Nevertheless, in addition to listen carefully what is being told, we had to interpret the invisible universe that existed there.

There is an unknown, yet familiar energy that pervades Brazilian popular culture, some force of attraction that pulls our eyes and ears towards its core. A culture so charged with ancestral references and that naturally expresses the ludic, the simple, and the natural. Thus established as one of the pillars of Domingo MAM, the activities of Brazilian popular culture provide the public of the park with references of these multitude of identities that constitute the country and its tradition, in addition to helping establish the very identity of Domingo MAM: memory and invention.

Brazilian popular culture has ancestral roots; it is diasporic³, and its origin refers back to an oral culture, or one with no writing system. These are features that, in principle, seem to be distant from our present moment, but which nevertheless, when we come in contact with them we discover, in ourselves, contents we were unaware of, but with which we immediately communicate with our body and our senses.

In the first year of the program—when the context of the marquee was effervescent and apparently

³ According to Paul Gilroy, African Diaspora is the name given to the forced displacement of various nations from the African continent to the American countries. In this sense, it was not a simple displacement, but a geopolitical and transnational business that forced the transfer of the culture matrices of several African nations to America due to slavery. Paul Gilroy. *O Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34, 2017.

devoid of any space to deal with what was different—, I had the privilege of watching dozens of times a drum playing and transforming everything that was around it. I saw a popular artist alone, absorbed in his art, in the middle of a crowd which divided itself into small groups that became a large circle in a matter of seconds. I watched *maculelê* warriors creating linkages between rival groups. I witnessed children, youths, and adults singing in circles in the same rhythm. Through play, laughter, games and the participant's bodies, popular dances gave rise to the manifestation of such diversity in the marquee—that had thus far been concealed, hidden, either because they did not feel they belonged to this public space or by countless variables that we will never be able to measure.

Today, the scenario of Sundays in the park has changed a great deal because of generations, public policies, the dynamics of the city, and also through our work. Something that has not changed is what I feel every Sunday before our program starts, when I have my back to the glass room and the entire marquee in front of my eyes. I feel a thrill of appreciation and recognition of the sea of possibilities and stories that present themselves. And then I dive, and I don't hold my breath.

Bibliography

BÂ, Amadou Hampâté. The living tradition. In: KI-ZERBO, J. (ed.) *General History of Africa Volume I - Methodology and African Prehistory*. New Hampshire: Heinemann UNESCO, 1981.

BÂ, Amadou Hampâté. *Petit Bodié et autres contes de la savane*. Paris: Stock, 1994.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. *Dobras visuais*, 2010. Available at: <https://dobrasvisuais.files.wordpress.com/2010/08/a-luz-e-o-cego.pdf>. Accessed in July 2018.

BAVCAR, Evgen. The museum perceived differently. In: LEYTON, Daina. *et al. Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

CAMNITZER, Luis. *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Austin: University of Texas Press, 2007.

CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. In: *Revista Humboldt*, issue 104, year 52, 2011.

CARVALHO, Rosa Cristina Maria de. *A formação do pensamento estético de Osório Cesar: estudo dos textos sobre arte e cultura escritos no período de 1920 a 1960*. Doctorate thesis, Institute of Philosophy and Human Sciences, Unicamp, 2016. Available at http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321502/1/Carvalho_RosaCristinaMariade_D.pdf. Accessed in July 2018.

EIJI, Hugo. Deafhood. In: *Cultura surda*. Available at: <https://culturasurda.net/deafhood>. Accessed in July 2018.

EIJI, Hugo. O Congresso de Milão. In: *Cultura surda*. Available at: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Accessed in July 2018.

ESTELLES, Mirela. *Cultura tradicional da infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo*. Available at: https://issuu.com/museulp/docs/fam_lia_mam. Accessed in July 2018.

FREIRE, Paulo. *The Importance of the act of reading*. Journal of Education, v. 165, No. 1, p. 5-11. Win, 1983.

GALEANO, Eduardo. *The book of embraces*. New York: W. W. Norton & Company, 1992.

