

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

CAMILA STORCK LEROY

**PÁGINAS DESVIANTES: O LIVRO DE ARTISTA
PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA**

JOÃO PESSOA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

CAMILA STORCK LEROY

**PÁGINAS DESVIANTES: O LIVRO DE ARTISTA
PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco - PPGAV UFPB/UFPE - na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientação: Prof.^a Dr.^a. Maria Emília Sardelich

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L619p Leroy, Camila Storck.

Páginas desviantes : o livro de artista para uma arte-educação libertária / Camila Storck Leroy. - João Pessoa, 2025.

162 f. : il.

Orientação: Maria Emília Sardelich.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Arte-educação. 2. Livro de artista. 3. Criação - Artes Visuais. 4. Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães. I. Sardelich, Maria Emília. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



CAMILA STORCK LEROY

**PÁGINAS DESVIANTES: O LIVRO DE ARTISTA
PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA**

Defesa Aprovada em: 29/05/2025

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA EMILIA SARDELICH
Data: 29/05/2025 12:06:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Professora Dra. Maria Emilia Sardelich – PPGAV/UFPB
Orientadora/Presidente**

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DAS VITORIAS NEGREIROS DO AMARAL
Data: 03/06/2025 16:10:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Professora Dra. Maria das Vitorias Negreiros do Amaral – PPGAV/UFPE
Membro Titular Interno**

Documento assinado digitalmente
gov.br AMIR BRITO CADOR
Data: 29/05/2025 13:43:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Professor Dr. Amir Brito Cadôr - UFMG
Membro Titular Externo ao Programa**

Para Morena...

AGRADECIMENTOS

Aos professores que fizeram parte desta trama investigativa e que, de modo sensível e condizente, contribuíram para minha pesquisa: À Cacá Fonseca, que tive o prazer de conhecer no PPGAV da UFPB, durante as aulas do Mestrado, cuja experiências me fizeram aproximar Artes gráficas e Educação de uma forma um tanto subjetiva. À Amir Brito, que há tanto tempo faz parte da minha trajetória acadêmica na Escola de Belas Artes da UFMG, com quem partilho dúvidas e que sempre me escuta com atenção, promovendo diálogos construtivos. Agradeço por aceitarem caminhar comigo neste percurso sinuoso que esta dissertação atravessa na minha vida. A generosidade intelectual de vocês foi essencial para a dimensão prática e conceitual desta investigação.

À minha orientadora, Maria Emília, cuja presença me acompanha desde o primeiro dia de aula, transformando desafios em rotas possíveis para uma investigação que abraça minhas vivências acadêmicas, profissionais e pessoais. Obrigada por valorizar minha voz e costurá-la às de outros pensadores. Sua escuta, paciência, cordialidade e persistência foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À UFMG, pela Coleção de Livro de Artista na Biblioteca Central que me possibilitou essa visita essencial durante minha ida a Minas em 2024.

Ao MAMAM: À Diretora Cristiane Mabel, e à Vice-Diretora Rebeka Monita, que não mediram esforços para tornar possível a experiência com as crianças no Museu. À Amanda Souza, coordenadora do Educativo, por sua dedicação desde minha revisita ao Museu até o fechamento do projeto. Sou grata por toda a troca e carinho dessa equipe linda de educadores, que também acolheu a proposta com entusiasmo e alegria.

À Secretaria Estadual de Cultura (Secult-PE), que subsidiou a formação para crianças no MAMAM através do Edital de Incentivo à Cultura da Lei Paulo Gustavo.

Aos amigos e parceiros de trabalho que ajudaram a dar corpo a este projeto: À Bruna Mascaro, que assumiu a produção do projeto e acompanha esta dissertação desde sua concepção, apoiando e acreditando nas minhas experiências; Matheus Ferreira, pela colaboração no design e na concepção visual da divulgação e do compartilhamento da experiência; Marcela Cintra, pelo olhar atento e delicado no registro fotográfico das vivências; Marcela Lins, pelo apoio essencial na divulgação e assessoria, com sua escrita e articulação impecáveis; Silvana Oliveira, intérprete de Libras, por participar conosco trazendo suas experiências para além da linguagem de sinais.

