

**mam**

laboratório  
de pesquisa

Relatório final

**A multissensorialidade  
no Museu de Arte  
Moderna de São Paulo**

Nicole Palucci Marziale

**Museu de Arte Moderna de São Paulo**

São Paulo, 2025

## Lista de ilustrações

Figura 1: Ernesto Neto. <i>Dengo</i> , 2010, instalação. Foto: Karina Bacci.	31
Figura 2: Ernesto Neto. <i>Dengo</i> , 2010, instalação. Foto: Karina Bacci.	31
Figura 3: <i>Encontros de Arte e Gastronomia</i> , 2012. Foto: Edouard Fraipont.	33
Figura 4: Participação da dupla Ana Luiza Trajano e Rodrigo Bueno nos <i>Encontros de Arte e Gastronomia</i> , 2012. Foto: Edouard Fraipont.	34
Figura 5: Participação da dupla Ana Luiza Trajano e Rodrigo Bueno nos <i>Encontros de Arte e Gastronomia</i> , 2012. Foto: Edouard Fraipont.	34
Figura 6: Rivane Neuenschwander. <i>A conversa</i> , 2001-14, instalação. Foto: Rafael Roncato.	37
Figura 7: Rivane Neuenschwander. <i>Alarm Floor</i> , 2005, instalação. Foto: Rafael Roncato.	38
Figura 8: Rivane Neuenschwander. <i>Palavras cruzadas</i> , 2001-14, instalação. Foto: Rafael Roncato.	39
Figura 9: Dançarinos da SPCD no contexto da exposição <i>Museu dançante</i> , 2015. Foto: Renato Parada.	40
Figura 10: Dançarinos da SPCD ocupam a obra <i>Espreguiçadeira múlti (cadeira de três lugares; sofá de praia; cadeira conversadeira)</i> (2010), do coletivo OPAVIVARÁ!, no contexto da exposição <i>Museu dançante</i> , 2015. Foto: Renato Parada.	42
Figura 11: Dançarinos da SPCD ocupam a Sala Paulo Figueiredo, no contexto da exposição <i>Museu dançante</i> , 2015. Foto: Renato Parada.	44
Figura 12: Amilcar Packer na exposição <i>Café educativo</i> , 2016. Foto: Laysa Elias.	46
Figura 13: Obras de Evgen Bavcar na exposição <i>Café educativo</i> , 2016. Foto: Rafael Roncato.	47
Figura 14: Reproduções táteis das fotografias de Evgen Bavcar na exposição <i>Café educativo</i> , 2016. Foto: Rafael Roncato.	48
Figura 15: Stephan Doitschinoff. <i>3 Planets – Panoptic Wave</i> , 2016, instalação. Foto: Rafael Roncato.	49
Figura 16: <i>Sala cirúrgica</i> , que integrou a exposição <i>Cidade da língua</i> . Foto: Museu de Arte Moderna de São Paulo.	52
Figura 17: Chelpe Ferro. <i>Totó treme terra</i> , 2006, instalação. Foto: Estúdio em Obra.	55
Figura 18: Tunga. <i>Eu, você e a Lua</i> , 2015, instalação. Foto: Ding Musa.	57
Figura 19: Franz Weissmann. <i>Grande quadrado preto com fita</i> , 1985. Coleção MAM São Paulo.	61
Figura 20: Denise Milan e Ary Perez. <i>Sectiones mundi</i> , 1988. Coleção MAM São Paulo.	63
Figura 21: Interação com a obra <i>Sectiones mundi</i> . Foto: Daniel Oliveira.	64
Figura 22: Reproduções táteis do MAM Educativo. Foto da autora.	66
Figura 23: Jayme Fygura. Sem título, 2023. Foto: Luan Santos Silva.	67
Figura 24: Zimar. Sem título, da série <i>Careta de Cazumba</i> , 2024. Foto: Luan Santos Silva.	68
Figura 25: José Adário dos Santos. <i>Ferramenta de Oxumaré</i> , 2020. Foto: Luan Santos. Silva.	69
Figura 26: Marina Woisky. <i>Coluna de jardim</i> , 2024. Foto da autora.	71

Figura 27: Marina Woisky. <i>Avestruz</i> , 2024. Foto da autora.	72
Figura 28: Marina Woisky. <i>Cavalo ferradura</i> , 2024. Foto da autora.	73
Figura 29: Percurso poético-musical no contexto da exposição <i>Santídio Pereira: Paisagens férteis</i> , 2024. Foto: MAM Educativo.	75
Figura 30: Breaking Ibira. Foto: Ariane Riato.	77
Figura 31: Sessão de karaokê do Domingo MAM, no contexto da exposição <i>Santídio Pereira: Paisagens férteis</i> , 2024. Foto: Ariane Riato.	78
Figura 32: Aula do curso de performance do Igual Diferente. Foto: MAM Educativo.	80
Figura 33: Aula de escultura do Igual Diferente. Foto: Luan Santos.	81
Figura 34: Grupo de Artes Dyroá Bayá. Vivência de alimentos indígenas, 2024. Foto: Bárbara.	88
Figura 35: Atividade de experimentação com tintas naturais para bebês. Foto: MAM Educativo.	90
Figura 36: Atividade Gotas de flor: Experimentações com aquarelas de flor. Foto: MAM Educativo.	91

## **Sumário**

<b>Introdução</b>	<b>5</b>
<b>1. Discussões acerca do paradigma da visualidade e da dualidade entre mente e corpo na racionalidade moderna</b>	<b>9</b>
<b>2. Em busca de um museu sem barreiras</b>	<b>24</b>
<b>3. Exposições</b>	<b>30</b>
<b>Ernesto Neto: Dengo</b>	<b>30</b>
<b>Encontros de Arte e Gastronomia</b>	<b>32</b>
<b>Café educativo</b>	<b>35</b>
<b>Rivane Neuenschwander: mal-entendidos Museu dançante</b>	<b>39</b>
<b>Educação como matéria-prima</b>	<b>44</b>
<b>Cidade da língua</b>	<b>50</b>
<b>Elementar: Fazer junto</b>	<b>53</b>
<b>Instalação Tunga – Eu, você e a Lua</b>	<b>56</b>
<b>4. MAM Educativo</b>	<b>58</b>
<b>Programa de Visitação</b>	<b>58</b>
<b>Recursos de acessibilidade para as exposições</b>	<b>64</b>
<b>Família MAM</b>	<b>74</b>
<b>Contatos com a Arte</b>	<b>76</b>
<b>Domingo MAM</b>	<b>76</b>
<b>Igual Diferente</b>	<b>78</b>
<b>5. (Re)pensar o museu e para além dele</b>	<b>82</b>
<b>6. Considerações finais</b>	<b>93</b>
<b>Referências</b>	<b>94</b>

## Introdução

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa é compreender como os diversos públicos vivenciam os espaços dos museus. É importante notar, de antemão, que tais experiências variam bastante conforme a estrutura física da instituição, as exposições que são visitadas, as atividades ali realizadas, entre outros aspectos.

Comumente, ainda é esperado certo comportamento dos visitantes nos museus: as obras estão ali para serem contempladas, e não tocadas; não se deve falar alto; deve-se ter muito cuidado, afinal, cada movimento está sendo acompanhado e observado. Algo já tão naturalizado que, muitas vezes, não é questionado. Ressalto, primeiramente, que existe uma válida preocupação a respeito da conservação das obras em exibição, assim, há várias delas com as quais, muitas vezes, não se pode interagir. Destaco também a existência de diversas propostas artísticas, curatoriais e museológicas que buscaram, justamente, subverter e até mesmo romper com a lógica operada no espaço expositivo moderno e nas instituições museológicas ditas tradicionais, convidando os visitantes à participação.<sup>1</sup>

Ainda assim, compreendo que, em muitos contextos, persistem essas regras que, em meu entendimento, cerceiam a fruição dos públicos nos museus. Como será abordado ao longo da pesquisa, existem paradigmas que explicam tais padrões de comportamento. Um deles se referencia a certas noções enraizadas na filosofia ocidental moderna: o oclocentrismo – ou seja, a predominância histórica da visão sobre os outros sentidos – e o dualismo corpo/mente. Conforme verificaremos, tais entendimentos ainda ecoam em diversas áreas do conhecimento e nos próprios modos de vida das sociedades ocidentais. Outro fator importante diz respeito ao processo e aos contextos de criação dos museus públicos modernos.

---

<sup>1</sup> Apresento diversas propostas realizadas nesse sentido em MARZIALE, Nicole Palucci. *O multissensorial na arte*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arte: História, Crítica e Curadoria) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Orientador: Cauê Alves.

Por outro lado, diversos autores demonstraram como as relações que estabelecemos com os sentidos estão ligadas a variações culturais. Dessa forma, em diversas sociedades “não ocidentais”, não existe uma hierarquia claramente delineada para os sentidos.

Diante disso, proponho pensarmos as múltiplas possibilidades sensoriais, sob uso do termo multissensorialidade, capazes de serem estimuladas nos museus, a partir do estudo de caso do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Tal discussão também envolve uma preocupação com a acessibilidade nesses espaços, afinal, deve-se ter em conta que cada indivíduo possui diferentes experiências perceptivas, e todas elas devem ser consideradas.

Foi desenvolvido um estudo de caso em duas etapas procedimentais. Na primeira fase, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica. Além de livros e artigos, foram consultados diversos catálogos que compõem a memória institucional do MAM, nos quais estão registradas exposições, atividades educativas e textos que fomentam diversas reflexões e debates críticos. Também foi feita uma pesquisa documental na biblioteca do MAM. É importante destacar que diversos textos presentes nos catálogos vinham ao encontro das discussões realizadas ao longo deste trabalho.

Nessa etapa, foram encontrados documentos institucionais referentes ao processo de reorganização do MAM, nos anos 1990, diante do que foi caracterizada como uma “crise financeira e de identidade”. Naquele momento, além da busca pela sustentabilidade financeira do museu, verificou-se a crescente preocupação com a consolidação de uma instituição democrática, o que ensejou também a discussão acerca da acessibilidade.

Ainda quanto à pesquisa realizada na biblioteca, também trabalhei com as edições da revista *Moderno MAM* e *Moderno MAM Extra*, buscando textos que tratassem das atividades educativas ou exposições realizadas no museu que tivessem relação com a questão da multissensorialidade, ou seja, que estimulassem junto aos visitantes, de alguma forma, a interação entre os diversos sentidos. Como será possível verificar ao longo da pesquisa, foram encontrados textos que abordavam principalmente a acessibilidade e a

discussão acerca do objetivo de se estabelecer um museu sem barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, arquitetônicas, sociais ou sensoriais.

Na segunda etapa da pesquisa, foi empregada a observação não participante, mediante o contato com as atividades desenvolvidas pelos programas educativos do MAM. Por meio desse método, “[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 193).

Também foram realizadas entrevistas informais com as equipes do museu. Trata-se de um procedimento não estruturado, em que “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada [...]. As perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal” (Gomes; Oliveira; Alcará, 2016, p. 314). Tais conversas foram muito frutíferas e contribuíram grandemente para o desenvolvimento da pesquisa.

A propósito do tema da acessibilidade, aproveito para comentar a respeito do título da pesquisa. Ao me aprofundar acerca das propostas educativas e curatoriais do MAM, foi possível identificar como a preocupação com a acessibilidade está presente de forma transversal no museu, ou seja, perpassa as diversas áreas institucionais e está na gênese de seus projetos. Assim, se meu projeto de pesquisa teve como título *A acessibilidade sensorial no Museu de Arte Moderna de São Paulo*, optei por alterá-lo para *A multissensorialidade no Museu de Arte Moderna de São Paulo*.

Apesar da importância de se ratificar a presença da discussão sobre a acessibilidade nos processos do museu, acredito que esse título seja mais abrangente, pois não pressupõe diferenciações entre públicos. Penso ainda que, por si só, o termo “multissensorialidade” dá conta de englobar a ênfase da pesquisa sobre a consideração equânime de todas as possibilidades sensoriais no contexto de museus e exposições de arte, além de seu potencial para o questionamento de uma disciplinaridade corporal historicamente construída e imposta nos contextos museológicos, conforme será devidamente explicitado.

Desse modo, de acordo com o que afirmei no artigo *A multissensorialidade nos museus: um percurso histórico*, compreendo que

pensar a prática artística, as exposições e as estratégias de mediação a partir da perspectiva multissensorial permite aos visitantes experimentar formas diversas de fruição e participação, o que também contribui para a busca pela garantia da acessibilidade universal desses espaços (Marziale, 2024, p. 18).

O referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa abarca questões como a predominância do oculocentrismo e do dualismo corpo/mente na filosofia ocidental moderna, bem como suas implicações nos âmbitos das instituições educacionais e, principalmente, museológicas. Com base nisso, buscou-se compreender de que forma a multissensorialidade está presente nos diferentes projetos desenvolvidos no MAM, como exposições, eventos e uma grande variedade de atividades educativas.

Desse modo, foram abordadas exposições realizadas no MAM entre os anos de 2010 e 2024, além de diversas atividades idealizadas e desenvolvidas pela equipe de educadores do museu, as quais puderam, de diversas maneiras, fomentar o engajamento multissensorial dos participantes. Cabe adiantar que o presente trabalho não dá conta da totalidade das atividades realizadas nesse sentido, no MAM. Sendo assim, algumas delas foram destacadas ao longo da pesquisa, de modo a suscitar reflexões.

Aproveito para agradecer ao MAM, na figura de todos os integrantes de suas equipes, pelo fomento, ao oportunizar mais uma edição do Laboratório de Pesquisa, além do acolhimento, da disponibilidade e das trocas realizadas. Foi possível constatar a contínua preocupação do museu com a manutenção de uma memória institucional de suas atividades, para a qual pretendo contribuir, ainda que de maneira singela, por meio desta pesquisa.

## 1. Discussões acerca do paradigma da visualidade e da dualidade entre mente e corpo na racionalidade moderna

Em primeiro lugar, baseio-me no entendimento de que os sentidos, assim como as relações corporais, são socialmente construídos, e, portanto, assumem diferentes formas entre as sociedades (Synnott, 2002). Desse modo, varia a forma como cada uma delas explora os sentidos. Por exemplo, algumas valorizam mais o paladar, enquanto outras valorizam mais o tato, entre inúmeras outras possibilidades (Ong, 1991).

Synnott (2002) destaca que a invenção do alfabeto e da escrita alfabética, na Antiguidade, promoveu uma reorientação sensorial que substituiu os ouvidos, como órgãos de sentido dominantes, pelos olhos. A esse respeito, o autor cita o teórico da comunicação Marshall McLuhan:

O órgão dominante de orientação sensorial e social nas sociedades pré-alfabeto era o ouvido – “ouvir era acreditar”. O alfabeto fonético forçou o mundo mágico do ouvido a ceder ao mundo neutro do olho. O homem recebeu olho “em troca” do ouvido. Até a invenção da escrita, o homem vivia no espaço acústico<sup>2</sup> (McLuhan; Fiore *apud* Synnott, 2002, p. 150, tradução minha).

Já de acordo com Ong (1991), a ênfase sobre a visualidade iniciada pela escrita e pelo alfabeto ganha cada vez mais destaque no Ocidente durante a Idade Média, sendo levada a uma nova intensidade no século XV, com o advento da perspectiva na pintura e, posteriormente, com a invenção da tipografia alfabética.

Ademais, conforme destaca Paterson (2016), o legado de filósofos como Platão (428/427 a.C–348/347 a.C) e Descartes (1596–1650) contribuiu para a consolidação de uma tendência cultural e filosófica que privilegiava a visão

---

<sup>2</sup> Trecho original: “The dominant organ of sensory and social orientation in pre-alphabet societies was the ear ‘hearing was believing’. The phonetic alphabet forced the magic world of the ear to yield to the neutral world of the eye. Man was given an eye for an ear. Until writing was invented, man lived in acoustic space” (McLuhan; Fiore *apud* Synnott, 2002, p. 150).

como determinante para a aquisição de conhecimento, mais do que qualquer outro órgão ou modalidade sensorial.

Desse modo, a tradição cultural ocidental esteve marcada por dualismos como Visão/Toque, Pensamento/Sentidos e Mente/Corpo, sendo que os primeiros termos dos binômios se sobrepõem, hierarquicamente, aos segundos. De acordo com Jay (1993), Platão propôs, em *Timeu*, a distinção entre o sentido da visão – que agrupou junto à criação da inteligência e da alma humanas, e que diz respeito, portanto, ao mundo inteligível (das ideias) – e os “outros” sentidos, ligados à materialidade humana, ou ao mundo sensível (percebido pelos sentidos).

O dualismo entre mente e corpo também está presente em obras como o *Fédon*, de Platão. Conforme explica Azevedo (1988), nesse diálogo, enfatiza-se a diferenciação entre uma realidade imutável e divina, a realidade inteligível, e outra inconstante e mortal, ligada à realidade sensível. Nesse sentido, “a alma revelar-se-á como substância simples, não sujeita à corrupção e à morte, enquanto o corpo, sua contrapartida mortal, é a parte visível e terrena, de que a alma terá em princípio de desligar-se para existir em si e por si” (Azevedo, 1988, p. 25). Desse modo, o corpo é compreendido como “a prisão da alma”, sendo necessária, a essa última, “uma prática purificadora que a liberte e redima” (Azevedo, 1988, p. 22), a qual consiste na filosofia.

De acordo com Synnott (1993), a tradição grega insistiu em traçar uma distinção clara entre os sentidos e a mente, considerando uma suposta superioridade epistemológica e metafísica dessa última. Os sentidos tinham um lugar, mas este era considerado inferior àquele ocupado pela mente, já que estavam restritos à “parte animal” da humanidade. Assim, os animais tinham sentidos, mas a característica distintiva dos humanos seria a faculdade da razão.

Quanto a Descartes, para Paterson (2016), a afirmação do filósofo de que “a visão é o mais abrangente e o mais nobre” dos sentidos, no início de seu ensaio *Dióptrica* (1637), é uma das premissas mais representativas do paradigma da visualidade na filosofia.

No que tange ao dualismo presente em parte do pensamento de Descartes, esse diz respeito, de acordo com Levy (2010), a uma investigação

acerca “das coisas que nos cercam” (p. 92), e não somente sobre a natureza humana, um “recorte” que foi majoritariamente apreendido nas discussões filosóficas contemporâneas acerca do teórico francês, e que levou à compreensão de que ele postulava uma “separação irreconciliável” entre corpo e mente (Levy, 2010, p. 93).

Na verdade, foco de sua discussão consiste no problema do “reconhecimento da verdade” (p. 97), ou seja,

Como saber que o conhecimento que propomos de uma coisa é, efetivamente, o conhecimento verdadeiro dessa coisa tal como ela é nela mesma, independentemente de ser apreendida por nós? Quantas vezes consideramos como evidente algo que mais tarde se revela incorreto ou que é contestado por outros? (Levy, 2010, p. 97).

Diante desse problema, Descartes restringe os valores a serem atribuídos aos dados fornecidos pelos nossos sentidos na construção do conhecimento científico, ao passo que exige que esses sejam submetidos a uma avaliação racional. Por esse motivo, o filósofo dedica-se também ao estudo dos mecanismos da visão e ao desenvolvimento de instrumentos óticos, “para permitir aos órgãos sensíveis fornecer dados mais confiáveis e traduzir esses dados em informações quantitativas [...]” (Levy, 2010, p. 98).

Apesar da desconfiança com relação aos sentidos para a aquisição do conhecimento, Descartes ainda considera a visão como o mais nobre deles. A passagem a seguir, que inicia o “Discurso I” de sua *Dióptrica*, ilustra o que discutimos até então:

Toda a conduta de nossa vida depende de nossos sentidos, e como a visão é o mais universal e o mais nobre dos sentidos, não resta a menor dúvida de que as invenções que servem para aumentar seu poder estão entre as mais úteis que podem existir. E é difícil encontrar alguma que a aumente mais do que aquelas maravilhosas lunetas que, estando em uso há pouco tempo, nos têm revelado novos astros no céu e outros novos objetos acima da Terra em maior número do que nós já havíamos visto antes. Assim, levando nossa visão muito mais longe do que poderia normalmente ir a imaginação de nossos pais, essas lunetas parecem ter aberto caminho para que nós

alcancemos um conhecimento da natureza muito maior e mais perfeito do que eles possuíram (Descartes, 2010, p. 451-452).

Por outro lado, diversos estudiosos, como sociólogos, antropólogos, historiadores, entre outros, defendem que as sensações não podem ser compreendidas ou definidas de modo universal, já que estão ligadas a variações culturais. Dessa forma, em diversas sociedades “não ocidentais”, não existe uma taxonomia, ou, ainda, uma hierarquia claramente delineada para os sentidos. Le Breton (2016) assinala, em sua *Antropologia dos sentidos*, que, apesar do predomínio da visão sobre os outros sentidos nas sociedades ocidentais, há aquelas em que “antes de ‘visão’ do mundo falariam de ‘gustação’, de ‘tatilidade’, de ‘audição’ ou de ‘olfação’ do mundo para prestar contas de sua maneira de pensar ou de sentir sua relação com os outros e o meio ambiente” (Le Breton, 2016, p. 16).