GILROY, Paul. *The black Atlantic*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

HOLM, Anna Marie. *Baby-Art. Os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Editora Moderna e Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KOHAN, Walter Omar e LARROSA, Jorge. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KOHAN, Walter Omar. *Notas para uma política do aprender*. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis: Secretaria de Educação, 2013. Available at: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf. Accessed in July 2018.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira da Educação, nº 19, Jan/Feb/Mar/Abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

Bibliografia

BÂ, Amadou Hampâté. *A tradição vida. Metodologia e pré-história da África, História Geral da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, vol. 1.

BÂ, Amadou Hampâté. *Petit Bodié et autres contes de la savane*. Paris: Stock, 1994.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. *Dobras visuais*, 2010. Disponível em: <https://dobrasvisuais.files.wordpress.com/2010/08/a-luz-e-o-cego.pdf>. Acessado em julho de 2018.

BAVCAR, Evgen. O museu de outra percepção. In: LEYTON, Daina. *et al. Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

CAMNITZER, Luis. *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Austin: University of Texas Press, 2007.

CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. In: *Revista Humboldt*, número 104, ano 52, 2011.

CARVALHO, Rosa Cristina Maria de. *A formação do pensamento estético de Osório Cesar: estudo dos textos sobre arte e cultura escritos no período de 1920 a 1960*. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2016. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321502/1/Carvalho_RosaCristinaMariade_D.pdf. Acessado em julho de 2018.

EIJI, Hugo. Deafhood. In: *Cultura surda*. Disponível em: <https://culturasurda.net/deafhood>. Acessado em julho de 2018.

EIJI, Hugo. O Congresso de Milão. In: *Cultura surda*. Disponível em: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acessado em julho de 2018.

ESTELLES, Mirela. *Cultura tradicional da infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo*. Disponível em: https://issuu.com/museulp/docs/fam_lia_mam. Acessado em julho de 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. *Livro dos abraços - A função da arte/1*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2002.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34, 2017.

HOLM, Anna Marie. *Baby-Art. Os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Editora Moderna e Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KOHAN, Walter Omar e LARROSA, Jorge. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KOHAN, Walter Omar. *Notas para uma política do aprender*. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf. Acessado em julho de 2018.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira da Educação, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LEYTON, Daina. Educação como matéria-prima. *Moderno MAM Extra*. São Paulo: MAM, April/May/June 2016, p. 7. Available at: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-ingles.pdf>. Accessed in July 2018.

LEYTON, Daina. *et al. Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2015. Disponível em <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/08/DIFERENTE.pdf> Accessed in July 2018.

LEYTON, Daina. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEYTON, Daina, LUCENA, Cibele and ZATZ, Joana. Learning for teaching. In: *Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2015.

LUCENA, Cibele. *Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. Master's thesis through the Program of Post-Graduate Studies in Psychology: Clinical Psychology, PUC-SP, 2007. Available at <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>. Accessed in July 2018.

MACHADO, Regina. *Acordais - Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2004.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *In defence of the school: A public issue*. Leuven: Education, Culture and Society Publishers, 2013.

MATOS, Gislayne Avelar e SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PELBART, Peter Pál. *Manicômio mental: a outra face da clausura*. Article presented at the conference organized by the Plenary of Mental Health Workers in celebration of the Anti-Asylum Fight Day, São Paulo, May 18, 1989.

PELBART, Peter Pál. Um desejo de asas. In: *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. Available at: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/peter/naudotemporei.pdf>. Accessed in July 2018.

RAMÍREZ, Mari Carmen. Blueprint circuits: conceptual art and politics in Latin America. In: ALBERRO, Alexander e BLAKE, Stimson (eds.). *Conceptual art: a critical anthology*. Massachusetts: MIT Press, 1999.

RATÃO, Rogério. My body, my template. In: LEYTON, Daina *et al. Equal Different Program*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Lunardi e HOEPERS, Ana Maria Preve. *Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função*. In: LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SACKS, Oliver. *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. Oakland: University of California Press, 1989.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

LEYTON, Daina. Educação como matéria-prima. *Moderno MAM Extra*. São Paulo: MAM, abril/maio/junho de 2016. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>. Acessado em julho de 2018.

LEYTON, Daina. *et al. Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2015. Disponível em <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/08/DIFERENTE.pdf>. Acessado em julho de 2018.

LEYTON, Daina. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEYTON, Daina, LUCENA, Cibele e ZATZ, Joana. Aprender para ensinar. In: *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2015.