À minha família: Najla, minha irmã mais velha, que acompanhou de perto os altos e baixos do Mestrado, dos projetos e das ideias que nos atravessam pelo Atlântico. Sua escuta, provocações e experiências foram fundamentais para minha persistência. Obrigada por ter vindo ao Brasil e ter feito parte disso tudo mais de perto. Não teria sido o mesmo sem você. À Fernanda, minha outra irmã, que me abriu caminhos na academia e me fez acreditar nessa trajetória como possibilidade de futuro. Aos meus pais, Regina e Fernando, pelo apoio incondicional, pelo incentivo e por comemorarem cada conquista minha como fruto do amor que nos deram desde sempre. A alegria deles é a minha maior satisfação.

Aos amigos que me acompanharam nesse processo do Mestrado em João Pessoa: Ariana Nuala, pela aventureira companhia de estrada, Thiago Costa, por abrir sua casa e tornar esse deslocamento mais leve. Neto e Tom, que transformaram nossos dias na Paraíba mais alegres e acolhedores.

A Davi, por me acompanhar com amor e me lembrar que eu dou conta. Por ouvir, apoiar e celebrar cada etapa dessa grande viagem como parte do prazer da investigação, ajudando a enxergar atalhos possíveis.

A todas as amigas e amigos que, de alguma forma, estão presentes nesta escrita, pelas grandes trocas compartilhadas: Ba, minha comadre e amizade montanhosa, Debis, Olga, Helô, Joana, Lua, Stella, Marlan, Márcio e Mamá, por estarem ao meu lado em todas as brechas de tempo possíveis, Giu, Kaya, Lia, Laura, Carol, Jackson e May, minha família Bertogas, que sempre me reconecta. E à Bruno, que, independentemente de onde esteja, se faz perto.

À todas educadoras e educadores que dedicam suas vidas à urgência da Educação, mestras e mestres, detentoras e detentores dos saberes e experiências, às mais velhas e mais velhos, peço licença e agradeço o mapa traçado e compartilhado para que possamos seguir de maneira crítica e atenta à Liberdade.

Aos livros, às Artes Visuais, à Música e toda ponte sensível que faça fruir o mundo, tornando-o menos pesado, mais divertido e esteticamente mais justo.

Às crianças, esses seres efervescentes e presentes, que criam sem parar, que sentem tudo, que nos ensinam que o agora é o ponto mais exato da experiência.

E por último, e mais importante, à Morena, esse ser que pari e que, todo dia, me olha com franqueza para me lembrar o que é a vida. Através dela, sigo me dando conta do presente que o tempo é.

RESUMO

Esta dissertação investiga o livro de artista como um elemento criativo/educativo capaz de potencializar experiências em Artes Visuais com crianças, com o intuito de promover ações reflexivas sobre suas leituras de mundo como práticas para a liberdade. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos: selecionar livros de artista que favoreçam a compreensão de elementos criativos significantes como materialidade, espaço, narrativa; realizar uma experiência criativa/educativa de livros de artista com crianças no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), de Recife, Pernambuco; e caracterizar o livro de artista como recurso criativo/educativo. A pesquisa adota a metodologia da Investigação Baseada nas Artes (IBA), articulada a uma abordagem educacional libertária e transgressora, fundamentada nos pensamentos de Paulo Freire e bell hooks, considerando a criação artística como meio de expressão subjetiva e autônoma das crianças. Também dialoga com as reflexões de Silvio Gallo sobre os princípios sociais anarquistas como base para uma educação para a liberdade. As abordagens propostas foram colocadas em prática em uma vivência realizada no MAMAM, que proporcionou um espaço sensível e reflexivo de investigação da linguagem do livro de artista e de seu potencial conceitual enquanto elemento criativo/educativo. Assim, o livro de artista revelou-se um dispositivo significativo para a arte-educação, promovendo a liberdade criativa, o pensamento crítico e o fortalecimento da relação das crianças com a arte contemporânea e com seus próprios modos de expressão.