Na obra *The Senses in Self, Society, and Culture*, Vannini, Waskul e Gottschalk (2012) destacam a arbitrariedade do modelo dos cinco sentidos, proposto por Aristóteles em sua obra *De anima*, e ainda recorrente nas culturas ocidentais. Os autores consideram os sentidos presentes nesse modelo como exteroceptivos, ou seja, relativos aos estímulos recebidos externamente pelos indivíduos, a partir do contato com o ambiente que os cerca. Porém, compreendem que é possível identificar mais sentidos que fornecem informações sobre o mundo interno do corpo humano, ou seja, os sentidos interoceptivos, tais como a sensação de dor, sede e fome.

Esses sentidos ajudam-nos a compreender e interpretar as sensações do corpo e a monitorar nosso estado interno e fisiológico. Ou seja, coletam informações sobre as diferentes partes do corpo e utilizam-nas como pistas para identificar nossas emoções, como fome, cansaço, nervosismo etc.

Vannini, Waskul e Gottschalk (2012) abordam também o sentido da propriocepção, que diz respeito à percepção dos nossos próprios músculos e órgãos internos, além das sensações que medeiam as relações entre as condições do mundo externo e o corpo interno, como nosso senso de equilíbrio, movimento e temperatura, ou mesmo nossa percepção do tempo (Vannini; Waskul; Gottschalk, 2012, p. 6).

Para os referidos autores, pensar nos sentidos como restritos apenas a cinco modos sensoriais exteroceptivos, ou mesmo a diferentes categorias, contribui para uma simplificação exacerbada da experiência sensorial humana (Vannini; Waskul; Gottschalk, 2012).

O entendimento do ser humano sob a perspectiva da cisão entre corpo e mente também é objeto de discussão no âmbito da educação. Cabe notar, de acordo com Elias (1994), que, na criança pequena, elementos como os impulsos emocionais ou mentais, bem como movimentos musculares, são inseparáveis. “Elas agem como sentem. Falam como pensam” (p. 89).

Tradicionalmente, porém, as instituições escolares, buscando atender às exigências do processo civilizatório ocidental, a partir do século XVIII, atuaram como agentes “na produção do sujeito cindido corpo-mente” (Pinto, 2003, p. 78), tomando como base as ideias de Descartes e Rousseau.

As ideias de Descartes e Rousseau evidenciam a visão da corporalidade como dimensão sujeita a intervenções ora fortemente diretivas ora francamente permissivas que têm, como ponto de identidade, o objetivo de promover a aprendizagem de formas de ação e pensamento considerados civilizados e que visam, inicialmente, à conformação da criança às exigências da escolarização e, em segundo lugar, à inserção do indivíduo ao modo de vida e trabalho capitalista. É no interior desse processo que ocorre o uso instrumental do corpo e do gesto e a produção, concomitante, do indivíduo cindido em corpo e mente, em exterior e interior (Pinto, 2003, p. 87).

Foucault (1999), notadamente, teorizou a respeito da utilização, por instituições como prisões, hospitais e escolas, de mecanismos visando à criação de “corpos dóceis”, por meio das disciplinas. Estas “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (p. 126).

As disciplinas tornaram-se, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, “fórmulas gerais de dominação” (p. 126). O autor ainda explica que, nesse momento, nasce uma “arte do corpo humano”, que envolve uma “política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de

seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (Foucault, 1999, p. 127).

Entre os instrumentos disciplinares, nas instituições escolares, estão o rigor dos horários, o cerceamento dos alunos e a organização serial dos espaços, de modo que os estudantes são distribuídos em classes e ordenados em filas, o que possibilitou a organização de “uma nova economia do tempo de aprendizagem” (Foucault, 1999, p. 134). O controle disciplinar também envolve a imposição da “melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo” (Foucault, 1999, p. 138), bem como as relações que o corpo deve manter com os objetos que manipula. Além da escola, abordaremos como esses mecanismos também foram e são utilizados nos museus.

Em *The Absent Body* (“O corpo ausente”, em tradução livre), o filósofo Drew Leder (1990) chama atenção para como a sociedade ocidental é caracterizada por um estilo de vida “desencarnado” (“*disembodied*”), um esquema corporal e cinestésico que orienta todas as nossas relações com o mundo, segundo o qual o corpo é frequentemente relegado a um papel secundário, enquanto uma suposta “razão incorpórea” é valorizada. Em contraposição a esse paradigma, o autor destaca que corpo e mente não são substâncias opostas, mas elementos entrelaçados de um só organismo vivo.

Merleau-Ponty, em sua *Fenomenologia da percepção*, desafia o dualismo cartesiano ao reivindicar o restabelecimento das conexões corporais com o mundo. Trata-se, assim, de uma filosofia transcendental “para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico” (Merleau-Ponty, 1999, p. 1). Para o autor, o corpo é sujeito da percepção e fonte de sentidos, sujeito esse que deve ser visto em sua totalidade, e não de forma fraturada.

Desse modo, não existe, para Merleau-Ponty, uma necessidade, como quer Descartes, de apreensão da realidade a partir da consciência, para então transformá-la em verdade. De acordo com Lima (2014): “Ao considerar o sujeito como corpo no mundo, Merleau-Ponty assinala a importância da experiência perceptiva e nos mostra que o conhecimento começa no corpo-próprio” (p. 107). Assim, para o filósofo, o corpo pode ser compreendido

como fonte de experiência, ou seja, o conhecimento se dá a partir das relações estabelecidas pelo corpo: “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 114).

Sob outra abordagem, Le Breton (2016) coloca em xeque o entendimento da percepção sensorial pautada pela razão ocidental moderna como absoluta, defendendo a investigação antropológica dos sentidos e a promoção de um “descentramento sensorial”. Assim, o autor compreende que

O antropólogo desconstrói a evidência social de seus próprios sentidos e se abre a outras culturas sensoriais, a outras maneiras de sentir o mundo. A experiência do etnólogo ou do viajante é geralmente a do despovoamento de seus sentidos, ele é confrontado com sabores inesperados, com odores, músicas, ritmos, sons, contatos e usos do olhar que sacodem suas antigas rotinas e lhe ensinam a sentir outramente sua relação com o mundo e com os outros (Le Breton, 2016, p. 18).

Como a discussão acerca da cisão corpo/mente e do oclocentrismo nas culturas ocidentais se desdobra para o campo de estudo dos museus? Em primeiro lugar, é necessário compreender que os museus surgem a partir do colecionismo privado, por meio dos gabinetes de curiosidades e coleções particulares, nos quais o acesso a obras e objetos era restrito. Com a criação dos museus públicos, na Europa, principalmente a partir do século XVIII, uma parte maior da população passa a ter acesso a diversas coleções. Um dos exemplos mais representativos desse processo é a criação do Museu do Louvre, em Paris.

Conforme nota Duncan (1995), o Louvre não foi a primeira coleção real a ser transformada em um museu público de arte, mas a sua transformação foi a mais significativa e influente politicamente. O referido museu surgiu a partir da nacionalização da coleção de arte real pelo governo revolucionário francês, no contexto da criação do novo Estado republicano. O Louvre, outrora o palácio dos reis, foi então aberto gratuitamente ao público (Duncan, 1995).

Com o advento dos museus modernos, emergiu uma nova racionalidade e uma nova funcionalidade para essas instituições: a de instrumento disciplinar

da população, como forma de controle (Hooper-Greenhill, 2003). Ademais, de acordo com Bennett (1995), sua criação exemplifica o desenvolvimento de uma nova relação entre governo e cultura, de modo que os museus seriam utilizados como instrumentos de controle e como forma de remodelar as normas gerais de comportamento social.

Bennett (1995) elenca três aspectos, relacionados aos museus, que os torna importantes agentes no referido contexto. O primeiro diz respeito à natureza do museu como espaço social, de modo que ele teve de ser “remodelado para que pudesse funcionar como um espaço de emulação no qual formas civilizadas de comportamento pudessem ser aprendidas e, assim, difundidas mais amplamente através do corpo social” (Bennett, 1995, p. 24, tradução minha). O segundo diz respeito à natureza do museu como espaço de representação, a fim de “garantir a sua utilização para o aumento do conhecimento e para a cultura e esclarecimento das pessoas” (Bennett, 1995, p. 24, tradução minha). Já o terceiro aspecto relaciona-se mais com o visitante do museu do que com as suas exposições: “Tratava-se da necessidade de desenvolver o museu como espaço de observação e regulação para que o corpo do visitante pudesse ser apreendido e moldado de acordo com as exigências das novas normas de conduta pública” (Bennett, 1995, p. 24, tradução minha).

Hooper-Greenhill (2003) identifica, nos museus, as mesmas tecnologias disciplinares descritas por Foucault (1999), voltadas para a criação dos “corpos dóceis”. Nesse sentido, “A educação da população através de ‘museus’ surgiu como uma nova forma de gestão populacional, orientada para o bem coletivo do Estado e não para o benefício do conhecimento individual”<sup>3</sup> (Hooper-Greenhill, 2003, p.174, tradução minha).

Quanto à utilização do museu público, como espaço de representação, no processo de “civilização da população”, é importante destacar sua estratégia de construção de “narrativas mestras”, que exaltassem o poderio político e econômico dos estados modernos em fase de consolidação. Essas narrativas

---

<sup>3</sup> Trecho original: “The education of the population through ‘museums’ emerged as a new form of population management, targeted at the collective good of the state rather than for the benefit of individual knowledge” (Hooper-Greenhill, 2003, p.174).

eram sustentadas, por sua vez, pelas obras estrategicamente escolhidas para figurar nos museus. Nesse sentido, afirma Hooper-Greenhill:

Os museus são aparatos importantes na criação de identidades nacionais. Eles ilustram a nação como culta, de gosto elevado, inclusiva e paternal. As representações visuais são um elemento-chave para simbolizar e sustentar os laços comunitários nacionais. Tais representações não são apenas reativas, retratando um estado de ser existente, mas também são propositalmente criativas e podem gerar novas formações sociais e políticas. Através da produção persistente de certas imagens e da supressão de outras, e através do controle da forma como as imagens são vistas ou os artefatos são preservados, as representações visuais podem ser utilizadas para produzir uma visão da história da nação<sup>4</sup> (Hooper-Greenhill, 2008, p. 25, tradução minha).

No Brasil, os primeiros museus importaram os modelos dos museus europeus, ainda no lastro da colonialidade. Conforme pontua Burlon (2020), o Museu Nacional foi criado, em 1818, “como instrumento do projeto imperial de produção de conhecimentos e difusão das ciências” (p. 4) e

[...] marcou, no contexto de um império com sede nos trópicos, a continuidade política e cultural da metrópole na distância da colônia. No século XIX, ele configurou um modelo de produção e disseminação do conhecimento a partir de coleções organizadas e classificadas segundo critérios formulados com base em trocas internacionais, fabricando uma *musealidade* pautada na *colonialidade* (Burlon, 2020, p. 3-4, grifo do autor).

O Museu Paulista, aberto ao público em 1895, teve como objetivo inicial estudar a história natural da América do Sul, com ênfase sobre o Brasil. Já a partir da gestão de Affonso Taunay, que assumiu a direção da instituição em 1917, iniciou-se um processo de transformação do que era, até então, um

---

<sup>4</sup> Trecho original: “Museums are major apparatuses in the creation of national identities. They illustrate the nation as cultured, as elevated in taste, as inclusive and as paternal. Visual representations are a key element in symbolising and sustaining national communal bonds. Such representations are not just reactive, depicting an existing state of being, they are also purposefully creative and they can generate new social and political formations. Through the persistent production of certain images and the suppression of others, and through controlling the way images are viewed or artefacts are preserved, visual representations can be used to produce a view of the nation’s history” (Hooper-Greenhill, 2008, p. 25).

museu enciclopédico em um museu representativo da história da nação brasileira, sob a perspectiva paulista.

Nesse contexto, emergiram, principalmente, narrativas mestras que visavam à exaltação da memória paulista e à glorificação do bandeirantismo (Brefe, 2005). Atualmente, o Museu do Ipiranga, reaberto em 2022, realiza o apropriado reconhecimento e a reflexão crítica acerca dessas narrativas. Evidencia-se, assim, o papel dos museus enquanto produtores e difusores de discursos.

As tecnologias disciplinares eram empregadas, no contexto dos museus modernos, a fim de garantir a educação da população, o que implicava, também, na assimilação dessas narrativas. Para tanto, impunha-se o comportamento passivo do visitante com relação ao espaço e às obras e objetos expostos, que deveriam ser apreciados apenas a partir da contemplação. Conforme afirmou Classen (2012):

[...] a esperança de muitos museólogos era que o museu tivesse um efeito civilizador e educativo para o público em geral. Para que isso acontecesse, no entanto, os visitantes não poderiam mais correr e pegar tudo – eles deveriam aprender a controlar seus corpos enquanto iluminavam suas mentes. A formação do Estado moderno exigiu que os visitantes de um museu público ficassem tanto deslumbrados com o esplendor desta emblemática instituição estatal quanto impressionados com a sensação da sua inviolabilidade<sup>5</sup> (Classen, 2012, p. 177, tradução minha).

Principalmente a partir do século XX, o paradigma oculocêntrico moderno passou a ser questionado por diversos teóricos e artistas. Verificaram-se reconfigurações no âmbito dos museus, tanto no que tange aos aspectos expográficos, quanto a seus objetivos educativos e à afirmação de suas funções sociais. O advento do cubo branco, epítome do museu de arte

---

<sup>5</sup> Trecho original: “[...] the hope of many museologists was that the museum would have a civilizing and educational effect on the general public. For this to happen, however, visitors could no longer be permitted to run around and grab everything—they must learn to control their bodies as they enlightened their minds. The formation of the modern state required that visitors to a public museum be both awed by the splendor of this emblematic state institution and impressed with a sense of its inviolability” (Classen, 2012, p. 177).

moderno do século XX, trouxe diversas mudanças quanto à organização e ao arranjo das obras, bem como quanto ao protagonismo de certos agentes, como a figura do curador. No que tange à fruição das obras por parte do público, prevaleceu, no entanto, uma experiência pautada na visualidade, por meio da contemplação silenciosa das obras, e na qual o visitante encontrava-se verdadeiramente isolado do mundo exterior (O’Doherty, 2002).

Em sua conhecida compilação de escritos intitulada *No interior do cubo branco*, Brian O’Doherty descreve o caráter singular desse espaço que reúne “um pouco da santidade da igreja, da formalidade do tribunal, da mística do laboratório de experimentos” para produzir uma “câmara de estética única” (O’Doherty, 2002, p. 3). A adequada experiência no espaço da galeria pressupõe a “desencarnação” do corpo do visitante, ou o “corpo ausente”, como sugeriu Leder, afinal, a arte existe, ali, “numa espécie de eternidade da exposição”, que dá à galeria a “condição de limbo”: “é preciso ter morrido para estar lá” (O’Doherty, 2002, p. 4). Nesse contexto, “o recinto suscita o pensamento de que, enquanto olhos e mentes são bem-vindos, corpos que ocupam espaço não o são – ou são tolerados somente como manequins cinestésicos para estudo futuro” (O’Doherty, 2002, p. 4-5).

No texto “O museu de outra percepção”, publicado no catálogo *Igual Diferente*, do MAM, o fotógrafo Evgen Bavcar produz reflexões acerca do oclocentrismo presente nos museus. O autor, cego desde os doze anos, destaca como essas instituições estão pautadas, majoritariamente, pela lógica do olhar físico.

Por exemplo, as esculturas habitualmente não são expostas para ser tocadas, mas são um pouco como se estivessem destinadas a um olhar desejado pelo olho físico. O mundo “oculocêntrico” é muito poderoso e domina, neste momento, todas as outras percepções e todas as outras perspectivas, não somente as táteis (Bavcar, 2015, p. 44).

Por outro lado, emergiu também, principalmente a partir do século XX, a preocupação de diversas instituições com a função educativa dos museus. O Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), um dos ícones do modelo do

cubo branco, foi pioneiro no desenvolvimento de uma missão educacional para o museu, a partir da função de seu Departamento de Educação, com base nas ideias de John Dewey. O educador de arte Victor D'Amico foi o primeiro diretor desse departamento (Sidorova, 2019).

Destacam-se, no campo da Museologia, diversas iniciativas voltadas para o desenvolvimento do potencial educativo e comunicativo dos museus, principalmente a partir da criação do International Council of Museums (ICOM), em 1948, e das diversas reuniões e congressos que a seguiram. A noção de “comunicação”, no contexto museológico, diz respeito à consideração do papel ativo do visitante no processo de codificação das mensagens difundidas nesses espaços (Tojal, 2015).

Apesar de diversos avanços, a maioria dos museus, no Brasil e no mundo, ainda são pautados pelo distanciamento e pela falta de interação com as obras; persiste a fruição dada unicamente pela contemplação. Conforme assinala Sarraf (2012): “A linguagem dos espaços culturais é regida pela cultura ocidental, em que predomina a exploração visual, o que leva os visitantes a uma relação superficial com o conteúdo das exposições” (p. 67).

O objetivo de garantir a efetivação da comunicação museológica, assim como das práticas educativas, relaciona-se também ao tema da acessibilidade. Cabe notar, de antemão, a amplitude desse conceito: ele deve ser trabalhado, em um museu, de diversas formas: do ponto de vista *arquitetônico* (adequação dos espaços para a plena circulação de todos os visitantes); *atitudinal* (quanto ao preparo dos funcionários para acolher todos os visitantes); *social*, no que tange à eliminação das barreiras econômicas, sociais e culturais que impedem o acesso aos museus por parte de todos (Aidar, 2019); entre outras, integrando a ideia de acessibilidade universal.

Quando abordamos o tema da multissensorialidade, deparamo-nos com conceitos como os de comunicação sensorial e acessibilidade sensorial. O primeiro, de acordo com Sarraf (2012), envolve a criação de maneiras facilitadas de acesso, por parte do visitante, aos conteúdos apresentados nos museus, para que esses se tornem mais atrativos e assimiláveis pelos frequentadores desses espaços. Além disso, “a acessibilidade nos espaços culturais pressupõe o desenvolvimento de novas estratégias de mediação, nas

quais *todos os sentidos inerentes à percepção* sejam envolvidos” (Sarraf, 2012, p. 67, grifo meu). No que tange ao acesso sensorial aos museus, Aidar (2019) destaca:

[...] a discussão recai sobre a necessidade de explorar mais intensamente nos museus a multissensorialidade, o que também beneficiaria a todos, uma vez que nossa experiência vital é sinestésica – não se resume ao uso de um sentido em cada momento, mas utiliza constantemente todos eles em articulação. A preponderância da visão nos museus é empobrecedora para a experiência da visita de todos (Aidar, 2019, p. 163).

Assim, como sugere Bavcar, é premente conceber os museus sob diferentes percepções e perspectivas, que abarquem, por exemplo, as possibilidades de olhares tridimensionais: “Porque o olhar do cego, o olhar do terceiro olho, é todo o corpo, não somente as pontas dos dedos ou a mão, é o corpo todo” (Bavcar, 2015, p. 44).

Sendo assim, é essencial que os museus levem em consideração, tanto na proposição de atividades, como na organização de suas exposições e espaços em geral, as variabilidades sensoriais que os visitantes possam apresentar.

Por exemplo, conforme destaca Freitas (2015), indivíduos no espectro autista possuem tipos diversos de comprometimento sensorial, que os levam a perceber o mundo de forma qualitativamente diferenciada daqueles que não possuem tais alterações. Desse modo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange várias possibilidades de processamento sensorial: cada indivíduo dentro do espectro pode apresentar diferentes percepções de sentidos, bem como formas de se relacionar com os ambientes que o cercam. Sendo assim, alguns indivíduos com TEA podem ser hipersensíveis aos estímulos ambientais, enquanto outros podem apresentar hipossensibilidade. Ou seja, enquanto os primeiros recebem os estímulos sensoriais de maneira exacerbada, para os segundos, certas “informações sensoriais” podem passar despercebidas (Gaines *et al.*, 2016).

Mostafa (2014) argumenta que o comportamento dos autistas pode ser influenciado favoravelmente pela alteração do ambiente sensorial, com base em elementos como cor, textura, iluminação, orientação acústica, entre outros.

Em se tratando do contexto de um museu, é importante considerarmos que parte de seus visitantes podem apresentar alguns desses comportamentos diante dos variados estímulos presentes em seus espaços. Contudo, cabe enfatizar que “a percepção não é um resultado de uma única estimulação, pode-se dizer que não há estímulos isolados da realidade; necessidades, emoções e valores afetam qualquer processo perceptivo” (Lima, 2010 *apud* Albuquerque; França; Costa, 2022, n.p.).