LUCENA, Cibele. *Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. Dissertação de mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, PUC-SP, 2007. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>. Acessado em julho de 2018.

MACHADO, Regina. *Acordais - Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL - Difusão Cultural do Livro, 2004.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATOS, Gislayne Avelar e SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PELBART, Peter Pál. *Manicômio mental: a outra face da clausura*. Texto apresentado no encontro organizado pelo Plenário de Trabalhadores em Saúde Mental em comemoração ao Dia da Luta Antimanicomial, São Paulo, 18 de maio de 1989.

PELBART, Peter Pál. Um desejo de asas. In: *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/peter/naudotemporei.pdf>. Acessado em julho de 2018.

RAMÍREZ, Mari Carmen. Blueprint circuits: conceptual art and politics in Latin America. In: ALBERRO, Alexander e BLAKE, Stimson (orgs.). *Conceptual art: a critical anthology*. Massachusetts: MIT Press, 1999.

RATÃO, Rogério. Meu corpo, meu gabarito. In: LEYTON, Daina *et al. Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Lunardi e HOEPERS, Ana Maria Preve. *Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função*. In: LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

DIRETORIA | MANAGEMENT BOARD

PRESIDENTE | PRESIDENT
Milú Villela

VICE-PRESIDENTE EXECUTIVO | EXECUTIVE VICE PRESIDENT
Alfredo Egydio Setúbal

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, Paula Azevedo, Vera Lucia dos Santos Diniz

CONSELHO | COUNCIL

PRESIDENTE | PRESIDENT
Simone Schapira

VICE-PRESIDENTE | VICE PRESIDENT
Hélio Seibel

MEMBROS | MEMBERS
Adolpho Leirner, Alcides Tapias, Antonio Hermann Dias de Azevedo, Antonio Matias, Carlos Eduardo Moreira Ferreira, Carmen Aparecida Ruete de Oliveira, Danilo Miranda, Denise Aguiar Alvarez, Eduardo Saron Nunes, Fabio Colleti Barbosa, Fernando Moreira Salles, Francisco Horta, Georgiana Rothier, Geraldo Carbone, Graziella Matarazzo Leonetti, Henrique Luz, Israel Vainboim, Jean-Marc Etlin, João Carlos Figueiredo Ferraz, José Ermírio de Moraes Neto, Leo Slezzynger, Luiz Eduardo Fróes do Amaral Osório, Maria da Glória Ribas Baumgart, Mário Henrique Costa Mazzilli, Michael Edgard Perlman, Paula P. Paoliello de Medeiros, Paulo Proushan, Paulo Sérgio Coutinho Galvão Filho, Paulo Setúbal, Peter Cohn, Roberto B. Pereira de Almeida, Rodolfo Henrique Fischer, Rolf Gustavo R. Baumgart, Salo Davi Seibel

CONSELHO INTERNACIONAL | INTERNATIONAL COUNCIL
David Fenwick, Donald E. Baker, Eduardo Costantini, José Luis Vittor, Patricia Cisneros, Robert W. Pittman

CONSELHO CONSULTIVO DE ARTE | ART CONSULTATIVE COUNCIL
Ana Maria Maia, Marcos Moraes, Paulo Venancio Filho

PATRONOS | PATRONS
Adolpho Leirner, Alcides Tapias, Alfredo Egydio Setúbal, Alfredo Rizkallah, Antonio Hermann Dias de Azevedo, Antonio Matias, Carlos Eduardo Moreira Ferreira, Carmen Aparecida Ruete de Oliveira, Cesar Giobbi, Daniela Villela, Danilo Miranda, Denise Aguiar Alvarez, Eduardo Brandão, Eduardo Salomão Neto, Eduardo Saron Nunes, Fabio Colleti Barbosa, Fabio Ulhoa Coelho, Fernando Moreira Salles, Fernão Carlos B. Bracher, Francisco Horta, Georgiana Rothier, Geraldo Carbone, Graziella Matarazzo Leonetti, Helio Seibel, Henrique Luz, Israel Vainboim, Jean-Marc Etlin, João Carlos Figueiredo Ferraz, José Ermírio de Moraes Neto, Leo Slezzynger, Luiz Eduardo Fróes do Amaral Osório, Maria da Glória Ribas Baumgart, Mário Henrique Costa Mazzilli, Michael Edgard Perlman, Michel Claude Julien Etlin, Milú Villela, Orandi Momesso, Paula Azevedo, Paula P. Paoliello de Medeiros, Paulo Proushan, Paulo Sérgio Coutinho Galvão Filho, Paulo Setúbal, Peter Cohn, Renata de Paula Seripieri, Roberto B. Pereira de Almeida, Rodolfo Henrique Fischer, Rolf Gustavo R. Baumgart, Salo Davi Seibel, Sérgio Ribeiro da Costa Werlang, Simone Schapira, Vera Lucia dos Santos Diniz