Palavras-chave: livro de artista; arte-educação; criação; educação libertária; museu.

ABSTRACT

This dissertation investigates the artist's book as a creative/educational element capable of enhancing experiences in Visual Arts with children, with the aim of promoting reflective actions on their readings of the world as practices for freedom. To this end, the following objectives were defined: to select artist's books that favor the understanding of significant creative elements such as materiality, space, and narrative; to carry out a creative/educational experience of artist's books with children at the Aloísio Magalhães Museum of Modern Art (MAMAM), in Recife, Pernambuco; and to characterize the artist's book as a creative/educational resource. The inquiry adopts the methodology of Arts-Based Inquiry (IBA), articulated with a libertarian and transgressive educational approach, based on the thoughts of Paulo Freire and bell hooks, considering artistic creation as a means of subjective and autonomous expression for children. It also dialogues with Silvio Gallo's reflections on anarchist social principles as a basis for an education for freedom. The proposed approaches were put into practice in an experience held at MAMAM, which provided a sensitive and reflective space for investigating the language of the artist's book and its conceptual potential as a creative/educational element. Thus, the artist's book proved to be a significant device for art education, promoting creative freedom, critical thinking and strengthening children's relationship with contemporary art and their own modes of expression.

Keywords: artist's book; art education; creation; libertarian education; museum.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Livro-me-paisagem. Camila Storck, 2013.....	18
Imagem 2. A Natureza. Francisco Brennand, 1963.....	23
Imagem 3. Se nem for terra se trans for mar. Camila Storck, 2013.....	25
Imagem 4. O Livro Ilegível. Bruno Munari. Fonte: coleção livro de artista.	41
Imagem 5. Educação para adultos. Jonathas de Andrade. 2010.	47
Imagem 6. 29ª Bienal de São Paulo. 2010.....	48
Imagem 7. Coleção Livro de Artista da UFMG. Najla Carolina Storck, 2024.....	63
Imagem 8. Parte interna da Biblioteca Central da UFMG / Livros embalados com luvas de papel. Camila Storck, 2024.....	63
Imagem 9. <i>Livro Ilegível</i> , Bruno Munari (1984). Camila Storck, 2024.....	67
Imagem 10. <i>Circus Turn</i> , de Ronald King (1993). Camila Storck, 2024.....	67
Imagem 11. <i>Colored People</i> , de Adrian Piper (1991). Camila Storck, 2024.....	68
Imagem 12. <i>Geometric Figures & Color</i> , de Sol LeWitt (1979). Camila Storck, 2024...	68
Imagem 13. <i>Detour</i> , de Jan Voss (1989). Camila Storck, 2024.....	69
Imagem 14. <i>Very Special Drawings</i> , de Endre Tót (1981). Camila Storck, 2024.....	69
Imagem 15. <i>What is This?</i> de Tamara Shopsin (2015). Camila Storck, 2024.....	70
Imagem 16. <i>On dirait qu'il neige</i> , de Remy Charlip (2011). Camila Storck, 2024.....	70
Imagem 17. <i>Un arbre, un mur, un bassin</i> – Guillaume Pinard (2009). Camila Storck, 2024.....	71
Imagem 18. <i>Un singe en ville</i> , de Christophe Boutin (2003). Camila Storck, 2024.....	71
Imagem 19. <i>A walk across England</i> , de Richard Long (1997). Camila Storck, 2024.....	72
Imagem 20. <i>Caca grande</i> , de Carlos Amorales (2010). Camila Storck, 2024.....	72
Imagem 21. <i>Dans la lune</i> , de Fanette Mellier (2013). Camila Storck, 2024.....	73
Imagem 22. <i>Oh the grand old Duke of York</i> , de Gilbert & George (1972). Camila Storck, 2024.....	73
Imagem 23. <i>Dobras</i> , de Andrés Sandoval (2017). Camila Storck, 2024.....	74
Imagem 24. <i>O mapa da casa infinita</i> , de Kátia Fiera, 2014. Camila Storck, 2024.....	74