Muitos museus têm utilizado estratégias diversas para tornar seus espaços mais acessíveis a pessoas com TEA. Nesse sentido, de acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS),

As intervenções para as pessoas com transtorno do espectro autista precisam ser acompanhadas por ações mais amplas, tornando ambientes físicos, sociais e atitudinais mais acessíveis, inclusivos e de apoio (OPAS, s.d.).

Gaines *et al.* (2016) elencam, por exemplo, algumas indicações para o desenho de ambientes adequados a indivíduos dentro do espectro do autismo: a garantia de espaços com acesso, entradas e saídas claramente definidos, os quais permitem que o visitante se aproxime de um ambiente social, interaja e saia se estiver sobrecarregado; aplicações de elementos e princípios do design, como padrão, textura, luz e cor no ambiente, que podem ajudar o indivíduo a se ajustar a ambientes sociais; a utilização de marcos previsíveis e permanentes, que auxiliam indivíduos com TEA a se orientarem em um determinado espaço e podem ajudar os visitantes a se lembrarem de onde estiveram e para onde querem ir. Ainda, de acordo com Albuquerque (2024):

A presença de repetição, previsibilidade e limites claros pode oferecer uma sensação de segurança. Nesse contexto, a

necessidade de uma ordem espacial legível torna-se crucial no design (Albuquerque, 2024, n.p.).

O guia *Deficiência e acessibilidade em museus*, produzido pelo Sistema Estadual de Museus de São Paulo (SISEM, 2022, p. 14) convida à adoção de uma perspectiva estética de acessibilidade, a qual

parte do pressuposto de que as diferenças corporificadas das deficiências são potencialidades singulares que convidam à ampliação dos parâmetros sensíveis, poéticos e políticos da realidade. Uma aproximação que nos incita a compreender a acessibilidade, especialmente no campo cultural, como uma relação capaz de dilatar os modos sensoriais de experiência, fruição e, por vezes, de criação de uma obra (Sistema Estadual de Museus, 2022, p. 14).

Sob essa perspectiva, as diferenças sensoriais, cognitivas ou corporais existentes entre os indivíduos são compreendidas não como problemas que devam ser resolvidos ou faltas a serem supridas, mas sim como potencialidades para a exploração de experiências, corporalidades e modos de fruição e participação múltiplos. Desse modo, além da atuação das equipes dos museus, os públicos são parte essencial na construção de um museu inclusivo.

Conforme já apresentado, estabelece-se, nesta pesquisa, o objetivo de reflexão e discussão acerca da questão da multissensorialidade no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Tal proposta direciona-se, por um lado, à possibilidade de enriquecimento das experiências e da fruição, no museu, pelos visitantes. De outro, tange ao questionamento do paradigma da visualidade que ainda impera, em geral, nesses espaços, apesar dos significativos esforços de educadores, artistas e curadores, ao longo das últimas décadas, para rompê-lo.

Conforme será discutido ao longo do trabalho, trata-se, também, de um exercício de desconstrução de uma disciplinaridade historicamente imposta. Assim, ao se acionar o conceito de multissensorialidade, tomando como estudo de caso o MAM, pretende-se reivindicar a consideração equânime de todas as possibilidades sensoriais no contexto de museus e exposições de arte.



## **2. Em busca de um museu sem barreiras**

Busca-se identificar, na história recente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, exposições, programas e atividades educativas voltados para a questão da multissensorialidade. O recorte temporal adotado parte do ano de 1995, quando uma nova gestão, sob a direção de Milú Villela, assume o MAM (destaca-se também o ano 1998, quando é criado o departamento Educativo do museu) até os dias atuais.

Desse modo, o presente estudo de caso inicia-se em meados dos anos 1990, momento em que o museu buscava superar uma crise tanto financeira quanto de identidade. Em 1995, a psicóloga Milú Villela assumiu a presidência da instituição. No arquivo do museu, tive acesso a um “plano de recuperação” produzido pelo MAM junto à agência de publicidade DPZ, no ano de 1996. De acordo com o documento, o museu enfrentava, até então, problemas como dificuldade de obter recursos para realizar manutenções necessárias, já que dependia totalmente de doações, além de estrutura insuficiente e inapropriada para desempenhar devidamente suas atividades. Essas constatações, por sua vez, foram evidenciadas por uma avaliação diagnóstica acerca das condições do museu, realizada em 1995 pela nova gestão.

De acordo com Villela (2001), o visitante que frequentava o museu, até 1994, mal suspeitava que “a instituição vivia uma crise crônica que a obrigava a conviver com público escasso, falta de patrocinadores e o risco permanente de ter seu acervo deteriorado por goteiras e cupins” (p. 108).

Desse modo, entre os objetivos traçados pelo plano de recuperação, estavam a criação de fontes permanentes de receita e a realização de uma reforma a fim de instalar um auditório no museu, reformular as áreas destinadas aos cursos, restaurante e loja, além de dotar o museu com recursos de climatização e segurança (Museu de Arte Moderna de São Paulo; DPZ, 1996).

Em abril de 1995, foi lançada uma campanha de arrecadação que conseguiu captar recursos para a realização da reforma do museu, de modo a ampliar sua área em 800 metros quadrados. A campanha, criada pela DPZ,

tinha como slogan a frase “Em nome da arte, o MAM passa o chapéu”, e foi divulgada em *outdoors*, folhetos, anúncios de revistas e jornais, e comerciais de televisão. Villela (2001) conta também que foi criada uma estrutura de captação de patrocínios para o museu. Em entrevista concedida em 2018, explicou:

Reuni minha pequena equipe e, com o publicitário 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 (Leyton; Neves, 2018, p. 9-10).

Sendo assim, tal investimento possibilitou a expansão das atividades realizadas pelo museu, em que se destaca a criação do setor educativo, em 1998. Ainda de acordo com o documento consultado no arquivo do MAM: “A ideia era dotar o museu de uma nova personalidade, propiciando educação e orientação artística a seus frequentadores – com atenção especial ao público infantil” (p. 1).

Foram implementadas “visitas monitoradas”<sup>6</sup> com grupos escolares e espontâneos, além da “revitalização” dos cursos de arte. Tais iniciativas eram também uma resposta a outro problema evidenciado pela avaliação diagnóstica realizada pelo museu, que identificou que o MAM era visitado majoritariamente por um público elitizado, composto por apreciadores das artes, e que frequentavam regularmente os circuitos nacional e internacional. A situação agravava-se pelo fato de o museu encontrar-se em um parque público, frequentado, à época, por cerca de 80 mil pessoas todos os finais de semana, o que gerava uma verdadeira contradição (Museu de Arte Moderna de São Paulo; DPZ, 1996, p. 10).

Ainda, no plano de recuperação do MAM, destacou-se o conceito contemporâneo de museu, conforme definido pelo International Council of Museums (ICOM), e seu papel na conservação, pesquisa e comunicação de

---

<sup>6</sup> Atualmente, falamos em visitas *mediadas* por educadores junto aos visitantes.

obras de arte, sendo que, por comunicação, compreende-se a divulgação da arte de forma educativa. Desse modo,

a equipe responsável pelo museu entendia que uma das suas principais funções era desenvolver um papel educativo, contribuindo para a formação do público que atende, e que, portanto, o museu não vinha desempenhando uma de suas principais missões: seu papel de divulgador da arte brasileira contemporânea (Museu de Arte Moderna de São Paulo; DPZ, 1996, p. 10).

Nesse processo de formação, visava-se a transformar os visitantes, de “meros observadores”, em “fruidores da arte” (Museu de arte Moderna de São Paulo; DPZ, 1996, p. 12). Defendeu-se também, naquele momento, que as exposições organizadas no museu não atuassem como eventos isolados, mas fossem acompanhadas de atividades paralelas, como palestras, seminários e a realização de cursos que dialogassem com suas temáticas. “A ideia era fazer com que o MAM se tornasse um ‘museu vivo’, que promovesse uma profunda integração entre arte e público” (Museu de Arte Moderna de São Paulo; DPZ, 1996, p. 12).

Para garantir a manutenção dessas iniciativas, foram estabelecidas três fontes de recurso: contribuições mensais de sócios; empreendimentos internos geradores de receita – o restaurante, terceirizado, e a loja, que foi ampliada; e aluguel dos espaços do museu para a realização de eventos (Museu de Arte Moderna de São Paulo; DPZ, 1996, p. 12).

Também foram encontradas, no arquivo do MAM, diversas reportagens publicadas à época, em que Milú Villela fala sobre a nova fase do museu. Em uma reportagem do *Jornal da Tarde*<sup>7</sup> (provavelmente de abril de 1995), intitulada “Chapéu na mão e planos na cabeça”, a diretora ressaltou o objetivo de “criar tentáculos para o MAM”, de forma que o museu tocasse as pessoas e as trouxesse para dentro da instituição. E enfatizou: “A arte tem de ser acessível” (RAMALHO, 1995?). Em outra reportagem, escrita por Laura Leirner

---

<sup>7</sup> A reportagem, cuja data não foi possível identificar pelo recorte encontrado no arquivo do MAM, provavelmente foi publicada em abril de 1995, quando foi lançada a campanha “Em nome da arte, o MAM passa o chapéu”.

em 1995, quando da reabertura do MAM após a reforma, Villela destacou: “Temos que atender todo tipo de público”. Desse modo, buscava-se tornar a instituição mais democrática, aberta a todas as faixas etárias e “grupos sociais”, e a fim de “deselitizar” o museu, conforme pontuado na reportagem.

De acordo com Leyton e Neves,

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 curatorialmente e profissionalizou seus processos e equipes. Milú, desde o início, deu atenção redobrada ao Educativo, que se tornou o foco principal em sua gestão (Leyton; Neves, 2018, p. 9).

Desde então, foi possível constatar, as preocupações acerca da democratização do acesso ao MAM apenas cresceram e se desenvolveram dentro da instituição, a fim de garantir que ela funcionasse como “um museu sem barreiras”, conforme destacou Daina Leyton, que atuou como coordenadora do Educativo do museu (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010, p. 14). Tal objetivo envolvia pensar também a questão da acessibilidade, a fim de romper barreiras que fossem arquitetônicas, sensoriais, comunicacionais, atitudinais, econômicas e sociais, entre outras, tornando o museu um espaço mais aberto e plural.

Uma iniciativa de extrema relevância nesse sentido foi a criação do Programa Igual Diferente, em 1998, que oferece cursos voltados para todas as pessoas que desejam fazer e pensar arte, e que será detalhado no decorrer da pesquisa.

Em 2001, o MAM passou a receber visitantes surdos nas exposições. A constatação das barreiras presentes na comunicação entre os educadores museais sem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os intérpretes e os visitantes surdos motivou a criação do curso *Aprender para ensinar*, voltado à formação de jovens educadores surdos, para que estes “pudessem receber outros visitantes surdos nas exposições” (Leyton, 2018, p. 23). Vários alunos do curso passaram a integrar as equipes educativas tanto do MAM como de diversos outros museus.

Para Leyton (2018), um dos mais importantes resultados desse processo, para além da ampliação do acesso do público surdo aos museus, foi o contato dessas instituições com a realidade e a cultura surda. Desse modo, “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” (Leyton, 2018, p. 24).

Tal iniciativa foi capaz de ampliar as potencialidades comunicativas e expressivas do corpo dentro do museu, tanto para pessoas surdas como ouvintes, levando à proposição de diversas atividades e eventos. Entre eles, destaco a organização da *Sencity*, uma experiência multissensorial para surdos e ouvintes, que oportuniza aos participantes “Perceber – Ver – Sentir – Cheirar – Degustar a música” (MAM, s.d.). De acordo com Sanches (2018), “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” (p. 94).

Sanches (2018) também explica que, além de um *disc jockey* (DJ), o evento conta com a presença de um *aroma jockey*, um *food jockey* e um *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” (Sanches, 2018, p. 95). Há também uma pista vibrátil, que vibra conforme a música tocada, ao passo que se apresentam *signdancers* (dançarinos que promovem a intersecção entre a dança e as línguas de sinais) e *performers* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2014).

A preocupação do MAM com a acessibilidade diz respeito ao objetivo de oferecer a seus visitantes “um museu sem barreiras físicas, sensoriais e intelectuais” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010, p. 14). Para Leyton, isso significa “atender um público diverso, formado por pessoas com deficiência, sofrimento psíquico ou baixa renda – além, é claro, do público interessado na extensa grade de atividades promovidas pelo setor, que é aberta a todos” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010, p. 14).

É possível perceber que a questão da acessibilidade é transversal a todas as atividades propostas no MAM, e está presente desde a concepção de

cada uma, como será possível constatar ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A seguir, de acordo com os objetivos da pesquisa, serão apresentadas exposições realizadas no MAM entre os anos de 2010 e 2024, que puderam, de maneiras variadas, fomentar o engajamento multissensorial dos corpos dos participantes com as obras, com o espaço expositivo e por meio de experiências poéticas.

Cabe enfatizar que o MAM também conta com recursos para ampliar o acesso às exposições, atendendo a variadas necessidades de seus públicos. Desse modo, o museu produz audioguias com audiodescrição para as exposições, os quais se destinam principalmente ao público cego ou com baixa visão, e podem ser encontrados na seção “exposições” do site do MAM. Na mesma seção, estão disponíveis videoguias produzidos pelo MAM para as exposições, e que podem ser utilizados pelo público surdo. Ademais, conta com reproduções táteis de algumas obras, as quais os visitantes podem solicitar. Muitas dessas peças são encomendadas pelo museu e feitas por empresas especializadas. Além disso, ao longo das exposições, os educadores também produzem obras táteis a partir de materiais simples e acessíveis, e que, da mesma forma, podem ser solicitadas pelos visitantes. Essa produção está detalhada, no decorrer da pesquisa, junto às atividades desenvolvidas pela equipe do MAM Educativo.

A seguir, serão abordadas algumas exposições, tomados como critérios seu apelo multissensorial e o convite dos visitantes à participação e ao engajamento com suas obras e propostas. Cabe notar que se trata de um recorte que não esgota a possibilidade de que outras exposições também tenham sido realizadas, no MAM, com esses objetivos.

### 3. Exposições

#### Ernesto Neto: Dengo

#### Curadoria de Ernesto Neto e Felipe Chaimovich

Entre 18 de setembro e 19 de dezembro de 2010, A Grande Sala do MAM foi ocupada por uma instalação do artista carioca Ernesto Neto: uma grandiosa teia suspensa, feita de crochê, de várias cores, da qual pendiam “gotas”. Neto chamou essa teia de “mar de dengo”, formado por diferentes círculos e núcleos. A obra contava com elementos oriundos da cultura popular e presentes no cotidiano de cidades como o Rio de Janeiro, permeadas por figuras como os vendedores ambulantes. Desse modo, algumas das “gotas” estavam recheadas com bolas; outras com latinhas amassadas; outras, ainda, continham tambores, junto aos quais foi posicionado um piano, de modo a compor um núcleo. Todos esses elementos poderiam ser tocados pelos visitantes.

Em outro núcleo, estavam pendurados “cachos de balas”, à maneira como são vendidos pelos ambulantes no Rio de Janeiro. Em uma das paredes do espaço expositivo, podiam-se ler as palavras, soltas e espalhadas, que compõem um verso do samba-enredo de 1976 da escola Império Serrano: “Baleiro-bala/ Grita o menino assim/ Da Central a Madureira/ É pregão até o fim”.

Já outra seção da instalação continha balanços, que também pendiam da grande teia, prontos para acolher os participantes. Neto também destacou, na instalação, a presença do “camelô-cama”, um espaço para que os visitantes pudessem deitar-se e relaxar. Em entrevista, o artista declarou:

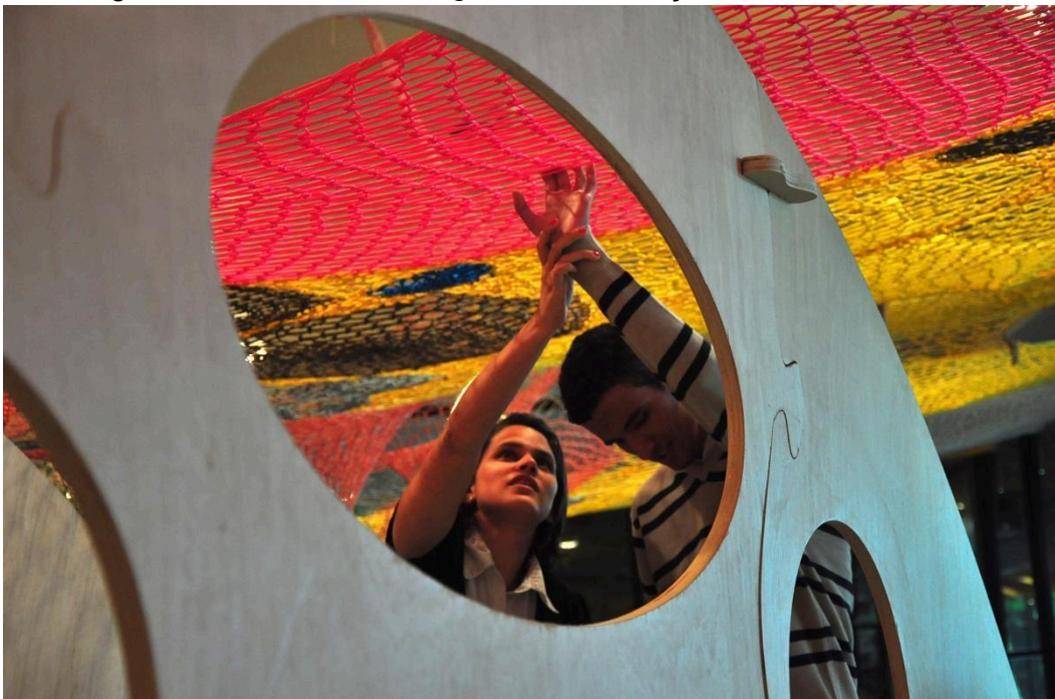
Esse é o camelô-cama, que é uma certa tradição nos meus trabalhos, de ter, às vezes, um lugar onde as pessoas podem “dar uma deitada”, “dar uma relaxada”. É uma coisa importante para mim. Eu acho interessante o relaxamento, você chegar numa exposição e poder ficar relaxado [...] Pra gente poder deitar, sentir o próprio corpo, sentir a gravidade do corpo. Essa exposição é toda sobre a gravidade, como a maioria dos meus trabalhos (SescTV, 2014).

Figura 1: Ernesto Neto. *Dengo*, 2010, instalação. Foto: Karina Bacci.



Uma criança, sentada em uma cadeira de rodas, toca um tambor suspenso por uma rede vermelha, que faz parte da instalação.

Figura 2: Ernesto Neto. *Dengo*, 2010, instalação. Foto: Karina Bacci.



Uma mulher jovem auxilia um adolescente a tocar em uma das redes vermelhas que compõem a instalação, e que pendem do teto. Ambos estão com as mãos estendidas para alcançá-la.

## **Encontros de Arte e Gastronomia**

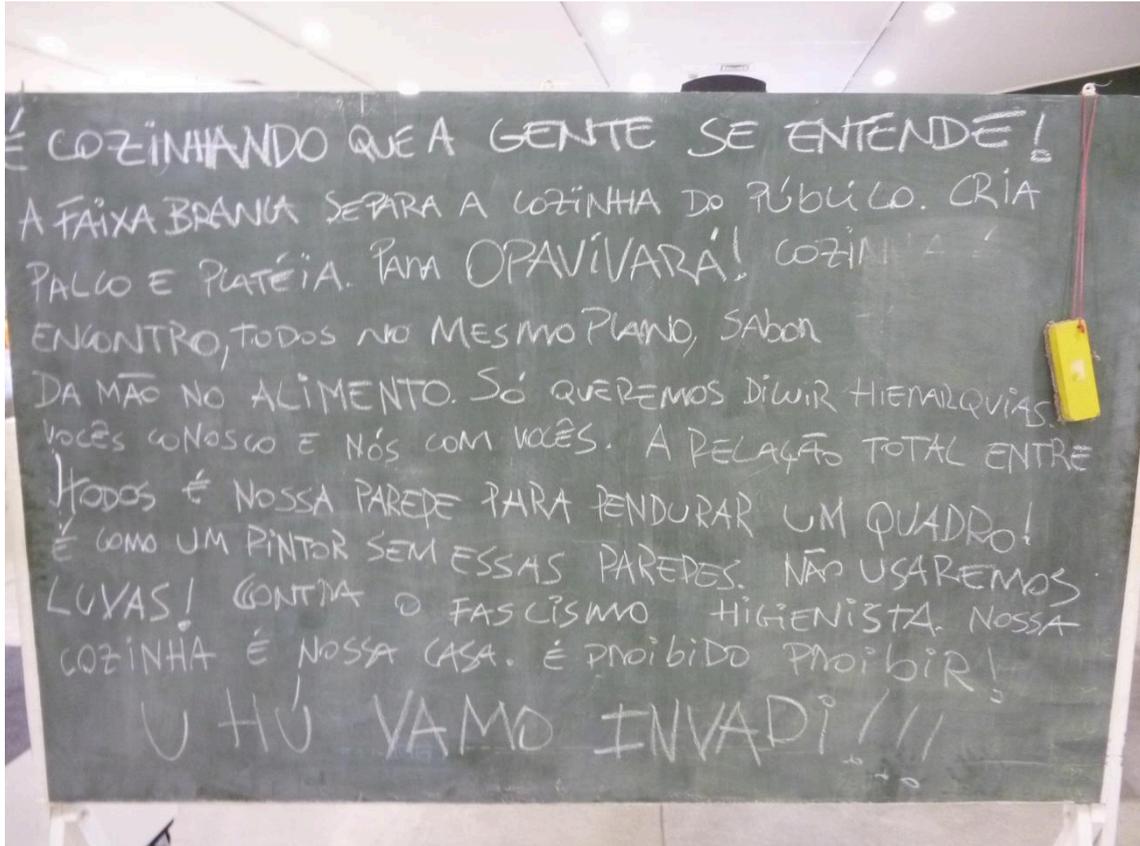
### **Curadoria de Felipe Chaimovich e Laurent Suaudeau**

Os *Encontros de Arte e Gastronomia* foram experiências artístico-degustativas baseadas na proposta *Food* (1970-1973), de Gordon Matta-Clark. A ideia consistiu em levar até o MAM, ao longo de encontros semanais, dez duplas de cozinheiros e artistas que utilizam comida em suas produções para desenvolver os mais variados projetos, baseados na livre experimentação. Para tanto, foi instalada uma grande cozinha na Sala Paulo Figueiredo. O espaço também contava com uma arquibancada, de onde o público podia observar, ao vivo, o desenvolvimento de cada proposta, culminando em experiências degustativas livres de regras (Chaimovich; Suaudeau, 2012).