EQUIPE | STAFF

PRESIDENTE | PRESIDENT
Milú Villela

CURADOR | CURATOR
Felipe Chaimovich

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO | MANAGING DIRECTOR
Carlos Wendel de Magalhães

ADMINISTRAÇÃO | ADMINISTRATION
Gerente | Manager
Nelma Raphael dos Santos
Compras | Buyer
Fernando Ribeiro Morosini

Financeiro | Financial
Coordenador | Coordinator
Luiz Custódio da Silva Junior
Assistentes | Assistants
Patricia Barbosa Vicente e Renata Noé Peçanha da Silva

Loja | Shop
Coordenadora | Coordinator
Solange Oliveira Leite
Assistente | Assistant
Romário Rocha Neto
Vendedoras | Salesclerks
Fabiana Batista e Luciana Silva de Castro

Patrimônio | Premises & Maintenance
Coordenador | Coordinator
Estevan Garcia Neto
Assistentes | Assistants
Alekiçom Lacerda, Carlos José Santos e Douglas Peçanha da Silva

Recepção | Reception
Assistente Assistant
Luiza Helena Oliveira Stock Taiba
Aprendiz | Apprentice
Wellington Wulf

PROJETOS | PROJECTS
Analista | Analyst
Monique Cerchiari Mattos

TECNOLOGIA | INFORMATION TECHNOLOGY
Analista | Analyst
Diogo Cortez Vieira

ASSESSORIA DA PRESIDÊNCIA | PRESIDENT OFFICE
Assistentes | Assistants
Anna Maria Temoteo Pereira, Ângela de Cássia Almeida, Barbara L. G. Daniselli da Cunha Lima e Valeria Moraes N. Camargo
Coordenadora Relações Institucionais |
Institutional Affairs Coordinator
Magnólia Costa

ASSOCIADOS | MEMBERS
Coordenadora | Coordinator
Roberta Alves
Assistente | Assistant
Daniela Reis
Atendimento Recepção | Reception
Supervisora | Supervisor
Ana Caroline Theodoro da Silva
Assistente | Assistant
Livia Amabile Ernica

BIBLIOTECA | LIBRARY
Coordenadora | Coordinator
Maria Rossi Samora
Bibliotecária | Librarian
Léia Carmen Cassoni
Estagiário | Intern
Carlos Henrique Barreto da Silva

CLUBE DE COLECIONADORES DE GRAVURA E FOTOGRAFIA |
PRINT AND PHOTO COLLECTORS' CLUB
Coordenadora | Coordinator
Maria de Fátima Perrone Pinheiro
Assistente | Assistant
Jaqueline Rocha de Almeida
Aprendiz | Apprentice
Luiza Moura Bravim

CURADORIA | CURATOR OFFICE
Coordenadora executiva | Executive Coordinator
Maria Paula de Souza Amaral

Pesquisa e publicações | Research and Publishing
Coordenador | Coordinator
Renato Schreiner Salem

Produção de Exposição | Exhibition Realization
Ana Paula Pedroso Santana, Patricia Pinto Lima e Rafael Itsuo Takahashi

ACERVO | COLLECTION
Coordenadora | Coordinator
Cecília Zuchi Vezzoni
Assistentes | Assistants
Ana Beatriz Giacomini Marques e Carolina Mikoszewski Suarez

EDUCATIVO | EDUCATION
Coordenadora | Coordinator
Daina Leyton
Ateliê | Studio
José Ricardo Perez
Cursos | Courses
Jorge Augusto de Oliveira
Educativo | Education
Maria Iracy Ferreira Costa