Imagem 25. <i>A book of lines</i> , de Paul Cox (2006). Camila Storck, 2024.....	75
Imagem 26. <i>Voyage au pays des licornes</i> , de Yona Friedman (2017). Camila Storck, 2024.....	75
Imagem 27. <i>ABC</i> , Peter Blake (2010). Camila Storck, 2024.....	76
Imagem 28. <i>Rions noir</i> , de Annette Messager (2003). Camila Storck, 2024.....	77
Imagem 29. <i>1234</i> , de Lourdes Stamato de Camillis (1976). Camila Storck, 2024.....	78
Imagem 30. <i>Nina's Book</i> , Keith Haring (2010). Camila Storck, 2024.....	78
Imagem 31. <i>Grapefruit: a book of instructions + drawings</i> , de Yoko Ono (1970). Camila Storck, 2024.....	79
Imagem 32. <i>La marelle ou pie in the sky</i> , de Lawrence Weiner (1990). Camila Storck, 2024.....	79
Imagem 33. <i>Poesía visual: proyecto para hacer un libro</i> , de Guillermo Deisler (2021). Camila Storck, 2024.....	80
Imagem 34. <i>Le petit chaperon rouge: une imagerie d'après un conte de Perrault</i> , de Warja Lavater (1965). Camila Storck, 2024.....	81
Imagem 35. <i>We Go to the Gallery</i> , de Miriam Elia; Ezra Elia (2015). Camila Storck, 2024.....	82
Imagem 36. Sala da vivência. Camila Storck, 2024.....	98
Imagem 37. Sala da vivência. Camila Storck, 2024.....	101
Imagem 38. Livro Desenho. Camila Storck, 2024.....	105
Imagem 39. Leitura de livro. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.....	106
Imagem 40. Leitura de livro. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.....	107
Imagem 41. Intervalo. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.....	108
Imagem 42. Livro Animado. Camila Storck, 2024.....	110
Imagem 43. Ação criativa com <i>post-it</i> . Marcela Cintra, 2024.....	110
Imagem 44. Ação criativa coletiva com giz pastel. Marcela Cintra, 2024.....	112
Imagem 45. Ativação Ziguezague. Marcela Cintra, 2024.....	114
Imagem 46. Leitura de livro. Marcela Cintra, 2024.....	115
Imagem 47. Livro Colagem. Camila Storck, 2024.....	116
Imagem 48. Ação criativa com colagem. Marcela Cintra, 2024.....	117
Imagem 49. Ação criativa com adesivo. Marcela Cintra, 2024.....	118
Imagem 50. Livro Adesivo. Camila Storck, 2024.....	119

Imagem 51. Ação criativa com Livro Adesivo. Marcela Cintra, 2024.....	119
Imagem 52. Ação criativa com Livro Adesivo. Marcela Cintra, 2024.....	120
Imagem 53. Ação criativa com nanquim. Marcela Cintra, 2024.....	123
Imagem 54. Ação criativa com nanquim. Marcela Cintra, 2024.....	126
Imagem 55. Sala com Exposição. Camila Storck, 2024.....	127
Imagem 56. Ativação Ziguezague. Camila Storck, 2024.....	128
Imagem 57. Livro Linhas. Camila Storck, 2024.....	130
Imagem 58. Ação criativa com Livro Linhas. Marcela Cintra, 2024.....	131
Imagem 59. Ação criativa com carimbo. Marcela Cintra, 2024.....	134
Imagem 60. Livro Carimbo. Camila Storck, 2024.....	135
Imagem 61. Ação criativa com carimbo. Marcela Cintra, 2024.....	136
Imagem 62. Ação criativa com nanquim. Marcela Cintra, 2024.....	137
Imagem 63. Apresentação Final. Marcela Cintra, 2024.....	139
Imagem 64. Sala com exposição. Camila Storck, 2024.....	140
Imagem 65. Livro Desenho. Camila Storck, 2024.....	147
Imagem 66. Livro Animado. Camila Storck, 2024.....	147
Imagem 67. Livro Colagem. Camila Storck, 2024.....	148
Imagem 68. Livro Adesivo. Camila Storck, 2024.....	149
Imagem 69. Livro Linhas. Camila Storck, 2024.....	150
Imagem 70. Livro Carimbo. Camila Storck, 2024.....	151