A dupla formada por Léo Filho e Coletivo OPAVIVARÁ!, por exemplo, buscou organizar uma coleção de receitas de família, inclusive a partir de sugestões do público, que podiam enviá-las por *e-mail*, a fim reuni-las em um cardápio em formato de cordel.

Aqui apresentamos uma receita de família que se baseia na generosidade e na abundância. Fazemos da nossa cozinha uma bomba emanadora de nutrientes, pulsando as doçuras e amarguras de se viver junto, para as artérias, veias e capilares que alimentam nossas redes de açúcares e afetos (Coletivo OPAVIVARÁ!, 2012, n.p.).

Figura 3: *Encontros de Arte e Gastronomia*, 2012. Foto: Edouard Fraipont.



Quadro negro com os seguintes dizeres, escritos em giz branco: “É cozinhando que a gente se entende! A faixa branca separa a cozinha do público. Cria palco e plateia. Para OPAVIVARÁ! cozinha é encontro, todos no mesmo plano, sabor da mão no alimento. Só queremos diluir hierarquias. Vocês conosco e nós com vocês. A relação total entre todos é nossa parede para pendurar um quadro! É como um pintor sem essas paredes. Não usaremos luvas! Contra o fascismo higienista. Nossa cozinha é nossa casa. É proibido proibir! Uhú vamo invadi!!! [sic]”.

Ao longo dos encontros, foram produzidas marmitas dessas receitas, posteriormente distribuídas aos participantes e aos passantes do Parque Ibirapuera. Outra dupla foi formada pela *chef* Ana Luiza Trajano junto ao artista Rodrigo Bueno, que trabalharam sob a temática *Oferendas*, buscando inspiração na comida de santo, chave de comunicação entre os planos terrestre e espiritual. Já a artista Rochelle Costi e o *chef* Philippe Brye realizaram uma ceia em que todos os utensílios utilizados, como pratos, talheres e candelabros, eram feitos de pão.

Juliet Kinchin, que atuou como curadora no Museum of Modern Art (MoMA) de Nova York e contribuiu para o catálogo dos encontros, destacou,

por um lado, o potencial da cozinha como espaço para a expressão artística. De outro, enfatizou como

o tipo de experiência da cultura, multissensorial e incorporada, apresentada no MAM, oferece uma correção útil à arte entendida primariamente como representação ou artefato contido em si e à ênfase esmagadora no visual, em nossas galerias (Kinchin, 2012, p. 24).

Figura 5: Participação da dupla Ana Luiza Trajano e Rodrigo Bueno nos *Encontros de Arte e Gastronomia*, 2012. Foto: Edouard Fraipont.



Há uma gamela de madeira contendo uma folha da planta costela-de-adão. Sobre a folha, ao centro da imagem, há um punhado de sal grosso e, sobre ele, uma estrela-do-mar. Mais próximas às bordas da bandeja, há conchas e um pouco de camarões secos. Trata-se de uma das criações resultantes do trabalho da dupla Ana Luiza Trajano e Rodrigo Bueno.

Figura 6: Participação da dupla Ana Luiza Trajano e Rodrigo Bueno nos Encontros de Arte e Gastronomia, 2012. Foto: Edouard Fraipont.



Há uma gamela de madeira, sobre a qual estão diversos alimentos. Mais ao centro, uma cumbuca com pimentas de cores verde, amarela e vermelha. Ao redor da cumbuca, há alimentos como gengibre, pimentões vermelhos, graviola e milhos. Trata-se de uma das criações resultantes do trabalho da dupla Ana Luiza Trajano e Rodrigo Bueno.

## **Café educativo**

### **Jorgge Menna Barreto**

Trata-se de uma obra *site specific* criada pelo artista e educador Jorgge Menna Barreto, montada no MAM em três ocasiões diversas. Além de funcionar de fato como um café, servindo bebidas aos visitantes, a obra conta com a participação da equipe de educadores da instituição, prontos para fomentar debates sobre a exposição ou a proposta com a qual a obra está relacionada. Constrói-se, assim, um espaço de mediação espontânea, adaptado a diferentes contextos.

Leyton (2015) explica que a instalação esteve presente no MAM de diferentes formas ao longo dos anos. Em 2011, integrou o *32º Panorama da Arte Brasileira: Itinerários, itinerâncias*, com curadoria de Cristiana Tejo e Cauê Alves.

Nessa edição da exposição, uma máquina de café instantâneo ficou em um balcão alto e circular dentro da sala expositiva, ao lado de uma parede de vidro que faz divisa com o café e restaurante do museu. Os educadores serviam o café gratuitamente ao público. Em volta do balcão, havia pufes verdes de espuma de diversos tamanhos, e monitores para assistir a DVDs, revistas de arte, catálogos e periódicos também ficavam à disposição de quem quisesse realizar uma pausa (Leyton, 2015, p. 16).

Nesse espaço, também eram realizadas diversas atividades abertas ao público, tais como conversas sobre os processos criativos dos artistas participantes da exposição, discussões sobre arte-educação e contação de histórias. Ademais, funcionava como um lugar “de desaceleração e convivência” (Leyton, 2015, p. 18), onde os visitantes poderiam descansar, refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo do percurso pela exposição e conversar com seus acompanhantes ou com os educadores. No mesmo ano, a obra foi adquirida pelo MAM, “acrescentando mais uma camada para sua existência” (Barreto, 2011). Desse modo, pode-se dizer que o *Café educativo* atua, no MAM, como uma “obra em curso” (Hirszman, 2016, p. 93).

Em 2012, o *Café educativo* foi instalado no MAM em conexão com os *Encontros de Arte e Gastronomia*, após a finalização das propostas das dez duplas participantes, e teve como tema *o alimento no campo expandido*. Foram organizadas diversas atividades, com o objetivo de fomentar a reflexão a respeito do gosto e os impactos do consumo na saúde e no meio ambiente. Também foram oferecidos ao público alimentos que se relacionavam à temática e às discussões propostas.

Entre os diversos encontros que ocorreram ao longo dessa edição do *Café educativo*, Leyton destacou “a visita de grupos de crianças cegas, que realizaram um percurso sensorial na horta realizada pela Escola Municipal de Jardinagem” (Leyton, 2015, p. 23), localizada no Parque Ibirapuera, e que integrou a exposição, além da “degustação de um banquete multissensorial com quitutes preparados pelo artista [Jorgge Menna Barreto], a narração de histórias em português e Libras e o *Canto livro* no MAM – um espetáculo de

música, literatura, poesia e língua de sinais, inspirado nas exposições em cartaz” (Leyton, 2015, p. 23).

Em 2016, o *Café educativo* foi uma das obras escolhidas para funcionar como eixo central da exposição *Educação como matéria-prima*, que também será abordada ao longo deste trabalho.

É possível perceber como o *Café educativo*, em suas diversas possibilidades e contextos de instalação, cria espaços de convivência, diálogo e descanso, capazes de romper com a lógica disciplinar moderna comumente imposta aos corpos nos museus e com o distanciamento dos visitantes com relação às obras que os ocupam. Assim, conforme ressalta Leyton, a proposta permite, de modo geral, que o “estar de passagem” dê lugar ao permanecer:

Um permanecer que permite o deslocamento. O acesso às demandas de seu corpo, ao seu repouso, à sua estada. Da lógica da relação obra-espectador para a esfera da interpretação ativa e do debate público. O encontro com o outro, no qual diferentes visões, valores e histórias coexistem. Um espaço de aprendizagem por excelência, onde, como nos inspira Paulo Freire (2011), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Leyton, 2015, p. 24).

## **Rivane Neuenschwander: mal-entendidos**

### **Curadoria de Adriano Pedrosa**

Em 2014, o MAM foi palco da mostra *mal-entendidos*, da artista Rivane Neuenschwander, realizada entre 1º de setembro e 14 de dezembro, com curadoria de Adriano Pedrosa. A exposição contou com diversas obras que requeriam o engajamento de diferentes sentidos por parte do visitante, entre as quais destaco *A conversação*, *Alarm Floor* e *Palavras cruzadas*.

Na primeira, destaca-se a importância do som e da escuta. O visitante depara-se com uma sala destruída, com papéis de parede rasgados e carpetes arrancados: profissionais de vigilância haviam escondido, a pedido da artista, microfones dentro das paredes e no piso da sala, que ela então passou a procurar, ocasionando o desmantelamento do espaço. Na instalação, pode-se ouvir o áudio resultante desse processo.

O título do trabalho é emprestado do filme homônimo de Francis Ford Coppola, *The Conversation* (1974). Na cena final do filme, o personagem Harry Caul, interpretado por Gene Hackman, um *expert* em vigilância, recebe um telefonema ameaçador em que ouve uma gravação feita em seu apartamento, dele próprio tocando saxofone, e se dá conta de que ele também está sendo gravado. Caul, então, se lança, desesperadamente, em busca do aparelho de escuta, destruindo seu apartamento no processo, porém, sem encontrá-lo. Há uma circularidade metalinguística e reflexiva no trabalho – a gravação da gravação, o vigilante que é vigiado, o espelho que reduplica o reflexo daquele que o mira (Pedrosa, 2014, p. 13).

Figura 7: Rivane Neuenschwander. *A conversa*, 2001-14, instalação. Foto: Rafael Roncato.



Vista da instalação. Trata-se de uma sala destruída, com papéis de parede rasgados e carpetes arrancados.

*Alarm Floor* consiste em uma instalação formada por dois tablados de madeira, posicionados entre o vidro que separa o museu do parque e uma parede instalada de modo a formar uma espécie de corredor, ou passarela, a ser percorrido pelo visitante. A obra é inspirada em um sistema de alarme

utilizado em templos e palácios japoneses do século XVII, conhecido como “piso de rouxinol”, que tinha grampos e pregos embaixo das tábuas a fim de criar fricção (E-flux, 2010). Assim, era projetado para alertar, por meio dos barulhos emitidos pelo caminhar, acerca da presença de intrusos. Para criar a instalação no MAM, Neuenschwander colaborou com o coletivo de artistas O Grivo, que acoplou latas e hastes de metal sob as tábuas de madeira a fim de construir “uma pequena, delicada e subterrânea orquestra” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2014, p. 36) com base nos movimentos dos participantes.

Figura 8: Rivane Neuenschwander. *Alarm Floor*, 2005, instalação. Foto: Rafael Roncato.



Há um tablado de madeira posicionado entre o vidro que separa o MAM do parque e uma parede instalada de modo a formar uma espécie de corredor, ou passarela, a ser percorrido pelo visitante.

Quanto a *Palavras cruzadas*, trata-se de uma instalação composta por caixas de madeira – que remetem àquelas usadas em feiras para armazenar frutas – dispostas sobre o piso do espaço expositivo em um arranjo que “parece ter pouco planejamento e coerência formal com vistas ao conjunto final

– pode-se falar numa arquitetura informal, do ‘puxadinho’” (Pedrosa, 2014, p. 10). Dentro das caixas, há limões e laranjas desidratados e descascados de modo a formar as diferentes letras do alfabeto. O visitante é convidado a tocar e interagir com a obra, arranjando as letras à sua maneira, de modo a formar palavras e frases.

Figura 9: Rivane Neuenschwander. Palavras cruzadas, 2001-14, instalação. Foto: Rafael Roncato.



Há diversas caixas de madeira, que remetem àquelas usadas em feiras para armazenar frutas, dispostas sobre o piso do espaço expositivo. Dentro das caixas, há limões e laranjas desidratados e descascados de modo a formar as diferentes letras do alfabeto.

## **Museu dançante**

### **Curadoria de Felipe Chaimovich e Inês Bogéa**

A proposta curatorial dessa exposição, realizada de 27 de janeiro a 21 de junho de 2015, tem diversos pontos de intersecção com a presente pesquisa, à medida que pretendeu questionar a noção de museu como espaço de passividade, contemplação e silêncio. Desse modo, em *Museu dançante*,

buscou-se criar situações de interação e movimentação corporal dos visitantes. Para tanto, a mostra contou com a participação da São Paulo Companhia de Dança (SPCD) e ocupou todo o espaço do MAM.

Figura 10: Dançarinos da SPCD no contexto da exposição *Museu dançante*, 2015.  
Foto: Renato Parada.



A fotografia captura e dá ideia de movimento dos corpos dos dançarinos no espaço expositivo do MAM. É desfocada e marcada por linhas de movimento em torno dos corpos.

A Grande Sala foi ocupada por obras provenientes do acervo do MAM – esculturas, desenhos, performances, instalações, fotografia e vídeos – que compartilham, com a dança, elementos de composição como “gravidade,

desequilíbrio e flutuação” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017, p. 25), e que constituíam os núcleos da exposição.

Algumas obras podiam ser tocadas pelos visitantes; a disposição das obras no espaço também foi pensada para que os coreógrafos pudessem dançar e realizar movimentos inspirados por elas, além de motivar os visitantes à participação. Assim, de acordo com Chaimovich: “A montagem arquitetônica reservou vazios na sala para permitir uma dinâmica de fluxos e concentrações de bailarinos e público ao longo da mostra, subvertendo a separação entre o lugar do espetáculo e o lugar da contemplação” (Chaimovich, 2015, p. 34).

Inês Bogéa, diretora da SPCD e cocuradora da exposição, aborda algumas das obras presentes na Grande Sala e como os dançarinos as envolveram. No núcleo *Gravidade*, a curadora cita as espreguiçadeiras do Coletivo OPAVIVARÁ! [*Espreguiçadeira múlti (cadeira de três lugares; sofá de praia; cadeira conversadeira)*, 2010], que

foram ocupadas pelos bailarinos como se fossem leitores de jornais, que ocultavam e revelavam seus rostos e os de quem estava ao lado, enquanto suas pernas e pés brincavam de desenhar o espaço – e o público juntou-se a eles nesse jogo (Bogéa, 2015, p. 52).

Figura 11: Dançarinos da SPCD ocupam a obra *Espreguiçadeira múlti (cadeira de três lugares; sofá de praia; cadeira conversadeira)* (2010), do coletivo OPAVIVARÁ!, no contexto da exposição *Museu dançante*, 2015. Foto: Renato Parada.



Os dançarinos da São Paulo Companhia de Dança ocupam cadeiras de praia. Todos têm, em mãos, jornais abertos na altura do rosto, cobrindo-o. Os dois dançarinos em primeiro plano estão sentados, com as pernas cruzadas. Ao fundo, há outras pessoas em diferentes posições.

Já no núcleo *Desequilíbrio* estavam obras como a *Máquina curatorial* (2009), de Nicolás Guagnini, que consiste em uma instalação com paredes giratórias que os visitantes podem manipular e arranjar a seu modo. Entre as obras penduradas nessas paredes, estavam dois *Metaesquemas* em guache sobre papel-cartão, feitos por Hélio Oiticica em 1958, que, apesar de realizados no plano bidimensional, são capazes de produzir a sensação de movimento, potencializada a partir da intervenção dos bailarinos.

Nos últimos trabalhos da série, feitos em 1957 e 1958, o artista explora, sobretudo, o retângulo e o trapézio, tanto em configurações chapadas de cor quanto em formas compostas por grossas linhas coloridas. O formato original desses elementos geométricos é esgarçado, dando maleabilidade às figuras, o que agrega mais movimento às composições. No entanto, o aspecto extraordinário e de fato dançante dessas formas se dá quando elas roçam umas nas outras, tocando-se levemente, e quando são dispostas de forma assimétrica, criando vibrações e ritmos, encontros e desencontros (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, s.d.).

Entre as obras do núcleo *Flutuação*, estava *Reflectwo* (2008), de Haruka Kojin, que inspirou, entre os bailarinos, “[...] movimentos com as mãos, que passaram de um corpo a outro, criando uma dança coletiva em frente à obra” (Bogéa, 2015, p. 53).

Além disso, os bailarinos estiveram no MAM de duas a três vezes por semana, desenvolvendo duas coreografias originais, por ocasião da exposição. Para tanto, a Sala Paulo Figueiredo tornou-se um espaço para a criação de duas performances: *Coreogravity*, de Clébio Oliveira, e *Sonho de valsa*, de Rafael Gomes. Além da apresentação das performances, o público pôde acompanhar o processo de trabalho e os ensaios dos bailarinos.

Para criar *Coreogravity*, Oliveira partiu dos seguintes questionamentos: “O que aconteceria se não houvesse gravidade na Terra? Como nos adaptaríamos a essa nova realidade? Essas são as perguntas que serviram como estímulo inicial e mote principal da performance” (Bogéa, 2015, p. 54). Ademais, foram feitas alterações espaciais na sala:

a sala-cenário ocupava a parede frontal e delineava as arquibancadas de uma arena. Móveis como volumes sólidos, em sua inesperada posição, reinventaram possibilidades para os corpos. O desenho do espaço de ensaio reduziu o limite entre palco e plateia. Aproximou o público do processo de criação. Aproximou pela mesma materialidade os integrantes dessa paisagem (Bogéa, 2015, p. 54).

Figura 12: Dançarinos da SPCD ocupam a Sala Paulo Figueiredo, no contexto da exposição *Museu dançante*, 2015. Foto: Renato Parada.



Há diversos dançarinos na imagem, espalhados pela Sala Paulo Figueiredo. Há um painel feito de madeira, que tem espécies de móveis, também em madeira, a ele acoplados. Há quatro dançarinos interagindo com esses móveis; cinco dançarinas apoiadas no painel, em diferentes posições, algumas quase agachadas, outras em pé; outros três dançarinos movimentam-se pela sala.

Já a coreografia *Sonho de valsa* surgiu a partir do contato de Gomes com obras do acervo do MAM presentes na exposição: *O telhado*, de Marepe; o *Cavalo branco*, de Sandra Cinto; e o *Palhaço com buzina reta – monte de irônicos*, de Laura Lima, que despertou no coreógrafo o desejo de explorar, na performance,

[...] um universo infantil, amoroso e agradável, no qual o céu se transportaria de lugar e os bailarinos pudessem dançar sobre nuvens, gerando um grande choque “azul” visual, eternizando temas aparentemente tão díspares como moda e o amor [...] A inspiração dos gestos da coreografia veio também dos movimentos espontâneos das crianças que foram convidadas a experimentar esse espaço do “céu” na terra durante os ensaios abertos (Bogéa, 2015, p. 55).

## **Educação como matéria-prima**

### **Curadoria de Daina Leyton e Felipe Chaimovich**

A exposição esteve em cartaz na Sala Paulo Figueiredo, do MAM, entre 27 de fevereiro e 5 de junho de 2016. Marcando os vinte anos do setor Educativo do museu, a mostra reuniu obras de artistas nacionais e internacionais que, de diferentes formas, trabalham com processos educativos em sua produção. Buscou-se destacar a importância e as potencialidades dos museus como espaços de educação, à medida que, como sugere o título, “as relações educativas são a matéria-prima de obras que se desenvolvem com a ação dos visitantes” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2016, p. 3). Desse modo, ao longo do período da exposição, todas as obras foram trabalhadas, de maneira coletiva, entre visitantes, artistas e educadores do MAM.

As obras *Expediente*, de Paulo Bruscky, e *Café educativo*, de Jorge Menna Barreto, ambas pertencentes ao acervo do museu, atuaram como eixos centrais do projeto curatorial. Também foram apresentados, na exposição, trabalhos inéditos de Amílcar Packer, Evgen Bavcar e Stephan Doitschinoff, junto a obras de Luis Camnitzer e Graziela Kunsch.