Educadores | Educators
Barbara Ganizev Jimenez, Fernanda Vargas Zardo, Gregório Ferreira Contreras Sanches, Laysa Elias Diniz, Leonardo Barbosa Castilho e Mirela Agostinho Estelles

Estagiárias | Interns
Clarissa Ricci Guimarães, Nayla Beatriz Tebas Bretas e Vivian Belloto

NÚCLEO CONTEMPORÂNEO | CONTEMPORARY ART NUCLEUS
Coordenadora | Coordinator
Camiã Horta

COMUNICAÇÃO, PARCEIROS CORPORATIVOS & MARKETING |
COMMUNICATION, CORPORATE SPONSORSHIP & MARKETING
Coordenadora | Coordinator
Fernanda Paiva Guimarães
Assistente Assistant
Deri Andrade

Design
Assistente | Assistant
Beatriz Falleiros Nunes

Eventos | Events
Assistente | Assistant
Luciana Pimentel de Mello

Parceiros Corporativos | Corporate Sponsorship
Analista | Analyst
Andrea Lombardi Barbosa

RECURSOS HUMANOS | HUMAN RESOURCES
Coordenadora | Coordinator
Karine Lucien Decloedt Cesario
Assistente | Assistant
Ana Karolina Ferreira da Silva

ASSESSORIA JURÍDICA | LEGAL AFFAIRS
Borges Sales e Alem Sociedade de Advogados

NÚCLEO CONTEMPORÂNEO | CONTEMPORARY NUCLEUS

Sócios | Members

Adriana Dequech Sola, Alessandro Jabra, Alexandra M. Gros, Alexandre de Castro e Silva, Alexandre Fehr, Alexandre Shulz, Ana Carmen Longobardi, Ana Carolina Sucar, Ana Eliza Setúbal, Ana Lopes, Ana Nobre, Ana Paula Carneiro Vianna, Ana Paula Cestari, Ana Serra, Andrea Giaffone Feitosa, Andrea Gonzaga, Andrea Johannpeter, Angela Akagawa, Antonio Correa Meyer, Antonio Duva, Antonio de Figueiredo Murta Filho, Beatriz Yunes Guarita, Bianca Cutait, Bruna Riscali, Camila Mendez, Camila Pedroso Horta, Camila Siqueira, Camila Yunes Guarita, Carlos Alberto de Mello Iglesias, Carol Kauffmann, Carolina Massad Cury, Cecilia Isnard, Christiane de Mello Iglesias, Christina Bicalho, Cintia Rocha, Clarisse Reade, Claudia Falcon, Claudia Maria de Oliveira Sarpi, Claudia Proushan, Cleusa Garfinkel, Clotilde Roviralta, Cristiana Rebelo Wiener, Cristiane Basílio Gonçalves, Cristiane Quercia, Cristina Baumgart, Cristina Canepa, Daniela Cerri, Daniela M. Villela, Daniela Schmitz, Daniela Seve Duvivier, Daniela Steinberg Berger, Dany Rappaport, Dany Saadia Safdie, Décio Hernandez di Giorgi, Eduardo Steinberg, Eduardo Vassimon, Elisa Camargo de Arruda Botelho, Eneas Ferreira, Esther Cuten Schattan, Fabio Cimino, Felipa Abondanza Schain, Fernanda Boghosian Rossi, Fernanda Cardoso de Almeida, Fernanda Ferreira Braga Ferraz, Fernanda Mil-Homens Costa, Fernanda Naman, Fernanda Resstom, Flavia Millen, Flavia Steinberg, Florence Curimbaba, Francisco Pedroso Horta, Geraldo Azevedo, Gisele Rossi, Graça Bueno, Guilherme Johannpeter, Gustavo Clauss, Helio Seibel, Heloisa Désirée Samaia, Heloisa Vidigal Guarita, Henry Lowenthal, Ida Regina Guimarães Ambroso Marques, Ilaria Garbarino Affricano, Isa di Gregório, Isabel Ralston Fonseca de Faria, Janice Marques, José Eduardo Nascimento, Judith Kovesi, Juliana Lowenthal, Julie Schlossman, Karla Meneghel, Kelly Amorim, Lilian Kanitz, Lilian Stulberger, Lucas Cimino, Luciana Lehfeld Daher, Luis Felipe Sola, Luisa Malzoni Strina, Maguy Etlin, Marcio Silveira, Maria Lúcia Alexandrino Segall, Maria Regina Pinho de Almeida, Maria Teresa Igel, Mariana Souza Sales, Marília Chede Razuk, Marília Salomão, Marina Lisbona, Marta Tamiko Takahashi Matushita, Martin Georges Pierre Bernard, Martha Veríssimo, Mauricio Penteado Trentin, Monica Gartner, Mônica Mangini, Monica Vassimon, Morris Safdie, Murillo Cerello Schattan, Natalia Jereissati, Nicolas Wiener, Norma Eda Megale Guarita, Paula Azevedo, Paula Jabra, Paula Proushan, Paula Regina Depieri, Paulo Cesar Queiroz, Paulo Proushan, Paulo Setúbal Neto, Raquel Novais, Raquel Steinberg, Regina de Magalhães Bariani, Renata de Castro e Silva, Renata Nogueira Beyruti, Renata Santana, Ricardo Trevisan, Rita Proushan, Roberta Dale, Rodolfo Viana, Rodrigo Editore, Ruy Hirschheimer, Sabina Lowenthal, Samantha Steinberger, Sandra C. de Araújo Penna, Sérgio Ribeiro da Costa Werlang, Silvio Steinberg, Sofia Ralston, Sonia Regina Grosso, Sonia Regina Opice, Stefania Cestero, Simone Schapira, Taissa Buesco, Tania Rivitti, Teresa Cristina Bracher, Titiza Nogueira, Vera Dorsa, Vera Havir, Vera Lucia dos Santos Diniz, Vivian Leite, Wilson Pinheiro Jabur