SUMÁRIO

1. UMA PROJEÇÃO DE LUZ	14
2. O SALTO NO VAZIO	15
3. APRENDENDO A TRANSGREDIR	21
4. NA DIREÇÃO DO VENTO	23
5. TECENDO PALAVRAS	27
6. UMA INVESTIGAÇÃO CRIATIVA E UMA CRIAÇÃO INVESTIGATIVA	29
7. PÁGINAS EM BRANCO	32
8. UMA SEQUÊNCIA AUTÔNOMA DE ESPAÇO-TEMPO	38
9. EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	42
10. LEITURA DE MUNDO	47
11. O QUE PODE SER UMA ARTE-EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA?.....	53
12. PRÁTICAS DESVIANTES: O LIVRO DE ARTISTA COM CRIANÇAS	56
13. O ENCONTRO DO LIVRO SOBRE LIVRO DE ARTISTA PARA CRIANÇAS	59
14. A COLEÇÃO DE LIVRO DE ARTISTA DA UFMG	62
15. ROTEIROS PRÉVIOS À EXPERIÊNCIA CRIATIVA/EDUCATIVA	84
16. A EXPERIÊNCIA CRIATIVA/EDUCATIVA	94
17. A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NA CRIAÇÃO DO LIVRO DE ARTISTA	141
18. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE	160

1. UMA PROJEÇÃO DE LUZ

Como de costume, na escola, fui buscar as crianças de uma das minhas turmas para a aula de Arte. Formamos sempre um corpo-serpente para traçarmos juntos o caminho até a sala de Arte. Esta já era a minha terceira aula, depois do intervalo, e essa turma iria produzir, como nas anteriores, a criação de seus retratos, utilizando o carvão sobre papel, baseando-se em suas próprias observações diante do espelho. No percurso até a sala, atravessamos a horta da escola, onde plantas e insetos sempre nos saúdam. Cumprimentamos, como de costume, lagartixas e algumas borboletas. Nada de extraordinário à vista.

No entanto, ao abrimos a porta da sala, nos deparamos com um radiante feixe de luz que se derramava da janela, projetada pelo sol que se punha. Partículas de poeira dançavam freneticamente, criando um espetáculo impossível de ser ignorado, uma sinfonia visual que instigava a contemplação de nossos olhos. As crianças, movidas pela curiosidade, correram em direção à luz, estendendo suas mãos para capturá-la, rastreando as partículas mágicas que ganhavam vida por meio do movimento coletivo. Dançavam como se estivessem desvendando algo nunca antes testemunhado. Brincavam com seus corpos, projetavam suas sombras balançando para se encontrar nas formas mutáveis: cresciam e encolhiam ao se aproximar e afastar da luz.

Naquele dia, a aula desviou-se do planejamento prévio e foi impulsionada por um acontecimento. São momentos como esse que só se desdobram na plenitude por estarmos abertos ao presente. Seus retratos foram desenhados a partir de uma outra materialidade. Não a mesma das turmas anteriores, mas com o registro do espaço-tempo, luz-sombra e seus corpos em performance.