A obra de Bruscky prevê que um funcionário do museu cumpra seu expediente regular no espaço expositivo, diante do público. Sendo assim, todos os educadores foram deslocados para a Sala Paulo Figueiredo, ficando em proximidade constante com os visitantes.

Na ocasião de *Educação como matéria-prima*, Menna Barreto organizou o espaço do *Café educativo* com móveis baixos, almofadas e mesinhas de leitura (Hirszman, 2016). Assim, além de vivenciar as mediações espontâneas, nas trocas com os educadores, os participantes puderam andar à vontade pelo espaço e folhear livros, revistas e catálogos enquanto tomavam um café.

Figura 13: Amilcar Packer na exposição *Café educativo*, 2016. Foto: Laysa Elias.

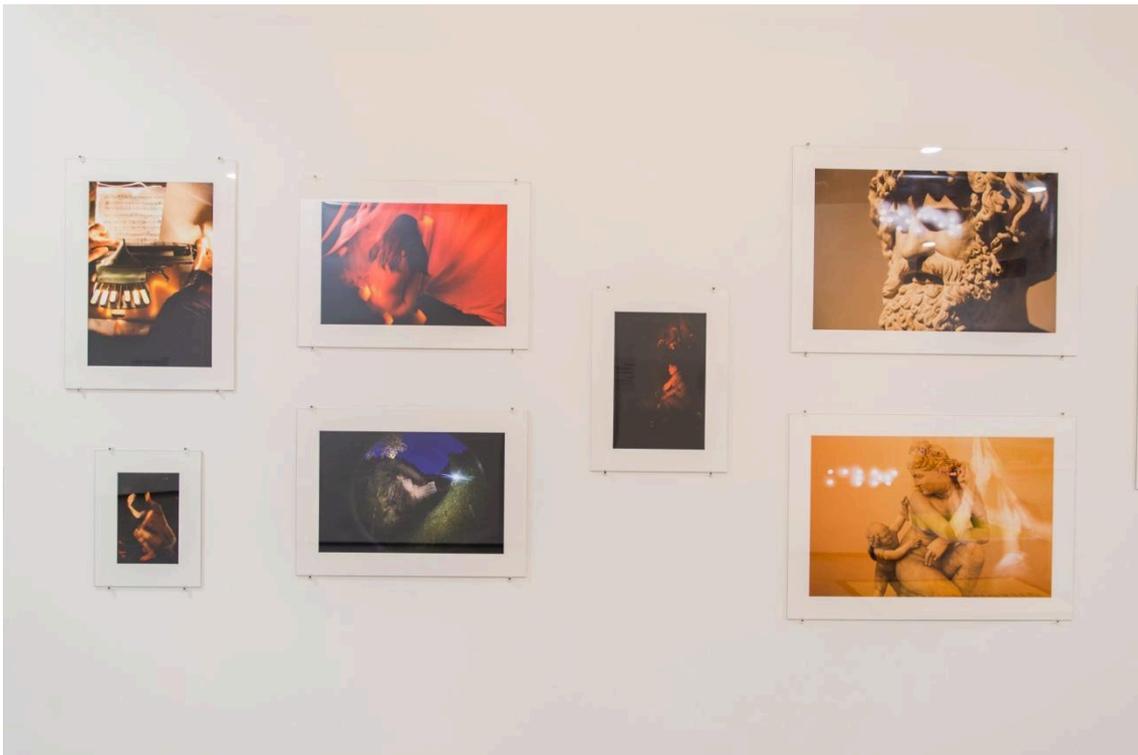


Participantes sentados em roda, em torno do artista Amilcar Packer, que tem a mão levantada, explicando algo. Nas paredes, estão afixados diversos papéis coloridos. Em torno dos participantes, há tapetes que compõem a obra *Desleituradas*, de Jorge Menna Barreto. Mais ao fundo, está o carrinho com café que é servido aos visitantes como parte da proposta do *Café educativo*.

No mesmo espaço, estavam os capachos que compõem a obra *Desleituradas*, também de autoria de Menna Barreto, e que já haviam estado presentes no MAM, no contexto do *32º Panorama da Arte Brasileira*. Cada um deles leva uma “palavra-desviante”: *escrítica, liberdade, deusejo, houvido*, entre várias outras. Para o artista, ao se associar uma ou mais palavras a alguma outra obra da exposição, os tapetes são capazes de funcionar como elementos disparadores de conversas e como ferramentas educativas, atuando não como mediadores de um conteúdo *a priori*, mas como provocadores de reflexões e debates (Barreto, 2011).

Já Bavcar, que, como ressaltamos, defende a importância da fruição dos espaços e obras presentes nos museus sob outras percepções, apresentou uma série de fotografias produzidas no Museu Arqueológico de Nápoles, onde o artista pôde tocar nas esculturas.

Figura 14: Obras de Evgen Bavcar na exposição *Café educativo*, 2016. Foto: Rafael Roncato.



Diversas fotografias de Bavcar, afixadas em uma das paredes da exposição. Em duas delas, localizadas mais à direita da imagem, estão representadas esculturas: acima, a de um homem com longos cabelos e barba; e, abaixo, uma mulher com cabelos encaracolados, ladeada pela figura de um pequeno anjo. Em três diferentes imagens espalhadas pela parede, há mulheres nuas, sentadas ou agachadas. Mais ao centro, uma fotografia, tirada com lente olho de peixe, do que parece ser uma grande casa, situada em um paredão rochoso. Mais à esquerda da parede, no canto superior, há uma fotografia em que aparecem mãos de um indivíduo que utiliza uma máquina de escrever Braille, em que está colocada uma partitura musical.

Também foram produzidas representações táteis das imagens fotografadas por Bavcar, que podiam ser tocadas pelo público. Trata-se de tornar as imagens tridimensionais para que, como preconiza o artista, a partir desse “olhar tridimensional”, possamos “enxergar com as nossas mãos ou nosso corpo” (Bavcar, p. 44).

Figura 15: Reproduções táteis das fotografias de Evgen Bavcar na exposição *Café educativo*, 2016. Foto: Rafael Roncato.



Mesa com seis reproduções táteis das fotografias de Bavcar, que podiam ser manuseadas pelos visitantes da exposição.

Já Doitschinoff participou da exposição com a instalação multimídia *3 Planets – Panoptic Wave*, que remete a um altar: há uma pirâmide luminosa, com animações e um *videogame*; diante dela, fica um genuflexório, móvel sobre o qual ajoelha-se para praticar orações, adaptado com um *joystick*.

O artista também criou, para a obra, o hino “Três planetas”, interpretado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), “que anuncia o fato de que, se continuarmos no ritmo de consumo atual, precisaremos de três planetas para consumir” (Leyton, 2016, p.11). Doitschinoff apropria-se de ícones, tais como o bandeirante Borba Gato, as caravelas portuguesas e edifícios de bancos, que aparecem no *videogame*, e o próprio genuflexório, e os subverte, a fim de criar seus próprios ícones, produzindo reflexões e críticas alegóricas a todas as formas de poder (Janaína Torres Galeria, 2019, n.p.). Entre essas elas, estão as estruturas disciplinares, discutidas por Foucault (não à toa, a obra leva o panóptico no título), e no presente trabalho. “Com ironia, as fases do jogo estão

associadas àquilo que Foucault classificava de instituições disciplinares, como a escola, a indústria, o manicômio ou o condomínio” (Hirszman, 2016, p. 93).

Figura 16: Stephan Doitschinoff. *3 Planets – Panoptic Wave*, 2016, instalação. Foto: Rafael Roncato.



Visitante interage com a instalação *3 Planets – Panoptic Wave*, posicionando-se sobre o genuflexório.

A célebre frase de Camnitzer, anunciada aos visitantes na entrada da exposição, carrega uma mensagem que lhe é fundamental: “O museu é uma escola. O artista aprende a se comunicar; o público aprende a fazer conexões”. Conforme enfatizam Leyton e Zardo (2018), não se alude, aqui, à escola como espaço disciplinar e instrumentalizador, modelo que, como vimos, nasce na virada do século XVIII para o XIX, mas sim como uma possibilidade que emana do par experiência/sentido, conforme proposto por Jorge Larrosa Bondía (2002).

Para o autor, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Já o sentido (ou o sem-sentido), tem a ver com as palavras, assim como relaciona-se a elas “o modo como nos colocamos diante

de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Bondía, 2002, p. 21), já que

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (Bondía, 2002, p. 21).

Trata-se, assim, da possibilidade de pensarmos a educação como experiência dotada de sentido, em um contexto em que essa se vê prejudicada por diversos motivos. Afinal, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Entre esses motivos, o educador destaca a velocidade, que também impacta o âmbito da educação, resultando em uma formação acelerada, produtora de sujeitos que usam o tempo como valor ou mercadoria, e que não podem perder tempo. Já a experiência requer, para Bondía (2002), um gesto de interrupção:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Desse modo, ao longo da exposição *Educação como matéria-prima*, propôs-se tanto pensar o museu como um espaço de experiência e aprendizado como também sobre que tipo de escola buscamos atualmente. Procurou-se fomentar o estabelecimento de uma relação diferente entre os visitantes e o museu, que foge à lógica da experiência de visita passiva e que visa ao acúmulo de informações. Assim, tanto as obras como o espaço permitiram o estímulo a “experimentações poéticas de formas diversas, em possibilidades como ficar descalço, meditar, ler um livro, desenhar, responder a um exercício e tomar um café ou chá” (Leyton; Zardo, 2018, p. 56). Também

serviram como espaços de reflexão, diálogos e experimentação livre, “espaços férteis para se desenvolver aprendizados, ao mesmo tempo em que transcendemos o entendimento de que o lugar exclusivo de educação é na escola” (Leyton, 2016, p. 7).

## **Cidade da língua**

### **Curadoria de Felipe Chaimovich**

A exposição *Cidade da língua*, com obras dos artistas ingleses Sam Bompas e Harry Parr, ocupou a Sala Paulo Figueiredo entre 5 de junho e 3 de setembro de 2017. A dupla é conhecida pelo *design* de experiências multissensoriais. No espaço expositivo, foram montadas nove instalações/ambientes, que compunham a experiência de uma “urbe dos sentidos” e convidavam o visitante “a esquecer e reaprender tudo o que sabe sobre gosto e sabor”, a fim de proporcionar “uma experiência multissensorial marcante”, conforme destacado no *release* da exposição (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017a).

Além do *release*, foi elaborado pelo museu, junto aos artistas, um jornal informativo acerca dos diversos elementos integrantes da exposição. É possível verificar como a proposta da exposição relaciona-se, em muitos aspectos, ao tema da multissensorialidade nos museus, bem como à compreensão acerca das diferentes relações estabelecidas entre sociedades diversas e os sentidos. Desse modo, destaca-se:

*A Cidade da língua* convida você a reavaliar sua relação com a comida, da língua ao trato digestivo, explorando como nossa compreensão está condicionada por fatores como história, evolução, ciência, arte, sociologia e tendências contemporâneas (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017b).

Entre os núcleos que ocupavam a exposição, estava *Dentro da boca*. Ao adentrar esse espaço, o visitante realizava uma espécie de “teste de paladar”, que buscava determinar os genótipos de sua sensibilidade ao gosto. O teste era feito por meio da aplicação, na língua do participante, do composto

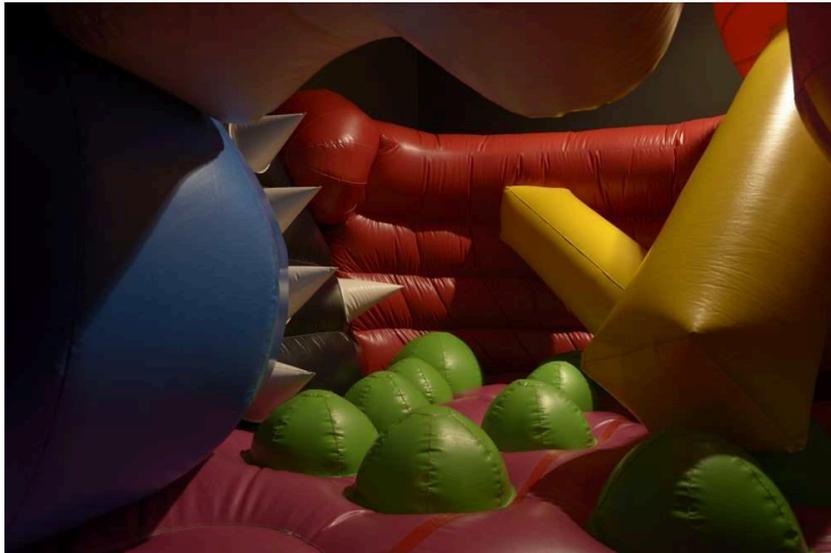
orgânico PTC, ou feniltiocarbamida. A partir do teste, os visitantes eram categorizados em: super provador (aqueles que detectavam grande sensação de amargor); médio provador (aqueles que detectavam média sensação de amargor); não provador (aqueles que detectavam que não sentiam gosto nenhum) (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017a).

O núcleo *Farmácia* diz respeito às pesquisas desenvolvidas pelos artistas acerca do futuro da comida: “Aqui, os exemplos alimentícios da ficção científica articulam algumas das escapadas futuristas do estúdio e questionam como estaremos comendo daqui a dez, vinte ou trinta anos (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017b).

Já a instalação *Multi-Sensory Choco-Phonica* é composta por quatro estações. Em cada uma, estão presentes fones de ouvido, além de uma vasilha com chocolates. O visitante deve colocar os fones e comer um pedaço de chocolate, enquanto escuta atentamente o som emitido. Em seguida, deve preencher um formulário, explicando como foi o gosto experimentado. Conforme o texto de parede presente junto à instalação, a ideia era que o visitante pudesse ser “transportado para diferentes mundos do chocolate por meio do poder do som” (Pernilongo Filmes, 2017). O conteúdo presente nos formulários contribui para a pesquisa realizada por Bompass & Parr acerca de como a cultura pode alterar a percepção gustativa.

Já a *Sala cirúrgica* consiste em uma instalação similar aos pula-pulas comumente presentes nas festas infantis; porém, representando um intestino humano, com seus diversos órgãos. Convidado a adentrar esse espaço, o participante poderia experimentar a sensação de “ser um alimento”, percorrendo o sistema digestório.

Figura 17: *Sala cirúrgica*, que integrou a exposição *Cidade da língua*. Foto: Museu de Arte Moderna de São Paulo.



A instalação remete a um pula-pula infantil, inflável, e com diferentes formatos que representam a partes do corpo humano, nas cores verde, azul, vermelha e amarela.

O núcleo *Taverna* foi planejado para que uma “nuvem” com aroma de frutas tomasse conta do espaço: “Ao imergir na nuvem, o visitante ‘bebe’ através do nariz e dos olhos a mistura de água e aroma frutado liberada por um vaporizador” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017a). De acordo com os artistas, o sabor das frutas é extrapolado “para a escala da arquitetura a fim de inverter as tradições de como normalmente pensamos o ato de beber” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017b).

### **Elementar: Fazer junto**

#### **Curadoria de Cauê Alves, Mirela Estelles e Valquíria Prates**

Realizada entre 15 de junho e 13 de agosto de 2023, a exposição *Elementar: Fazer junto* foi desenvolvida a partir da colaboração entre a curadoria e o MAM Educativo. A mostra reuniu obras do acervo do museu, além de práticas e experiências desenvolvidas pelos educadores junto aos visitantes. Compreende-se como elementar “aquilo que está na natureza das coisas, em sua essência, componente básico do mundo e suas matérias” (Alves *et al.*, 2023, p. 16), de modo que, no museu, “elementar é fazer junto” (Alves *et al.*, 2023, p. 17). Assim, a exposição teve como objetivo convidar “o

público a refletir sobre os sentidos e possibilidades do trabalho em conjunto” (Alves *et al.*, 2023, p. 9).

Destaca-se, na expografia, a presença de um “espaço de fazer junto”, elaborado por Tiago Guimarães a fim de possibilitar momentos de encontro, trocas e colaboração. O espaço foi construído no centro da mostra e ativado semanalmente com diversas atividades. Tal iniciativa permitiu, assim, uma maior apropriação do espaço expositivo pelos visitantes, educadores e artistas.

A exposição foi estruturada em torno de seis núcleos que não se pretenderam rígidos:

1. Narrativas: fluxos: conexões: transformação 2. Território: ambiente: contextos 3. Redes de comunicação: comunhão: resistência 4. Rastros: registro e tempo 5. Transmutação: trocas e mudança 6. Jogos: regras: modos intencionais de tomar parte (Alves *et al.*, 2023, p. 10).

Cada núcleo contou com televisões que exibiram registros de experiências poéticas propostas pela equipe do Educativo, e que também foram documentadas no catálogo da exposição. Ainda, conforme o catálogo, em cada um dos núcleos, era possível encontrar elementos naturais e culturais, de maneira entrelaçada, a partir do entendimento de que

Nós e o ambiente estamos interligados, somos parte da natureza e constituídos pelos mesmos elementos. Somos parte de um todo, ao lado das outras espécies e culturas. E a arte pode contribuir para nossa sensação de pertencer ao mundo ou ao menos a um coletivo, assim como a sentir os outros em nós (Alves *et al.*, 2023, p. 11).

Assim, as propostas de experiências poéticas desenvolvidas pela equipe educativa envolvem o contato com elementos da natureza, tais como: a criação de autorretratos com folhas, flores, sementes, cascas, galhos e a exploração de suas formas, cores e texturas (Falcão, 2023, p. 28); a criação da série de vídeos *Histórias no jardim*, que convidam o público “a vivenciar o lúdico e o brincar com as obras do Jardim de Esculturas do MAM, por meio de narrações

de histórias” (Lacombe, 2023, p. 30), tais como *A árvore de Tamoromu*, inspirada pelo conto indígena do povo Wapixana; o audioguia “Águas do Ibirapuera”, que conta as histórias das águas que constituem os rios do Ibirapuera e seu longo percurso até chegar ao parque, bem como os destinos diversos por elas seguidos (Bueno; Campos, 2023, p. 44).

Desse modo, se investigamos, na presente pesquisa, propostas que rompam com a noção de museu como espaço disciplinar e contemplativo, enfatizando a importância do exercício da multissensorialidade em seus espaços, tais preocupações também estão presentes no conceito da exposição, à medida que propõe, como “fazer junto”, “a possibilidade de instaurar situações e modos de se relacionar com os acervos e os diferentes públicos, em vivências e experiências” (Alves *et al.*, 2023, p. 17).

Na exposição, o núcleo *Jogos: regras, modos intencionais de tomar parte* contou com diversas obras que convidavam o público à participação e ao engajamento. Entre elas, estava *Totó treme terra*, obra pertencente ao acervo do MAM de São Paulo e criada por Chelpe Ferro, um coletivo sonoro multimídia baseado no Rio de Janeiro, composto por Luiz Zerbini, Barrão e Sergio Mekler. Como o título sugere, a instalação consiste em uma mesa de totó, à qual foram acoplados sensores, uma luminária que remete àquelas presentes em estádios, além de alto-falantes. Quando um gol é marcado na mesa de totó, os sensores acionam sons específicos, pré-gravados, produzidos durante jogos de futebol.

Figura 18: Chelipa Ferro. *Totó treme terra*, 2006, instalação. Foto: Estúdio em Obra.



Dois garotos jogam totó na instalação *Totó treme terra*.

Ao investigar especificamente essa obra, encontrei um texto de Moacir dos Anjos que muito contribui para as reflexões que vêm sendo realizadas ao longo desta pesquisa. Em *O barulho do mundo*, Dos Anjos (2008) discute como, apesar da presença incontornável de uma dimensão sônica em nosso cotidiano, seja ela “urbana” – buzinas, sirenes, concentrações de pessoas – ou “doméstica” – eletrodomésticos, aparelhos celulares, entre outros –, no campo das artes e da música, majoritariamente, “a maior parte dos barulhos que cercam a vida comum foi ignorada, com frequência, por não caber em estruturas harmônicas e rítmicas vigentes” (Dos Anjos, 2008, n.p.). Isso resultou, para o autor, em uma representação da vida contemporânea ancorada predominantemente no sentido da visão, em detrimento da capacidade de escuta. Assim,

enquanto o primeiro abarca, simultaneamente, tudo o que se põe à frente do olho, a audição parece fragmentar, no espaço e no tempo, os estímulos sensoriais que chegam ao ouvido, elegendo apenas alguns como relevantes e descartando a

maior parte dos sons como não significantes, tornando-os, assim, inaudíveis no domínio da cultura (Dos Anjos, 2008, n.p.).

Por outro lado, ao comentar sobre a obra *Totó treme terra*, Dos Anjos enfatiza a existência de um elemento sônico, que se soma ao envolvimento visual e tátil que ela proporciona aos participantes. Tal elemento, por sua vez, “expande o espaço sensível onde se desenrola a partida, envolvendo os presentes – mesmo os que não tomam parte ativa do jogo – em um lugar novo” (Dos Anjos, 2008, n.p.).