PARCEIROS | PARTNERS

MANTENEDORES



SÊNIOR PLUS

Levy & Salomão Advogados

SÊNIOR

BMA - Barbosa Müssnich Aragão, BNP Paribas, EMS

PLENO

AES, Instituto Votorantim, KPMG Auditores Independentes, Montana Química, Pirelli, PwC

MÁSTER

Bloomberg Philanthropies, Gusmão & Labrunie Propriedade Intelectual, Interfood, Klabin, Sompó

APOIADOR

ICTS Protiviti, Paulista S.A. Empreendimentos, Power Segurança e Vigilância LTDA

PROGRAMAS EDUCATIVOS

Cielo (PROJETO MUSEU ABERTO), Bradesco (DOMINGO MAM), Ambev (FORA DA TELA)

PARCERIAS INSTITUCIONAIS

3D Explora, África, Amabile Flores, Apis3, ATRAVES\\, Bolsa de Arte, Caixa Belas Artes, CELACC USP - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Comunicação e Cultura, Cultura e Mercado, FESPSP Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, FIAP, Goethe-Institut São Paulo, ICIB Inst. Cultural Ítalo-Brasileiro, Instituto Filantropia, IPEN, Livraria Cultura, MariaSãoPaulo, Meliá Ibirapuera, MktMix, Reserva Cultural, Saint Paul Escola de Negócios, Senac, Seven English – Español

PARCERIAS DE MÍDIA

Arte 1, Canal Curta!, Casa da Chris, Estadão, FOLHA,O Beijo, Revista Arte!Brasileiros, Revista Cult, Revista FFWMAG, Revista Piauí, Trip Editora

AGRADECIMENTOS

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação do Estadode São Paulo, Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo

AGRADECIMENTOS | ACKNOWLEDGEMENTS

Anna Maria Temoteo Pereira
Amarilis Reto
Carlos Wendel de Magalhães
Clarissa Ricci
Diele Pedroso
Felipe Chaimovich
Felipe Martinez
Fernanda Paiva Guimarães
Jorge Augusto de Oliveira
Jorge Larrosa
José Ricardo Perez
Karina Bacci
Lucas Oliveira
Luis Camnitzer
Maria Iracy Costa
Nayla Tebas
Paula Amaral
Peter Pál Pelbart
Rosa Cristina Maria de Carvalho
Sandra Biitar
StephanDoitschinoff
Thiago Vieira da Silva
Vivian Belloto

Dedicamos esta publicação a todas as pessoas envolvidas na criação e desenvolvimento dos programas do MAM Educativo e que deles participam. A José Pereira e Marcos Roberto Batista Costa (em memória).