2. O SALTO NO VAZIO

Minha relação com a arte começou na infância, quando, junto às minhas irmãs, passava horas desenhando sobre a mesa, em casa. Se não era debruçada em papéis, era em livros, enciclopédias, gibis e cópias de desenhos para colorir. Minhas lembranças relacionadas a essas ações vinham sempre dos passeios em livrarias, do Serviço Social do Comércio (Sesc) que, vez ou outra, esperávamos meus pais nos buscarem das aulas de *jazz* dentro da biblioteca, ou quando eu tinha que ir para o trabalho dos meus pais, na Rede Ferroviária Federal, e ficava desenhando naquelas folhas infinitas da impressora matricial.

A formação da minha Educação Básica ocorreu integralmente em escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Durante o Ensino Fundamental, não me lembro de ter tido aulas de Arte em nenhum ano. Somente no segundo ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central), que tivemos um ano do componente curricular Arte, mas a experiência foi superficial e desprovida de muito significado para mim naquele momento.

O encanto pelo desenho evoluiu para um interesse em moda durante a adolescência. Tive uma amiga que, sua mãe, era dona de uma confecção de roupas. Vivia frequentando a fábrica com elas e observando tudo, levando-me ao desejo de realizar uma formação técnica em Confecção do Vestuário e em Desenho de Moda no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Gostava da ideia de inventar e desenhar croquis, mas ainda não era o suficiente. No entanto, durante uma visita à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o curso de Artes Visuais despertou meu interesse artístico e me conduziu a uma jornada acadêmica.

Ingressei, inicialmente, na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), no curso de Artes Visuais - Licenciatura, mas a ênfase do curso estava um pouco distante das práticas artísticas em ateliê que desejava naquele momento. Optei por entrar no curso de Artes Plásticas da Escola Guignard, também da UEMG, e no curso de Artes Visuais Bacharelado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), permanecendo finalmente na última, por sua abordagem mais alinhada às minhas expectativas.

A imersão na graduação em Artes Visuais, na Escola de Belas Artes da UFMG, revelou meu interesse pela habilitação em Artes Gráficas, surgindo também, na sequência, um estágio em um Museu de Arte e, posteriormente, em uma oportunidade de um período de mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Curso de Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação (CAC).

Essa experiência na UFPE, embora rica em práticas artísticas, também me confrontou com a predominância de abordagens pedagógicas. Além disso, estagiei em alguns museus e instituições culturais de arte em Pernambuco, como no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e na Caixa Cultural de Recife. Esses estágios me proporcionaram um crescimento profissional, paralelos também ao meu processo de produção e criação artística em fotografia e vídeo, que se tornaram parte da linguagem dos meus trabalhos durante a graduação.

Durante o estágio na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), tive a oportunidade de explorar mais a fundo os processos educativos, especialmente sob a perspectiva da mediação cultural e da arte-educação. Nesse período, pude acompanhar de perto os projetos e exposições conduzidos por Moacir dos Anjos, pesquisador e curador da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (MECA) da Fundaj.

Nossas reuniões no setor educativo eram guiadas pelos temas das exposições, geralmente relacionadas a contextos sociais, culturais e políticos específicos. Moacir dos Anjos participava de diversos debates e, ocasionalmente, convidava artistas para discutir conosco como o público poderia interagir com as exposições por meio de nossas mediações.

Durante esse período, dediquei-me a aprofundar meus conhecimentos por meio de leituras sobre esses temas, além de explorar aspectos relacionados à curadoria, patrimônio e gestão cultural. Foi também nesse momento que passei a compreender melhor a dinâmica dos recursos e financiamentos públicos, projetos culturais e editais de arte, buscando maneiras de viabilizar empreendimentos artísticos pessoais e coletivos.

Ao retornar a Minas Gerais para concluir a graduação, passei também pelo processo de gestação da minha filha, enfrentando outros desafios e integrando essas experiências profissionais dos estágios vivenciados em Pernambuco à pesquisa acadêmica. Na época, ingressei como bolsista em um estágio na Biblioteca Central da UFMG, no processo de catalogação da Coleção Livro de Artista da UFMG¹, proporcionando uma aproximação com a linguagem do livro em suas diversas narrativas e experiências visuais.