### **Instalação Tunga – Eu, você e a Lua**

#### **Curadoria de Cauê Alves**

Entre 9 de agosto de 2023 e 3 de março de 2024, a Sala de Vidro do Museu de Arte Moderna de São Paulo recebeu a instalação *Eu, você e a Lua*, do artista pernambucano Tunga (1952-2016).

A obra foi originalmente exibida em 2015, no Centre d'Arts et de Nature, em Domaine de Chaumont-sur-Loire, na França. Ao adentrar o espaço expositivo, o visitante pisa sobre o chão de saibro, o que leva à alteração de sua percepção espacial. Em seguida, depara-se com os diversos elementos que compõem a instalação: em seu centro, há o tronco de uma árvore fossilizada, sustentado por uma estrutura metálica. Acima do tronco, está suspensa uma escultura âmbar, que assume a forma de um dedo. Os dedos também estão presentes em outras estruturas, as quais ladeiam o referido tronco: são grandes esculturas que representam pontas de dedos, sustentadas por estruturas metálicas, e que apontam para baixo. De um desses dedos, escorre um líquido com essência de âmbar, que goteja em um cristal posicionado logo abaixo, em direção a uma bacia, fazendo com que a olfação seja também um elemento importante do trabalho.

Figura 19: Tunga. *Eu, você e a Lua*, 2015, instalação. Foto: Ding Musa.



Em primeiro plano, há duas mesas redondas, sobre e sob as quais há garrafas feitas de vidro. Ao fundo, no centro da imagem, está o tronco de uma árvore fossilizada, sustentado por uma estrutura metálica, sobre a qual há uma escultura âmbar, na forma de um dedo. Nas laterais, estão as esculturas que representam pontas de dedos, sustentadas por estruturas metálicas, e que apontam para baixo. Todo o piso é coberto por saibro.

#### 4. MAM Educativo

O MAM Educativo é composto por diferentes programas, que não são estanques, mas estão sempre em diálogo: Programa de Visitação; Família MAM; Contatos com a Arte; Igual Diferente; Domingo MAM. O setor é responsável pela formação de público do museu, e busca viabilizar o acesso às exposições e a seus conteúdos através de ações que combinam diversas linguagens e abordagens, de modo a acolher todos os perfis de visitantes. Conforme será possível constatar, a equipe trabalha com propostas que dialogam, mas também ultrapassam, as temáticas das exposições em cartaz no museu.

Com base em conversa com a equipe, verificou-se que as ações do Educativo são guiadas pelos seguintes princípios pedagógicos: Acessibilidade, Diversidade e corpo; Culturas da infância; Humanização pelas artes visuais; Educação antirracista; Fazer junto. Chaimovich (2015) também destaca a importância dos princípios educacionais de Paulo Freire na realização das atividades educativas, no que tange à valorização das experiências pregressas do educando no processo de mediação realizado pelos educadores, em que o educando assume, portanto, um papel ativo.

Nesse sentido, os educadores do MAM buscam despertar a participação do público durante a visita ao museu, para que a percepção das obras de arte se amplie conforme emergem memórias e sentimentos e se criem conexões (Chaimovich, 2015, n.p.).

A seguir, serão explicitadas as características dos programas que integram o MAM Educativo, a fim de que possamos melhor compreender suas propostas, ao passo que algumas das atividades desenvolvidas serão detalhadas.

## Programa de Visitação

Compreende a realização de visitas educativas mediadas pela equipe de educadores do museu. Entre os grupos atendidos, estão aqueles que fazem parte de escolas e instituições educativas parceiras.

Tais atividades buscam atender a todos os tipos de público, de modo a oferecer uma formação que possibilite aos participantes o estabelecimento de um relacionamento com a arte moderna e contemporânea, a partir das exposições presentes no MAM, além do exercício do pensamento crítico. Busca-se, também, estreitar laços com os públicos, visando ao fortalecimento do hábito de frequentar o museu (MAM Educativo, 2022).

Desse modo, Leyton (2018) enfatiza como essas visitas atuam como “um importante recurso educacional, além de um potente dispositivo de impacto e transformação social” (p. 19). As visitas educativas são compostas pela mediação das exposições em cartaz, além da realização de experiências poéticas, que Leyton (2018) apresenta como “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” (p. 20). Podem ocorrer sob a forma de “atividades de ateliê, criação de versos e histórias, dinâmicas corporais ou outras proposições que estimulam a construção de sentido pelo contato com a criação artística” (MAM Educativo, 2021, n.p.).

As experiências poéticas também podem ser entendidas como “exercícios de criação artística como processo pedagógico nas visitas mediadas”, os quais podem ocorrer das mais variadas formas, e buscam desencadear, com base nas particularidades de cada grupo de visitantes, diferentes leituras de mundo, bem como suscitar reflexões e construções de sentido a partir das obras de arte.

Os diálogos que acontecem entre visitantes e o Educativo instigam um olhar sensível e crítico sobre contextos diversos. Dessa reflexão parte-se para o exercício de experimentação criativa, que permite imaginar e criar novas possibilidades (MAM Educativo, 2021, n.p.).

Como parte do Programa de Visitação, destacam-se também as visitas mediadas realizadas pela equipe do Educativo no Jardim de Esculturas, uma exposição permanente, gratuita e a céu aberto, fonte de inúmeras possibilidades sensoriais. O jardim, cujo projeto paisagístico é de Roberto Burle Marx<sup>8</sup>, foi inaugurado em 1993, com obras do acervo do MAM e da Prefeitura de São Paulo, além de outras já instaladas no espaço.

As obras conformam um grupo heterogêneo, que mostra de forma assimétrica um recorte importante da produção tridimensional da arte contemporânea brasileira, centrada na segunda metade do século XX. Em grande parte, isso decorre de seu próprio histórico de conformação, já que algumas das obras foram legadas de diversas bienais e outras foram sendo acrescidas à medida que o MAM foi capaz de intervir no espaço (Museu de Arte Moderna de São Paulo, s.d.).

Ao longo das visitas mediadas pelo jardim, os visitantes entram em contato com as esculturas e com os elementos paisagísticos, tais como plantas e pedras, em uma experiência marcada por diferentes texturas, cores, cheiros e sons.

Na publicação *Obras mediadas*, do MAM, o educador Leonardo Castilho compartilha interessantes relatos acerca de experiências de mediação realizadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com grupos do ensino fundamental I (6 a 10 anos) em visitas sensoriais ao Jardim de Esculturas. Conforme enfatiza Leyton (2018), no MAM, compreende-se a Libras “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” (p. 81).

Nesse sentido, Castilho (2015) enfatiza as potencialidades da língua para dialogar com a visualidade das obras, ao mesmo tempo em que ocorre um engajamento entre corpo e obra: “É como se a língua e o corpo circulassem em torno da obra, buscando imagens na língua que permitam acessá-la” (p.

---

<sup>8</sup> CURI, F. A. Burle Marx e o Parque Ibirapuera: quatro décadas de descompasso (1953-1993). *Anais do Museu Paulista*. São Paulo: Nova Série, v. 25, nº 3, set./dez. 2017. P. 103-138.

58). Tal experiência é amplificada pela escolha de obras, dentre aquelas espalhadas pelo jardim, que se relacionam com o movimento do corpo.

É o caso da escultura *Grande quadrado preto com fita* (1985), de Franz Weissmann. A obra consiste em uma estrutura feita em aço pintado de preto, formada por três hastes que compõem um quadrado, que emoldura um dos espaços do jardim; duas das hastes dessa “moldura” são finas, enquanto uma delas é mais larga e achatada, e termina em formato de “L”, de modo que o quadrado formado pela moldura não se completa; é como se houvesse uma “porteira” convidando o visitante a adentrá-lo. Desse modo, a própria obra já convida ao movimento. Assim, de acordo com Castilho (2015):

De qualquer ponto de vista que se olha fixamente para a obra tem-se uma diferente visão da escultura. Ela possui vários planos. O grupo é levado a movimentar-se no espaço, percebendo aos poucos os movimentos que a própria escultura indica para o corpo. Com o movimento, cada um passa a conhecer novos ângulos da escultura, mas também a experimentar outro jeito de olhar: com o olho e com o corpo, caminhando pelo jardim (Castilho, 2015, p. 58).

Figura 20: Franz Weissmann. *Grande quadrado preto com fita*, 1985. Coleção MAM São Paulo.



A obra consiste em uma estrutura feita em aço pintado de preto, formada por três hastes que compõem um quadrado, que emoldura um dos espaços do jardim; duas das hastes dessa “moldura” são finas, enquanto uma delas é mais larga e achatada, e termina em formato de “L”, de modo que o quadrado formado pela moldura não se completa.

É importante atentarmos também para as possibilidades de experimentação que emanam do espaço do jardim, e que proporcionam, conforme enfatiza Castilho, uma vivência diferente daquela que se dá dentro do espaço controlado do museu, em que o contato com o acervo ocorre em condições museológicas determinadas, como umidade e temperatura controladas, a presença de paredes e de seguranças, entre outras.

Os grupos entram na brincadeira, pisam na grama, pisam nas pedras, se entregam como deve ser em um parque aberto a todos. Cria-se ali uma situação coletiva muito forte em que todos participam com seus corpos, se movimentam, olham e exploram diferentes ângulos (Castilho, 2015, p. 60).

As experiências dos visitantes com as esculturas do jardim também são descritas por Mirela Estelles. A educadora, que coordena atualmente o Educativo, aborda a obra *Sectiones mundi* (1988), dos artistas Denise Milan e Ary Perez, que está em exposição no parque desde 1989, antes mesmo da formalização inaugural do Jardim de Esculturas. Estelles (2015) produz uma descrição completa e detalhada da obra:

A obra mede 14 metros de diâmetro, é toda circular e está disposta no plano horizontal. É formada por três conjuntos de círculos de concreto armado, cortados em quadrantes distintos que se intercalam até a semiesfera, também de concreto, que está no centro da obra. Sobre a semiesfera temos impressa a representação da digital da artista, desenhada em linhas de alumínio. Os círculos têm 45 centímetros de altura e a semiesfera é um pouco mais alta, mede 81 centímetros com 1,78 metros de diâmetro. Nas laterais dos círculos há desenhos orgânicos em alto-relevo. A estrutura circular da obra foi criada a partir de uma fragmentação geométrica de duas espirais. Seu título é originário do latim, que em português significa “fatia do mundo” ou “secção do mundo”, pois, vista de cima, sugere a imagem da terra seccionada (Estelles, 2015, p. 66).

Figura 21: Denise Milan e Ary Perez. *Sectiones mundi*, 1988. Coleção MAM São Paulo.



Conforme a descrição feita por Estelles, a obra é circular e está disposta no plano

horizontal. É formada por três conjuntos de círculos de concreto armado, cortados em quadrantes distintos que se intercalam até a semiesfera, também de concreto, que está no centro da obra.

A educadora oferece-nos relatos de experiências propostas com o público infantil, e que também se baseiam na exploração das possíveis relações entre corpo e obra:

Na *Sectiones mundi*, uma das abordagens que empenhamos propõe a entrada na obra de maneira a reproduzir o movimento da escultura. Para isso, sugerimos uma brincadeira que todos conhecem: a roda ou o caracol. De mãos dadas, formamos uma grande linha que não pode ser quebrada – esse é o desafio lançado para as crianças. Assim, começamos a entrar na obra em direção ao centro. Quando chegamos, só aí soltamos as mãos e ficamos em volta da semiesfera central. Quando olhamos para o desenho em alumínio sobre o concreto, que remete ao formato da própria escultura, nos deparamos com curiosas impressões, e logo ouvimos dos pequenos: “Olha... é onde estamos! Parece um mapa deste lugar!”. (Estelles, 2015, p. 71).

Figura 22: Interação com a obra *Sectiones mundi*. Foto: Daniel Oliveira.



Visitantes interagem com a semiesfera realizada no centro da obra, que possui representação da digital da artista, feita em linhas de alumínio.

## Recursos de acessibilidade para as exposições

O MAM dispõe de diversos recursos para ampliar a acessibilidade a suas exposições, como audioguias e videoguias em Libras, com legendas, reproduções táteis e a “política” de liberação do toque nas mostras.

### Audioguias e videoguias

O MAM produz audioguias com audiodescrição para as exposições, os quais se destinam principalmente ao público cego ou com baixa visão, e podem ser encontrados na seção “exposições” do *site* do MAM. Na mesma seção, estão disponíveis videoguias produzidos pelo MAM para as exposições, e que podem ser utilizados pelo público surdo. Conforme assinala Gregório Sanches:

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 percepções com os visitantes cegos (Sanches, 2018, p. 117).

O educador também explica que, no MAM, o contato com a cultura surda levou à incorporação de diversos elementos no cotidiano de trabalho do museu, como palestras e formações internas que contam com intérpretes de sinais, ensino de Libras para os funcionários dentro do horário de trabalho, entre outros (Sanches, 2018, p. 93-94). Além disso,

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 Visitação (Sanches, 2018, p. 93-94).

## **Reproduções táteis**

O MAM conta com reproduções táteis de algumas obras de seu acervo, além de trabalhos que não integram o acervo, mas participam de exposições no museu. Todas podem ser solicitadas pelos visitantes para o toque. Muitas dessas peças são produzidas, para o museu, por empresas especializadas. Além disso, os educadores produzem obras táteis, relacionadas às exposições, a partir de materiais simples e acessíveis, e que também podem ser tocadas pelos visitantes.

Em conversa com Gregório Sanches, o educador ressaltou que existe uma dificuldade em manter essas reproduções de forma fixa nas áreas expositivas, já que o MAM não dispõe, atualmente, de um espaço para exposições de longa duração de seu acervo.

Sendo assim, é importante que os visitantes tomem conhecimento acerca dessas possibilidades de interação, principalmente aqueles com deficiências visuais e/ou intelectuais, cujas experiências de visita podem ser potencializadas por tais recursos.

Figura 23: Reproduções táteis do MAM Educativo. Foto da autora.



Sobre uma comprida mesa, estão espalhadas diversas reproduções táteis pertencentes ao MAM Educativo, e que foram produzidas por ocasião de exposições realizadas no museu ao longo dos anos.

Abaixo, temos fotografias de reproduções táteis feitas para o 38º *Panorama da Arte Brasileira: Mil graus*. É importante destacar que, ao longo das exposições em cartaz, a equipe de educadores promove a realização de visitas mediadas multissensoriais, abertas a todos os visitantes, em que todas essas reproduções podem ser tocadas. Tais iniciativas são capazes de ampliar as experiências sensoriais dos públicos com relação às obras.

Figura 24: Jayme Fygura. Sem título, 2023. Foto: Luan Santos Silva.



Reprodução tátil da pintura Sem título (2023), de Jayme Fygura. Trata-se de uma máscara de feições bestiais. A máscara é marrom e preta, com olhos nas cores amarela, vermelha e preta, e orelhas marrons e pontudas. Tem a boca aberta, com uma longa língua esticada para fora, grandes dentes caninos e uma expressão amedrontadora. A máscara leva pinceladas carregadas, assim como a tela do artista.

Figura 25: Zimar. Sem título, da série *Careta de Cazumba*, 2024. Foto: Luan Santos Silva.



Reprodução tátil de uma máscara da série *Careta de Cazumba*. Apresenta uma fisionomia monstruosa. É branca, com orelhas largas e compridas, e chifres pretos, com pontas vermelhas. Possui longa barba.

Figura 26: José Adário dos Santos. *Ferramenta de Oxumaré*, 2020. Foto: Luan Santos Silva.



Reprodução tátil da obra *Ferramenta de Oxumaré*. É feita em ferro torcido, solda e verniz. Há um eixo central, de onde irradiam diversos “galhos”, com folhas. Também sobre o eixo central, há duas cobras, feitas em ferro, que se entrelaçam, em direção ao topo da escultura. Sobre o topo, está situado um pássaro, também feito de ferro.

## **Liberação do toque**

O MAM também conta com uma política de liberação do toque. A cada exposição, algumas obras ganham, com a permissão de seus autores, a possibilidade de serem tocadas, a qualquer momento, por pessoas com deficiência visual. Nas visitas mediadas multissensoriais, citadas acima, o toque também é liberado, com a supervisão dos educadores.

Tive a oportunidade de participar de uma dessas visitas, no contexto do *38º Panorama da Arte Brasileira: Mil graus*, em que foi possível tocar algumas das esculturas da artista Marina Woisky. Foi uma experiência singular. Houve um estranhamento inicial causado pelas incomuns figuras representadas nas esculturas. A percepção que se tinha, ao observar a obra *Coluna de jardim*, por exemplo, era de “suavidade”, uma vez que a artista realiza impressão em tecidos para compor as esculturas. A cobertura em resina garantia às obras um aspecto cintilante. Já ao poder tocá-las, fui surpreendida pela rigidez conferida pelo concreto, que “recheia” os tecidos, e que tornou as esculturas firmes. Na escultura *Avestruz*, há o diferencial da materialidade dos pés da ave, feitos em bronze, ao passo que em *Cavalo ferradura* a referida rigidez está na base, enquanto a parte superior é macia.

Figura 27: Marina Woisky. *Coluna de jardim*, 2024. Foto da autora.



Como o título indica, a escultura representa uma coluna de jardim, que remete a uma coluna grega. Sobre a coluna, há uma espécie de concha aberta. A escultura, que mede 110 x 68 x 68 cm, é feita de concreto, revestida por tecido e coberta por resina.

Figura 28: Marina Woisky. *Avestruz*, 2024. Foto da autora.



A escultura, que mede 124 x 124 x 47 cm, apresenta a imagem de um avestruz impressa em tecido, que é então “recheada” de concreto e coberta por resina. Os pés são feitos de bronze.

Figura 29: Marina Woisky. *Cavalo ferradura*, 2024. Foto da autora.



A escultura, que mede 122 x 85 x 40 cm, apresenta a imagem de uma espécie de cavalo em formato de ferradura, como se estivesse curvado, impressa em tecido. A textura é macia. A base, que remete a uma pedra, também é impressa em tecido e possui concreto em seu interior, além de ter sido coberta por resina.

## **Família MAM**

O programa Família MAM desenvolve atividades voltadas para famílias em todas as suas diversas configurações. Entre suas propostas estão narrações de histórias, brincadeiras, oficinas artísticas, visitas mediadas e atividades sensoriais para bebês. Tais atividades buscam promover o encontro dos participantes com a cultura tradicional da infância (MAM Educativo, s.d.).

Estelles (2018) conta que, a cada exposição, são pesquisadas “narrativas da tradição oral, jogos de versos, músicas e brincadeiras que dialogam de maneira direta e subjetiva com os assuntos das mostras em cartaz” (p. 132).

Entre a grande variedade de atividades propostas pelo programa, estão os percursos poético-musicais. Crianças de todas as idades, junto a seus pais e responsáveis, têm a liberdade para experienciar o museu, desde o jardim até as exposições situadas no espaço interno, a partir dos mais variados sons, aromas e cores.

Uma cantiga entoada pelos educadores convida os pequenos a embarcarem em uma “jornada sensorial”. As cantigas vão mudando ao longo do trajeto, e fazem referência a cada exposição percorrida. Os materiais utilizados são simples: instrumentos musicais que emulam o canto de pássaros e outros sons da natureza; um longo pedaço de tecido azul que “vira mar”.

Tive a oportunidade de participar do percurso poético-musical pela exposição *Santídio Pereira: Paisagens férteis*, em cartaz de 2 abril a 25 de agosto de 2024. Na mostra, o artista apresentou, entre diversas obras, gravuras de plantas, como bromélias e mandacarus, resultantes de sua imersão nos biomas brasileiros. Diante disso, foram acrescentados ao percurso elementos sensoriais olfativos, por meio da criação, pelos educadores, de versões reduzidas das gravuras, em papel, acrescidas de aromas de essências de flores. Foi possível perceber que, nessas atividades, não há limites para a experimentação.

Figura 30: Percurso poético-musical no contexto da exposição *Santídio Pereira: Paisagens férteis*, 2024. Foto: MAM Educativo.



A imagem mostra a utilização de um xilofone durante um percurso poético-musical realizado pelos educadores do MAM. Os participantes estão no parque, em roda, e, no meio dela, estão estendidos tecidos de diversas cores, como azul, azul marinho, amarelo com flores azuis.

## **Contatos com a Arte**

Programa de formação destinado a professores, educadores, pesquisadores, estudantes universitários e artistas; envolve encontros e oficinas com artistas, curadores e pesquisadores em torno das temáticas das exposições apresentadas no MAM, de modo a promover a troca de experiências e conhecimentos, e a fim de “contribuir para a multiplicação das diferentes expressões artísticas e abordagens pedagógicas a partir de processos criativos diversos” (MAM Educativo, s.d.).