To all those involved in the creation and development of MAM Educativo programs and those who were part of them. In memory of José Pereira and Marcos Roberto Batista Costa.

PUBLICAÇÃO | PUBLICATION

REALIZAÇÃO | REALIZATION

Museu de Arte Moderna de São Paulo

DESIGN GRÁFICO | GRAPHIC DESIGN

Claudio Filus

ORGANIZAÇÃO | ORGANIZATION

Daina Leyton

COORDENAÇÃO EDITORIAL | EDITORIALCOORDINATION

Joana Tuttoilmondo

Renato Schreiner Salem

PRODUÇÃO EDITORIAL | EDITORIAL PRODUCTION

Laysa Elias

AUTORES | AUTHORS

MAM Educativo:

Barbara Ganizev Jimenez

Daina Leyton

Fernanda Vargas Zardo

Gregório Sanches

Laysa Elias

Mirela Estelles

Convidados:

Adriana Biancolini

Lucas Oliveira

(edição e e tradução da entrevista com Luis Camnitzer)

Luis Camnitzer

Silvanny Rodriguez

Zé Motta

PREPARAÇÃO E REVISÃO

TEXT PREPARATION AND PROOFREADING

Paulo Futagawa

TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

ENGLISH TRANSLATION

Denise Bobadilha

FOTOS | PHOTOS

AHH! Produções p. 36

Christina Rufatto p.103

Gildo Restuccia p. 126

Gregório Sanches pp.136, 200-201

Gustavo Magalhães p. 114

Julia Salles p. 203

Karina Bacci Capa e pp. 17, 18, 20, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 37, 40,

43, 48, 72, 73, 74-75, 76, 77, 78-79, 80, 82, 83, 87, 91, 98, 99, 101, 108,

109, 110-111, 120, 122, 123, 124-125, 126, 127, 128-129, 130, 132, 135,

140, 142, 145, 147, 149, 150-151, 153, 156, 159, 160, 163, 164, 166, 171,

172, 173, 174, 175, 176, 177, 178-179, 180, 184, 189, 192, 195, 202, 203,

204-205

Laysa Elias pp. 8, 23, 32, 33, 37, 38-39, 51, 52, 57, 63, 66, 72, 73, 112,

139, 152, 153, 169, 190, 196

Luciana Mello p. 60

Marcello Vitorino pp. 92, 94, 96, 102, 104, 105

Maria Farinha Filmes (Janice D'Ávila) p. 45

Nicolas Delavy pp. 106-107

Rafael Ferrari p. 115

Rafael Roncato p. 88

Renata Madureira pp. 31, 123

Thiago Gonçalves Reinaldo p.173

Victor Hugo p. 187

Vivian Belloto pp. 146, 154-155, 182, 198

TRATAMENTO DE IMAGEM E IMPRESSÃO

PHOTO RETOUCHING AND PRINTING

Ipsis

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 identificadas ou localizadas.

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.

CAPA | COVER

Crianças participando do show *Mãeana no MAM*, realizado na abertura da exposição *Educação como matéria-prima*, 2016

Children participates in the *Mãeana* presentation at MAM, held at the opening of the exhibition *Educação como matéria-prima*, 2016

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO.

Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Daina Leyton (Organização) ; Milú Villela (Entrevista) ; Denise Bobadilha (Tradução) ; Claudio Filus (Design gráfico). Joana Tuttoilmondo, Renato Salem (Coordenação editorial) ; Paulo Futagawa (Revisão).

São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018.
272 p. : il.

Textos em Português e Inglês.
ISBN: 978-85-86871-92-4

1. Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2. Arte Educação - Acessibilidade. I. Título. II. Camnitzer, Luiz. III. Elias, Laysa. IV. Estelles, Mirela. V. Jimenez, Barbara Ganizev. VI. Motta, Zé. VII. Rodrigues, Silvanny. VIII. Sanches, Gregório. IX. Santos, Adriana Biancolini dos. X. Zardo, Fernanda.

CDU: 7.071
CDD: 704.81