Catalogar e organizar obras de artistas pôde ampliar um pouco mais minha percepção sobre a produção artística contemporânea, enriquecendo meu repertório e influenciando diretamente o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em meu TCC, intitulado "*O habitante, habitado - entre livros e lugares*", apresentei uma pesquisa autobiográfica centrada na construção dos meus quatro livros de artista: "*Pôr a casa*", "*Livro-me-paisagem*", "*Fazer Sala*" e "*Habitante Habitado*", construídos nos ateliês de Artes Gráficas da UFMG.

Esses quatro livros de artista são também categorizados por mim como *fotolivros*², por suas narrativas e temas serem construídas através das fotografias, pensadas para o livro. Os fotolivros são livros com fotografias, mas não necessariamente livros de artista. Podem ser catálogos, livros históricos, livros de registros, entre outros. No caso dos meus fotolivros, eram também pensados como livros de artista.

Todas as fotografias que utilizei nos livros são parte de um acervo digital particular, de minha autoria, feitas durante o período de mobilidade acadêmica em Pernambuco. Desenvolvi os livros de artista nos últimos semestres do Bacharelado em Artes Visuais da UFMG, nos dois últimos ateliês de Artes Gráficas, sendo o Ateliê III para a construção do pré-projeto de TCC, e o Ateliê IV de Projeto Final, construído junto ao TCC.

¹Coleção Livro de Artista da UFMG: <https://eba.ufmg.br/colecaoLivrodeartista/>

²Horácio Fernandez, em seu livro "*Fotolivros latino americanos*", vai apresentar o fotolivro como uma obra do século XX para fotografia. O fotolivro não é somente livros sobre a história da fotografia, mas a fotografia como parte do registro histórico, enciclopédico, artístico, entre outros, podendo também ser feito por artistas.

Imagem 1. Livro-me-paisagem. Camila Storck, 2015.

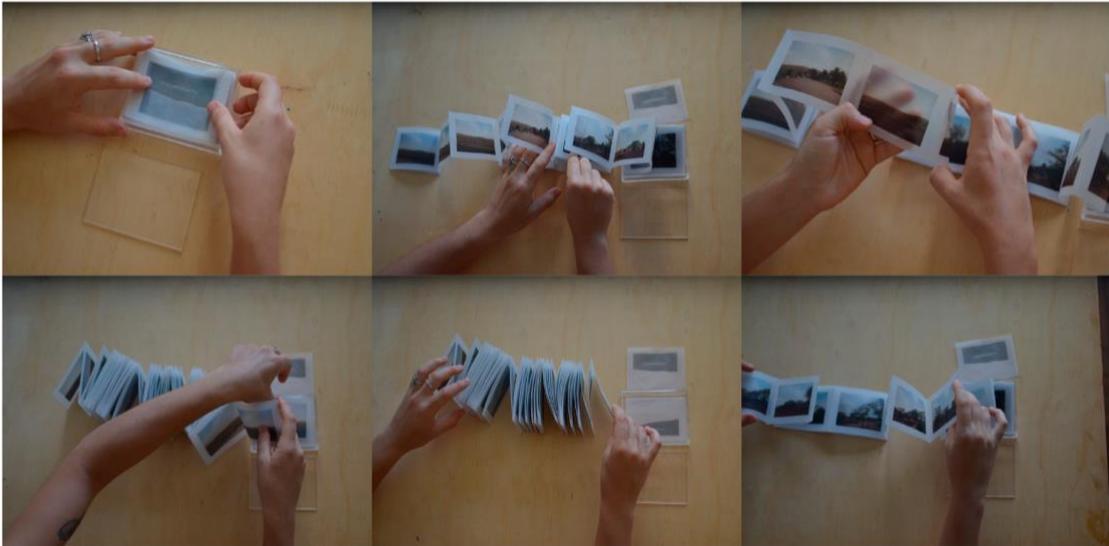


Imagem 1. Livro-me-paisagem. Camila Storck, 2013. Fonte: Acervo da autora.