## **Domingo MAM**

O programa foi criado para oferecer atividades ao público frequentador do Parque Ibirapuera e que, em sua maioria, não frequentava o MAM, mas realizava atividades de lazer na marquise em que o museu está localizado. Nesse programa, são enfatizados temas como dança, música, culturas urbanas e populares.

O Breaking Ibira, por exemplo, é um evento que ocorre mensalmente no MAM, desde 2017, a fim de valorizar esse que é um dos elementos culturais basilares da cultura Hip Hop. O projeto foi criado por *b.boys* e *b.girls*, termo que denomina aqueles que dançam o *breaking*, que buscam fomentar a expressão corporal dos participantes por meio das *sessions*, sequências organizadas de passos de *breaking*, em que cada dançarino expressa sua habilidade e criatividade. Os eventos atraem participantes de diversas regiões de São Paulo, tanto praticantes como admiradores da cultura Hip Hop. Outros elementos da cultura, como *graffiti*, apresentações de DJs e MCs, também estão constantemente presentes na programação do Domingo MAM.

Figura 31: Breaking Ibirá. Foto: Ariane Riato.



Homem realiza coreografia no Breaking Ibirá, sob a marquise do Parque Ibirapuera, no centro de uma roda, enquanto diversas pessoas assistem.

Também são frequentemente organizadas sessões dos karaokês, que acompanham as temáticas das exposições em cartaz, datas comemorativas e discussões sobre questões sociais. No contexto da mostra *Santídio Pereira: Paisagens férteis*, por exemplo, foi organizada uma sessão com músicas que apresentam a natureza como fonte de inspiração. Em celebração ao Dia Internacional da Mulher, o público foi convidado a entoar canções escritas e interpretadas por mulheres brasileiras. Já por ocasião da Parada do Orgulho LGBTQIAP+, em São Paulo, foi organizada uma sessão com canções que celebram o orgulho e o respeito à diversidade.

Figura 32: Sessão de karaokê do Domingo MAM, no contexto da exposição *Santídio Pereira: Paisagens férteis*, 2024. Foto: Ariane Riato.



Adultos e crianças participam do karaokê promovido pelo Domingo MAM, sob a marquise do Parque Ibirapuera.

Desse modo, a programação do Domingo MAM abarca uma infinidade de possibilidades, sempre de modo a fomentar a expressão artística e corporal dos participantes, sob as mais diversas formas. Entre outras muitas atividades realizadas nesse contexto, destaco: saraus no Jardim de Esculturas; apresentações de teatro de marionetes; a realização de oficinas de dança que unem movimentos contemporâneos às tradicionais danças dos terreiros; organização de *balls*, a fim de valorizar a cultura Ballroom; performances poéticas que contribuem para o combate ao capacitismo e estimulam o desenvolvimento de uma apreciação sensível com relação à surdez, entre tantas outras.

## Igual Diferente

O programa desenvolveu-se a partir do curso *Prática artística para todos*, realizado no MAM com a coordenação dos professores Álvaro Picanço e Paulo Pitombo, e voltado para adolescentes com comprometimentos neuromotores, além de outros alunos interessados. A partir dessa experiência, o museu passou a buscar parcerias com instituições de saúde mental, educação especial e atendimento especializado a pessoas com deficiência para o oferecimento de diversos cursos e atividades. No catálogo *Igual Diferente*, publicado pelo MAM em 2015, e que conta a história do programa, Vera Barros, que atuou como coordenadora do departamento Educativo do museu, destaca:

O Igual Diferente nasceu como o primeiro curso de um programa integrado ao projeto educativo global que fazia prevalecer que todas as formas de conhecimento são legítimas e que diferenças não significam necessariamente desigualdades, entre outros princípios. Nossa ideia não era só incluir pessoas com limitações físicas, cognitivas ou sensoriais na programação e na vida do museu, mas incluir e aproximar o museu – instituição, funcionários, alunos e visitantes – ao universo dessas pessoas. O museu teria que ser repensado e deveríamos agir para realizar uma “inclusão ao contrário” também e tornar o MAM um museu realmente de todos (Barros, 2015, p. 10).

Outro importante objetivo do programa é o de possibilitar o desenvolvimento do percurso artístico de cada aluno, além de incentivar a autonomia no desenvolvimento de seu potencial criativo. Os cursos são ministrados por professores-artistas, que possuem pesquisa e produção criativa autoral, e abertos a todos os públicos interessados (Leyton, 2015, p. 11).

Carlos Barmak, um dos idealizadores do programa, caracteriza-o como “um espaço de encontro, de protagonismo, de diálogo e troca de experiências humanas. Como idealizava o grande mestre Paulo Freire, a criação de um espaço de luta e de esperança” (Barmak, 2015, p. 29). Trata-se de um espaço aberto à experimentação, voltado a todas as pessoas que desejem fazer e

pensar arte, independentemente de suas condições físicas, sociais ou psíquicas.

Estão entre os cursos ministrados dentro do Igual Diferente nos últimos anos: fotoperformance; processos de criação em performance; escultura; vogue plural: dança para todos os corpos; linguagens gráficas; processos criativos táteis e multissensoriais; atividades propostas pelo grupo de trabalho Corposinalizante, aberto a jovens surdos e ouvintes interessados em Libras, e que desenvolvem projetos culturais, performances e intervenções poéticas “que dão visibilidade à identidade e à cultura surda dos jovens” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, s.d.).

Em sua dissertação sobre coletivos heterogêneos, Elisa Band, que ministra o curso de performance no Igual Diferente, escreveu sobre a potência cênica, existencial e estética dessa experiência, e sua possibilidade de instauração de uma gramática cênica própria, à medida que “corpos que geralmente não têm acesso ou são invisibilizados” podem escapar “de categorias estigmatizantes e experimentar-se como criadores e autores”, ao que acrescenta: “E continua sendo um lugar no qual podemos experimentar como é ser um coletivo que se transforma constantemente a partir dos diferentes modos de existir e de criar que o compõem” (Band, 2020, p. 39).

Figura 33: Aula do curso de performance do Igual Diferente. Foto: MAM Educativo.



Na imagem, os alunos estão deitados sobre almofadas, no chão, com as barrigas para cima.

O curso de escultura é conduzido por Rogério Ratão, desde 2011. Em uma participação no curso de formação de educadores da *32ª Bienal de São Paulo*, Ratão, que é cego, compartilhou um pouco de sua trajetória profissional. O artista contou que, para aprender as técnicas de escultura, precisou desenvolver não o sentido tátil das mãos, mas de seu corpo inteiro: “toda minha pele, todos os meus membros me dão algum tipo de informação que ajuda a criar uma relação de espaço entre meu corpo e o trabalho que estou executando [...] Eu enxergo com meu corpo todo”. Também assinalou: “Meu corpo é meu gabarito. É a minha principal referência”. Assim, o artista explicou como utiliza seu próprio corpo como modelo anatômico na elaboração de suas obras, e suas mãos e dedos como unidade de medida. Sua mestria e sensibilidade são palpáveis no ateliê do Igual Diferente, onde Ratão conduz seus alunos na criação das mais extraordinárias obras.

Figura 34: Aula de escultura do Igual Diferente. Foto: Luan Santos.



De costas para o observador, uma das alunas do curso de escultura do Igual Diferente modela sua criação, que consiste em um corpo nu, deitado de lado. Ao fundo, outros alunos também trabalham em suas obras.

## 5. (Re)pensar o museu e para além dele

É importante compreender que, no entendimento do MAM, o investimento em educação e acessibilidade é capaz de construir “saberes que modificam o próprio museu” e de modo que, para a instituição, a acessibilidade não diz respeito apenas a “promover o acesso ao que já existe, mas, sim, *pensar e construir a realidade que se deseja viver*” (Leyton, 2016, p. 7, grifo meu). Essa frase, em particular, ressoou de diversas formas, conforme estudava e participava das propostas e atividades do Educativo.

A todo momento, ecoavam também as palavras de Mario Pedrosa quando, em 1967, o crítico buscava compreender a condição do artista na sociedade moderna: “Já faz bastante tempo que, tentando analisar o fenômeno, defini a arte de nossos dias como o exercício experimental da liberdade” (Pedrosa, 1995, p. 134). A asserção foi considerada e elaborada por Hélio Oiticica em suas propostas, principalmente quando discute “o suprasensorial” na arte brasileira, momento em que defende a superação do objeto como finalidade da expressão estética, visando à participação cada vez maior do espectador. O suprasensorial consiste em exercícios dirigidos aos sentidos, visando ao dilatamento, no indivíduo, de suas capacidades sensoriais habituais, “para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano” (Oiticica, 1986, p. 102). Desse modo, buscava-se despertar, no participante,

*a derrubada de todo condicionamento* para procura da liberdade individual, através de proposições cada vez mais abertas visando fazer com que cada um encontre em si mesmo, pela disponibilidade, pelo improvisado, sua liberdade interior, a pista para o estado criador – seria o que Mario Pedrosa definiu profeticamente como “exercício experimental da liberdade” (Oiticica, 1986, p. 102, grifo do autor).

Mesmo passadas muitas décadas, é difícil não enxergar o sentido de “exercício experimental da liberdade” em diversas atividades desenvolvidas pelo MAM: seja nas visitas mediadas, potencializadas por experiências poéticas, nos eventos de música e dança, nos percursos poético-musicais, nos

cursos do Igual Diferente, em exposições, oficinas, entre tantas outras que pudemos vislumbrar ao longo deste trabalho.

Por um lado, é como se, naquele tempo e espaço, tudo fosse possível: um instante para a liberdade de experimentação, com variados sabores e cheiros, sons, movimentos, que se podem vivenciar sem amarras, descondicionar o corpo e os sentidos.

Por outro lado, busca-se, também, no sentido dado por Oiticica (1986), uma experiência revolucionária “no sentido total do comportamento” (p. 105) do participante, de modo a “torná-lo objetivo no seu comportamento ético-social” (p. 103). Na mesma passagem, Oiticica traz também a necessidade de se “desalienar o indivíduo” (p. 103), remetendo-nos, inevitavelmente, às propostas de Paulo Freire.

Para Irene Small (2014), tanto Oiticica como Freire visavam à libertação do sujeito através de noções de participação: para Freire, substituindo a hierarquia professor-aluno por um diálogo colaborativo e, para Oiticica, criando situações que visavam ao engajamento do espectador, em detrimento de uma postura passiva. Em 1967, Oiticica chegou a sugerir que o novo papel do artista seria atuar como “educador”, propositor de “obras inacabadas, ‘abertas’”, destinadas ao grande público (Small, 2014).

Afinal, conforme assinala Favaretto (2011), “o campo de ação de Oiticica não era apenas o sistema de arte, mas a visionária atividade coletiva que interceptava subjetividade e significação social” (p. 100).

Retorno, então, ao objetivo adotado pelo MAM de “pensar e construir a realidade que se deseja viver”. Aqui, é possível tanto aludir às propostas de Oiticica, Pedrosa, e vários outros agentes da vanguarda brasileira, bem como aproximá-las de urgências contemporâneas.

No MAM, esse estado de constante experimentação é atravessado por eixos que nos instigam a imaginar diversas formas de pensar e estar no mundo. Entre elas, destacamos a valorização da cultura tradicional da infância, presente em várias atividades propostas pelo Educativo, como narrativas da tradição oral, jogos de versos, músicas e brincadeiras, por meio das quais busca-se promover o encontro do universo artístico do museu com a cultura da infância.

As ações desenvolvidas a partir das investigações acerca da cultura da infância são abordadas no MAM de maneira transversal, seja em formações da equipe interna do museu, ou de educadores e professores nos encontros do programa Contatos com a Arte; nas visitas mediadas; no Família MAM (Estelles, 2018).

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 (Estelles, 2018, p. 131).

Assim, ao longo das incursões pelas atividades do Educativo, foi possível perceber o potencial que as culturas da infância possuem para inspirar, a partir das mais variadas experimentações sensoriais, inúmeras possibilidades de interação, seja nas próprias crianças, em seus pais e acompanhantes nas atividades, em professores e educadores que participam das formações. Essas experiências, por sua vez, são capazes de inspirar a adoção de “um corpo vivo e aberto para o mundo”, nas palavras de Dowbor (2008), reverberando para além do contexto do museu. Afinal, conforme nos ensina a referida educadora:

[...] aqueles que enveredam pelo caminho da educação não deveriam de forma alguma perder o contato com sua criança interna. Educador que deixa sua criança interna morrer corre o risco de não conseguir enxergar nem entrar em contato com a criança interna daquele a quem educa. O desafio do educador que está de *corpo vivo e aberto para o mundo* é justamente o de manter sempre sua criança interna viva, *para poder continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, como as crianças olham* (Dowbor, 2008, p. 28, grifo meu).

Ouso dizer, assim, que as palavras de Dowbor, proferidas em um contexto de reflexão acerca do campo da educação, podem ser estendidas a todos os indivíduos, e que atividades como as propostas pelo MAM são capazes de oportunizar esse tipo de experiência aos mais diversos públicos.

De volta ao propósito de se “pensar e construir a realidade que se deseja viver”, destacamos, em diversas propostas do MAM, a valorização das culturas e dos saberes indígenas, seja em exposições, textos de catálogos e atividades educativas diversas. Tais ensinamentos ofertam diferentes possibilidades para pensarmos, a partir de nossos corpos, formas de ser e estar no mundo. Afinal, como enfatizou Ailton Krenak:

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? (Krenak, 2019, p. 57).

No texto “Brotar das cinzas”, publicado no catálogo do *38º Panorama da Arte Brasileira: Mil graus*, Eliane Potiguara chama a atenção para a potência de um “novo movimento reivindicatório” pelos povos indígenas e que envolve, entre outros elementos, a ênfase sobre os conhecimentos tradicionais dos povos originários no campo científico, a tomada de espaços pela literatura e as artes indígenas, e o fortalecimento da pedagogia da natureza,

cujos personagens principais são os rios, os mares, as matas, enfim, o meio ambiente de sua cultura: a Mãe Terra e sua ancestralidade. Nesse contexto se dá o fortalecimento da cultura indígena e, conseqüentemente, o fortalecimento da sua identidade como povo, como alma e espírito (Potiguara, 2024, p. 100).

Cabe notar que a questão da separação entre natureza e cultura está intimamente ligada às rupturas entre corpo e mente enraizadas na filosofia ocidental moderna, e que venho discutindo ao longo da pesquisa. Assim como acontece com as inúmeras possibilidades de organizações sensoriais presentes em diversas sociedades, as relações entre natureza e cultura são variáveis.

A partir do conceito de “perspectivismo”, Viveiros de Castro (2005) entende que é possível abordar as formas como “as diferentes espécies de

sujeitos (humanos e não humanos) que povoam o cosmos percebem a si mesmas e às demais espécies”, e assim “esboçar as implicações de tal perspectivismo para uma teoria indígena virtual da Natureza e da Cultura” (p. 123). Referindo-se às sociedades ameríndias, o autor enfatiza o aspecto social das relações entre sociedade e natureza, que contrasta com a concepção de natureza projetada pela modernidade ocidental.

Nas cosmologias indígenas, e de acordo com a noção de bem viver (Krenak, 2020), o corpo humano está equalizado ao corpo da Terra, de modo que não estabelece com ela uma relação predatória – tal como dita o modo de vida ocidental, de viés antropocêntrico.

O Buen Vivir, o *Sumak Kausai*, esse ser humano, subordinado a uma ecologia planetária, nós também, nosso corpo, assim como todos os outros seres, ele está dentro dessa ecologia ou dessa vasta biosfera do Planeta como um elemento de equilíbrio e regulador. Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade (Krenak, 2020, p. 13).

Cristine Takuá (2023), no texto “Seres criativos da floresta”, reproduzido no catálogo da exposição *Elementar: Fazer junto*, discute sobre a relação de equilíbrio que os povos indígenas tecem com os seres da floresta e a natureza:

A terra é muito mais forte que nós, é uma grande mãe sagrada. A floresta é um grande pai, com todos os seus seres vegetais, animais – seres visíveis e invisíveis. Nós é que somos pequeninos, somos só um grãozinho no meio dessa grande imensidão de saberes que existe na floresta (Takuá, 2023, p. 136).

Takuá (2023) evidencia um distanciamento, de modo geral, entre os seres humanos e todos os outros seres, ao passo que os povos indígenas, há muitos séculos, vêm “criando fórmulas, recriando fórmulas. Formas resilientes, sustentáveis, regenerativas, de continuar esse diálogo criativo” (p. 133). Ela acredita que essas relações podem ser restauradas com base na educação –

“Não essa educação ocidental, quadrada, de instituição, mas sim uma educação sensível” (Takuá, 2023, p. 133), e da mudança de hábitos, a fim de se restabelecer uma teia de relações entre os seres humanos, animais e vegetais, já totalmente desestruturada.

Então, quando eu falo de mudança de hábito, e que isso dói como trocar de pele, eu digo que já passou da hora de a gente começar a ter coragem de realmente fazer um equilíbrio – eu chamo isso até de um certo pacto – que seria você conseguir equilibrar o sopro de amor que sai da nossa boca quando a gente fala – as nossas ideias, as nossas inquietações, os nossos sonhos –, equilibrar esse sopro de palavra com o compasso dos nossos pés, da nossa caminhada na Terra. Porque não adianta minha boca ir para lá e meu pé vir para cá. Esse equilíbrio entre o que a gente fala e para onde a gente anda é o que precisa nortear essa nossa coragem e compromisso ético com nós mesmos, com os nossos filhos e com todos os outros seres (Takuá. 2023, p. 134).

A partir das diversas propostas protagonizadas, nos espaços do MAM, por artistas, educadores, anciãos e xamãs indígenas, entre outros, foi possível perceber o quanto os saberes indígenas têm a ensinar aos não indígenas, como eu, acerca das possibilidades de descolonização dos nossos próprios corpos e da relação predatória com a natureza, pautada essencialmente pela modernidade ocidental. A partir desses inúmeros aprendizados, busca-se refletir, sempre de maneira muito cuidadosa e respeitosa, acerca de maneiras diversas de estar no mundo.

A atividade “Vivência de alimentos indígenas”, por exemplo, proposta no MAM, em junho de 2024, pelo Grupo de Artes Dyroá Bayá, proporcionou a adoção de uma perspectiva renovada sobre um ato que pode parecer, para alguns, banal: a alimentação. O grupo foi formado em Iauaretê (AM), em 2002, por Severiano Kedasery, da etnia Tariano, e Ermelinda Yepário, da etnia Tukano. Na atividade realizada no MAM, conduzida por Anderson Kary Bayá e Dayane Nunes, foram apresentados e experimentados diversos alimentos sagrados para os povos Tariano e Tukano, como a batata-doce, o açaí, o beiju, a banana, entre outros.

Em meio a essa vivência multissensorial, discutiu-se como existe, para diversos povos indígenas, uma dimensão espiritual na alimentação, que deve ser orientada pelos xamãs, e como determinados alimentos são essenciais tanto em processos de cura como para que se possa manter a saúde e o equilíbrio entre o corpo e o espírito.

Figura 35: Grupo de Artes Dyroá Bayá. Vivência de alimentos indígenas, 2024. Foto: Bárbara.



Na imagem, há várias cumbucas espalhadas pelo chão, contendo alimentos sagrados para os povos Tariano e Tukano. Há beiju, batata-doce, cachos de uvas, bananas, açaí e um caldo feito de abacaxi.

Nos últimos anos, foram realizadas no MAM várias atividades, em variados formatos, que propõem o aprendizado a partir de diferentes culturas indígenas. O Grupo de Artes Dyroá Bayá também realizou vivências de brincadeiras e grafismos indígenas no museu. Além disso, Anderson Kary Bayá conduziu diversas atividades de contação de histórias, tais como: *O guerreiro e o curupira*; *Os curupiras e as gentes de pedra*; *O pescador e a sereia*; *As aventuras do esperto jabuti*; *DIÂ-U'TÍ'KARO – A sucuri e o segredo dos pássaros*. Destacam-se também os cursos *Arte indígena*, com Arissana Pataxó, e *Artes indígenas: das aldeias aos museus*, com Paula Berbert, além da conversa com o artista Joseca Yanomami, entre muitas outras propostas.

A exposição *Moquém\_Surari: Arte indígena contemporânea*, com curadoria de Jaider Esbell, em 2021, apresentou trabalhos, em diferentes suportes e linguagens, de artistas dos povos Baniwa, Guarani Mbya, Huni Kuin, Karipuna, Klamath-Modoc, Krenak, Marubo, Makuxi, Patamona, Pataxó, Tapirapé, Taurepang, Tikmũ'ün/Maxakali, Tukano, Xakriabá, Xirixana, Wapichana e Yanomami. A mostra e seu catálogo buscaram ampliar “a reflexão não apenas sobre a arte, mas também sobre o pensamento cosmológico ameríndio” (Alves, 2021, p. 4).

No texto que produziu para o catálogo da exposição, Esbell (2021) vislumbrou, por um lado, a possibilidade de se semear um outro sistema de arte, próprio das artes dos povos originários; porém, mais que isso, afirmou tratar-se de colocar a arte a serviço de suas urgências: urgências globais, locais e cósmicas, laborais, operacionais e cotidianas. Desse modo, ao reunir “povos de todos os cantos”, para que pudessem fazer suas autoapresentações, por diversos meios de expressão, Esbell procurou promover, de maneira coletiva, nunca individual, uma política contracolonial em artes.

Assim o chamado se fez. Que viessem povos de todos os cantos, desde os extremos, os povos de perto apagados, esquecidos, sem terra, sem teto, sem água, sem voz. Que viessem e se apresentassem. Que respeitosa e humildemente entrassem pela porta da frente dos museus e se instalassem, também por vontade e necessidade próprias. Que exemplificássemos com muita elegância e humildade que é possível partilhar a existência, a ciência, que proporcionássemos mais e mais saudáveis experiências (Esbell, 2021, p. 16).

No contexto da exposição, foram realizados debates, como a conversa *Arte indígena contemporânea: Imaginar é criar mundos*, com Jaider Esbell e Paula Berbert, a intervenção poética musical realizada pelo grupo Kayatibu de jovens Huni Kuin da aldeia Chico Curumim (Terra Indígena Kaxinawa do Rio Jordão, Acre), entre outros.

A valorização dos saberes indígenas também está intimamente ligada, no contexto do programa educativo do MAM, ao eixo Arte e Ecologia, e que coaduna com o objetivo de se pensar e construir a realidade que desejamos

viver. Trata-se de atividades que, partindo da relação intrínseca entre o museu e o Parque Ibirapuera, convidam os públicos a repensar sobre como a arte pode ser o meio ou o disparador que provoca perguntas que precisam ser feitas a respeito dos modos de vida que cultivamos e que modelam o mundo em que vivemos (MAM Educativo, s.d.).

Em 2022, foi realizada a formação para educadores “Saberes da floresta”, ministrada por Cristine Takuá, em que se propôs

a ampliação dos saberes sobre os povos originários, a diversidade de suas cosmovisões e suas formas de bem viver junto à natureza, problematizando as práticas de ensino-aprendizagem a partir dos valores dos direitos humanos e socioambientais (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2022).

Ainda no contexto do eixo Arte e Ecologia, são realizadas diversas atividades que buscam envolver múltiplos sentidos por meio do contato entre os corpos dos participantes e a natureza, tais como: oficinas de autorretrato e de criação de brinquedos a partir do uso de elementos da natureza; experimentações com tintas naturais e comestíveis, entre várias outras. Leonardo Sasaki, educador do MAM, desenvolve investigações multissensoriais em torno do desenho, utilizando cheiros, sons, o paladar e a exploração com o tato. O educador produz, junto aos participantes, tintas com diferentes aromas, a partir do uso de óleos essenciais, além de tintas comestíveis, compostas basicamente de farinha, água, corantes naturais, frutas, legumes e temperos, tais como a cenoura, a beterraba, o espinafre, o açafrão, a cúrcuma, a amora, entre tantas outras possibilidades.

Figura 36: Atividade de experimentação com tintas naturais para bebês. Foto: MAM Educativo.



No centro da imagem, há um godê com tons de tintas naturais: verde, vermelho e amarelo. Uma criança molha o dedo na tinta verde para pintar a folha de papel posicionada à sua frente.

Figura 37: Atividade Gotas de flor: Experimentações com aquarelas de flor. Foto: MAM Educativo.



Na imagem, várias mãos realizam, com o auxílio de um pilão, o processo de maceração para criar tintas de flores.

A busca por uma aproximação com a natureza esteve e continua presente em diversas outras atividades do MAM, como a caminhada de identificação de plantas alimentícias não convencionais, conduzida por Assucena Tupiassu. Na ocasião, a bióloga chamou atenção para as particularidades de árvores, flores, frutos e folhas espalhados no entorno do MAM, despertando uma postura investigativa perante esses biomas que, frequentemente, podem passar despercebidos pelos visitantes.

Outro percurso interessante foi promovido pelo MAM junto aos idealizadores do projeto Rios e Ruas, José Bueno e Luiz de Campos. A atividade está relacionada ao roteiro proposto no audioguia “Águas do Ibirapuera”, desenvolvido pelo Rios e Ruas, e que está disponível no canal do MAM no YouTube. No trajeto, os participantes conhecem as histórias de cursos d’água relacionados à história do parque, como o Caaguaçu e o Sapateiro, que ainda abastecem os lagos do Ibirapuera, mas que foram canalizados e “enterrados vivos” por reformas urbanísticas. Espera-se, no entanto, que a

descoberta e conscientização acerca dessas questões impulse a futura regeneração e devolução desses rios para a cidade de São Paulo.

## 6. Considerações finais

Mergulhar na história recente do MAM, em suas propostas curatoriais e educativas, e manter diálogos com as equipes foi uma experiência muito significativa e de grande aprendizado. No que diz respeito às exposições, foram encontradas diversas propostas curatoriais que convidaram os visitantes ao engajamento corporal e sensorial, seja ao tocar, degustar, ouvir e interagir com as obras, dançar, participar de rodas de discussão, meditar, descansar, ou ocupar livremente os espaços. Acredita-se que tais oportunidades foram capazes de desafiar a disciplinaridade ainda comumente imposta aos contextos museológicos, ampliando a experiência perceptiva dos visitantes e, assim, contribuindo para a adoção de novas perspectivas, que ultrapassam o paradigma da visualidade.

Também foi possível perceber que o envolvimento de múltiplas possibilidades sensoriais está no horizonte de todas as atividades desenvolvidas pelo MAM Educativo, sob as mais variadas formas. Com base no referencial teórico apresentado, verifica-se que alguns elementos as unem, tais como a liberdade de experimentação, que tem como fonte o corpo em sua totalidade, e o reconhecimento e valorização das diferenças corporificadas dos indivíduos como forma de ampliação dos parâmetros sensíveis e políticos da realidade.

Desse modo, compreende-se que os sentidos das propostas evidenciadas ao longo do trabalho não se esgotam ao término de uma atividade educativa ou de uma exposição, mas são capazes de inspirar mudanças com relação às nossas formas de pensar e estar no mundo.

Assim, utilizei os exemplos das culturas tradicionais da infância e das culturas indígenas como grandes fontes de aprendizado visando à desestabilização de um padrão de existência antropocêntrico e regido pela racionalidade moderna, e à construção das realidades que desejamos viver: a realidade dos corpos descondicionados, vivos e abertos para o mundo; da pedagogia da natureza; do corpo humano equalizado ao corpo da Terra, da imaginação e da criação.



## Referências

AIDAR, Gabriela. Acessibilidade em museus: ideias e práticas em construção. *Revista Docência e Cibercultura*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 155-175, maio/ago, 2019.

ALBUQUERQUE, Ciro Férrer Herbster. Arquitetura hospitalar responsiva à neurodiversidade: repensando o ambiente construído em função da diversidade sensorial infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO – ENEAC; SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL - SBAI, 10.; 11., 2024, Maceió. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], v. 12, ago. 2024.

ALBUQUERQUE, Ciro Férrer Herbster. Arquitetura neurodiversa para mentes disruptivas: contribuições da neurociência para projetos salutogênicos e inclusivos no ambiente de trabalho. In: Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído – ENEAC;e Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral – SBAI, 10.; 11., 2024, Maceió. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 11-13 set. 2024.

ALBUQUERQUE, Sheila Rodrigues de; FRANÇA, Rebeca Falcão dos Santos Melo; COSTA, Angelina Dias Leão. Percepção sensório-espacial do ambiente educacional com foco nas pessoas com TEA à luz do design universal. In: Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído – ENEAC; Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral - SBAI, 9.; 10., 2022. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], v. 10, n. 4, dez. 2022.

ALVES, Cauê. Descendentes de Makunaíma. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Moquém Surarí: Arte indígena contemporânea*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021. p. 4. Catálogo.

AZEVEDO, Maria Teresa Nogueira Schiappa de. Introdução. In: Platão. *Fédon*. Coimbra: Livraria Minerva, 1988.

BAND, Elisa. *Criação com coletivos heterogêneos*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2020.

BARMAK, Carlos. O igual diferente. In: LEYTON, Daina; EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE – MAM (Orgs.). *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 40-51. Catálogo.

BARRETO, Jorgge Menna. *Café educativo*. 2007. Disponível em: <https://jorggemennabarreto.com/trabalhos/cafe-educativo-educational-cafe>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BARRETO, Jorgge Menna. *Desleituradas*. 2011. Disponível em: <https://jorggemennabarreto.com/trabalhos/desleituradas-misreadings/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BAVCAR, Evgen. O museu de outra percepção. In: LEYTON, Daina; EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE – MAM (Orgs.). *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 28-33. Catálogo.

BENNETT, Tony. *The birth of the museum*. History, theory, politics. Abingdon: Routledge, 1995.

BIENAL DE SÃO PAULO. #32 Bienal (Curso para Mediadores) Rogério Ratão. 13 jul. 2016. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JuPHriR0pjw>. Acesso em: 25. mar. 2025.

BREFE, Ana Claudia Fonseca. *O Museu Paulista Affonso de Taunay e a memória nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

BOGÉA, Inês. Movimentos e desenhos no espaço. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Museu dançante*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 51-56. Catálogo.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002. p. 20-28.

BUENO, José; CAMPOS, Luiz de. Águas do Ibirapuera. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. (Org.). *Elementar: Fazer junto*. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2023. p. 44-45. Catálogo.

BURLON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo: Nova Série, v. 28, 2020. p. 1-30.

CASTILHO, Leonardo. Mediar uma imagem criando outras imagens – A mediação na Língua de Sinais. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Obras mediadas*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 53-64. Catálogo.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O perspectivismo ameríndio ou a natureza em pessoa. *Ciência & Ambiente*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, jul-dez, 2005. p. 123-132.

CHAIMOVICH, Felipe. Dançando o museu. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Museu dançante*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 27-34. Catálogo.

CHAIMOVICH, Felipe. Apresentação. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Obras mediadas*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. n. p. Catálogo.

CLASSEN, Constance. *The Deepest Sense: A Cultural History of Touch*. Champaign: University of Illinois Press, 2012.

DESCARTES, René. A Dióptrica: discursos I, II, III, IV e VIII. *Scientiae Studia*. São Paulo: s. n., v. 8, n. 3, 2010. p. 451-86

DOS ANJOS, Moacir. O barulho do mundo. *Galeria Vermelho*, 2008. Disponível em: <https://galeriavermelho.com.br/artistas/chelipa-ferro/#anchor-3>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

DUNCAN, Carol. *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. Nova York: Routledge, 1995.

E-FLUX. Rivane Neuenschwander: At a Certain Distance. *E-flux Announcements*, 2010. Disponível em: <https://www.e-flux.com/announcements/36506/rivane-neuenschwander/>. Acesso em: 25 fev. 25.

EISELL, Jaider. O'ma'kon – Bicharada – Reunião de bichos. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Moquém Surarî: Arte indígena contemporânea*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021. p. 10-19. Catálogo.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTELLES, Mirela. Corporeidade: a criança e a obra de arte. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Obras mediadas*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 53-64. Catálogo.

\_\_\_\_\_. O brincar e o museu. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. p.131-142. Catálogo.

FALCÃO, Amanda. #experiênciapoética. Autorretrato com elementos da natureza. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Elementar: fazer junto*. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2023. p. 28-29. Catálogo.

FAVARETTO, Celso. Deslocamentos: entre a arte e a vida. *ARS*, [S. l.: s. n.], v. 9, n. 18, 2011. p. 94-109

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. *Corpo e percepções no espectro autista*. 2015. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

GAINES, Kristi. *et al. Designing for Autism Spectrum Disorders*. Nova York: Routledge, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria Cristina; OLIVEIRA, Andreza Alves de; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Entrevista: um relato de aplicação técnica. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2016, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: [s. n.], 2016. p. 312-324.

HIRSZMAN, Maria. Aprendizado no museu. Mostra celebra 20 anos do setor educativo do MAM de São Paulo. *Revista Fapesp*, n. 242, abr. 2016. p. 92-93.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres e Nova York: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. *Museums and the Shaping of Knowledge*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

JAY, Martin. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*. Berkeley: University of California Press, 1993.

JANAINA TORRES GALERIA. *Nova representação: Stephan Doitschinoff*. 12 fev. 2019. Disponível em: <https://janainatorres.com.br/nova-representacao-stephan-doitschinoff/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

KINCHIN, Juliet. Reflexões sobre arte e gastronomia. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Encontros de Arte e Gastronomia*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2012. Catálogo.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para uma cultura do bem viver*. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020.

\_\_\_\_\_. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACOMBE, Ana Luísa. Histórias no Jardim. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Elementar: Fazer junto*. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2023. p. 30-31. Catálogo.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

LEDER, Drew. *The Absent Body*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1990.

LEVY, Lia. O dualismo cartesiano. In: ALTMANN, Silvia; WOLF, Eduardo (Eds.). *Lições de história da filosofia*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura / IEL. 2010. p. 86-109.

LEYTON, Daina. A mediação no campo expandido. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Obras mediadas*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. p. 12-24. Catálogo.

\_\_\_\_\_. Educação como matéria-prima. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Moderno MAM Extra*. Museu de Arte Moderna de São Paulo, n. 5, abr./maio/jun. 2016. p. 4-11.

\_\_\_\_\_. Visitas mediadas + experiências poéticas. A construção de sentido no contato com a arte. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. p. 19-27. Catálogo.

LEYTON, Daina; EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE – MAM (Orgs.). *Programa Igual Diferente*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. Catálogo. Catálogo.

LEYTON, Daina; NEVES, Washington de Carvalho. Entrevista com Milú Villela. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. p. 9-17. Catálogo.

LEYTON, Daina; ZARDO, Fernanda. Educação em deslocamentos. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. p. 53-59. Catálogo.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. (Org.). A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: *Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty* [on-line]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, p. 77-102.

MAM EDUCATIVO. *MAM Educativo*. Documento institucional, 2022.

\_\_\_\_\_. *Eixo temático – Arte e Ecologia*. Documento institucional, [s. d.].

\_\_\_\_\_. *Experiências poéticas*. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARZIALE, Nicole Palucci. A multissensorialidade nos museus: um percurso histórico. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, v. 17, n. 1, 2024. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. *O multissensorial na arte*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

MOSTAFA, Magda. An Architecture for Autism: Concepts of Design Intervention for the autistic user. *International Journal of Architectural Research*, n. 1, v. 2, mar. 2008. p. 189-211.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Cidade da língua*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017b. Catálogo.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Moderno MAM Extra*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, n. 5, abr./maio/jun. 2016. p. 3.

\_\_\_\_\_. *Breaking Ibira*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://mam.org.br/evento/breaking-ibira-14/>>. Acesso em: 25 mar.25.

\_\_\_\_\_. *Dupla britânica Bompas & Parr transforma espaço expositivo do MAM em Cidade da Língua*. Release. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Saberes da floresta: formação para educadores com Cristine Takuá*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://mam.org.br/evento/saberes-da-floresta-formacao-para-educadores-com-cristine-takua/>. Acesso em: 25 mar. 25.

\_\_\_\_\_. *Venha para a SENCITY no MAM*. Youtube, 11 dez. 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CdbclNla\\_Qw&t=27s](https://www.youtube.com/watch?v=CdbclNla_Qw&t=27s). Acesso em: 25 mar. 2025.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). Um museu para todos. *Moderno MAM*, São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, n. 7, jul/ago/set. 2010. p. 14-17.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO; DPZ. *A recuperação de uma instituição artística*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. Documento institucional, 1996.

MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO. *Metaesquemas, 1956-1958*. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/metaesquemas-1956-1958/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

O'DOHERTY, Brian. *No Interior do Cubo Branco: A ideologia do espaço na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ONG, Walter Jackson. The shifting sensorium. In: HOWES, David (Org.). *The Varieties of Sensory Experience*. Toronto: University of Toronto Press, 1991. p. 30.

OPAS. Transtorno do Espectro Autista. Organização Panamericana da Saúde, s. d. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 25 fev. 25.

OPAVIVARÁ!. *Receita de família*, 2012. Disponível em: <http://opavivara.com.br/p/receita-de-familia/receita-de-familia>. Acesso em: 24 mar. 2025.

PATERSON, Mark. *Seeing with the Hands: Blindness, Vision, and Touch after Descartes*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016.

PEDROSA, Adriano. Rivane Neuenschwander: mal-entendidos [misunderstandings]. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Rivane Neuenschwander: mal-entendidos [misunderstandings]*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2014, p. 13-39.

PEDROSA, Mario. O “bicho-da-seda” na produção em massa. In: ARANTES, Otilia (Org.). *Política das artes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

PERNILONGO FILMES. *Registro MAM: Exposição Cidade da língua*. YouTube, 7 de ago.2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yKITKLvYzUU&t=164s>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Civilidade, corpo e escolarização e a criança: O legado de Descartes e Rousseau. *Revista Poiésis*, v. 1, n. 1, jan./dez. 2003. p. 76-89.

POTIGUARA, Eliane. Brotar das cinzas. In: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (Org.). *38º Panorama da Arte Brasileira*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2024. Catálogo.

RAMALHO, Cristina. Chapéu na mão e planos na cabeça. *Jornal da Tarde*, 1995?

SANCHES, Gregório. Museu dos Verbos Visuais. Quando a língua de sinais encontra a arte. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. p. 89-95. Catálogo.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer. (Orgs.). *Acessibilidade em ambientes culturais*. Porto Alegre: Marca Visual, 2012.

SESC TV. *Museu vivo: Ernesto Neto*. Youtube, 5 fev. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZmJchHWpDw>. Acesso em: 25 mar. 25.

SIDOROVA, Elena. Art Education as Social Experience: Victor D'Amico and the Origins of MoMA's Progressive Educational Project, *Transatlantica*. n. 2, 2019. p. 1-17.

SILVA, Luciano Ferreira; RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. *Revista de Gestão e Projetos*. v. 10. n. 1. jan./abr. 2019. p. 1-6.

SISTEMA ESTADUAL DE MUSEUS. *Documento de orientação*. Deficiência e acessibilidade em museus. São Paulo: Edições SISEM SP, 2022.

SMALL, Irene V. Toward a Deliberate Cinema: Hélio Oiticica and Neville D'Almeida's Block-Experiences in Cosmococa—Program In Progress. In: CARPENTER, Elizabeth. (Ed.) *On Performativity*. Living Collections Catalogue, v. 1. Minneapolis: Walker Art Center, 2014.

SYNNOTT, Anthony. *The Body Social. Symbolism, Self and Society*. Taylor & Francis e-Library, 2002.

TAKUÁ, Cristine. Seres Criativos da Floresta. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO (Org.). *Elementar: Fazer junto*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2023. p. 129-135. Catálogo.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Política de acessibilidade comunicacional em museus: para quê e para quem?. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 4, n. 7, 2015. p. 190-202.

VANNINI, Phillip; WASKUL, Dennis; GOTTSCHALK, Simon. *The Senses in Self, Society, and Culture*. Nova York: Routledge, 2012.

VILLELA, Milú. Por que o MAM deu certo. *Comunicação & Educação*, n. 22, 2001. p. 108–112.

# **MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO**

## **Laboratório de Pesquisa 2024**

**junho de 2024 a março de 2025**

### **Créditos**

#### **Pesquisa e texto**

Nicole Marziale

#### **Organização**

Cauê Alves

Gabriela Gotoda

Gregório Ferreira Contreras Sanches

Laura Almeida Nobre de Sousa

Pedro Nery

#### **Produção**

Ana Paula Pedroso Santana

#### **Revisão de texto**

Isabela Maia

Divina Prado

#### **Design**

Paulo Vinicius G. Macedo

Rafael Kamada

#### **Acessibilidade da publicação digital**

Leonardo Sasaki Pires

#### **Colaboração**

##### **Acervo**

##### **coordenadora**

Patrícia Pinto Lima

##### **analista**

Marina do Amaral Mesquita

##### **arthandler**

Igor Ferreira Pires

##### **conservadora**

Bárbara Blanco Bernardes de Alencar

##### **documentalista**

Camila Gordillo de Souza ]

**assistente**

Taline de Oliveira Bonazzi (PJ)

**Biblioteca**

**bibliotecário documentalista**

Victor de Almeida Serpa

**assistente**

Felipe de Brito Silva

**Educativo**

**coordenadora**

Mirela Agostinho Estelles

**analista**

Maria Iracy Ferreira Costa

**educadores**

Amanda Alves Vilas Boas Oliveira

Amanda Harumi Falcão

Amanda Silva dos Santos

Caroline Machado

Leonardo Sasaki Pires

Luna Souto Ferreira

Maria da Conceição Ferreira da Silva Meskelis

Pedro Henrique Queiroz Silva Magalhães

Sansorai de Oliveira Rodrigues Coutinho

**estagiários**

Bárbara Barbosa de Araújo Goés

Daniel Oliveira Ribeiro Mascarenhas da Cruz Pereira

Gabe Nascimento