Os registros fotográficos que compõem esses livros foram capturados em lugares por onde passei em Pernambuco, tanto de paisagens internas, como interiores de casas, salas, quartos, corredores, entre outras, quanto externas como fachadas, ruas, estradas, entre outras. No entanto, ao longo desta pesquisa, transformei essas imagens em paisagens subjetivas, afetivas e poéticas, que narravam dentro do espaço do livro os meus espaços subjetivos no interior e exterior do meu olhar, de modo sensível.

Após a conclusão do curso, retornei ao Recife para morar, e fui desafiada a conciliar arte, educação e maternidade. Aceitei a oportunidade de lecionar em uma escola, compreendendo aos poucos a complexidade da experiência como docente.

A necessidade de compreender melhor o sistema educacional motivou minha especialização em Arte Educação pelo Programa de Pós-Graduação à distância, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo, a fim de preencher algumas lacunas deixadas pela ausência da Licenciatura.

Meu objetivo era compreender diferentes abordagens que pudessem enriquecer minha prática pedagógica no ambiente escolar, especialmente em minhas aulas de Arte. Buscava uma educação sensível ao sujeito enquanto indivíduo inserido em um contexto coletivo, e foi durante essa busca que tive a oportunidade de aprofundar meu conhecimento sobre Paulo Freire (1921-1997), cujas contribuições para o Brasil, em termos de educação, sociedade e política, considero inestimáveis.

Durante minha formação em Artes Visuais na Escola de Belas Artes da UFMG, a Licenciatura era uma das habilitações, mas era vista com certo estigma por nós, discentes. Havia uma percepção de que os professores da habilitação não tinham um destaque como artistas, ao contrário dos professores das habilitações de Desenho, Pintura, Gravura, Artes Gráficas e Cinema de Animação. Da mesma forma, os estudantes que optavam pela Licenciatura, eram, muitas vezes, subestimados como artistas. Hoje, ao escrever essa dissertação de Mestrado para a Linha de Pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, percebo o quanto esse preconceito me atravessou durante a graduação e sou capaz de refletir sobre essa formação em Arte e para o Ensino de Arte, das barreiras entre as habilitações na graduação, das linhas de pesquisa no Mestrado e dessas áreas de distinção entre teoria e prática que, de um modo geral, no Ensino Superior, podem levar à docência no percurso acadêmico.

Minha trajetória, marcada por experiências práticas, desafios pessoais e a busca por integrar arte e educação, culminou no TCC da Pós-Graduação: "*Práticas artísticas para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: o uso do Livro Ilustrado como ferramenta de investigação para leitura e produção de imagem*", na qual apresentei o livro ilustrado como dispositivo de leitura e expressão artística com crianças no contexto escolar.

O trabalho apresentou uma investigação sobre a utilização do livro ilustrado como esse dispositivo mediador, para uma proposta educativa em arte, a partir de uma seleção de livros para dez propostas de aulas. Este projeto foi desenvolvido para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental a fim de potencializar o desenvolvimento da leitura visual, em que a imagem é protagonista da narrativa nos livros - que disputam com os paradidáticos no processo de alfabetização -, a reflexão sobre a construção dessas imagens (cor, forma e composição) e suas próprias produções artísticas, provocadas por mim a partir de proposições de vivências artísticas. O projeto resultou em um material educativo, na perspectiva de apoiar educadoras e educadores a oferecerem possibilidades de ações artísticas para crianças a partir da leitura de imagens com livros ilustrados.

Esse percurso da pós-graduação, entrelaçado com minha experiência da maternidade, tem transformado minha visão sobre a educação e me inspirado a

investigar e refletir mais profundamente sobre arte-educação, sobre o uso dos livros em suas diferentes linguagens e em diferentes espaços.

Nos últimos quatro anos, dediquei-me a diversos projetos de formação e criação artística, tanto com crianças quanto com adultos, como cofundadora do coletivo de arte-educação *Varal*. A *Varal*³, inicialmente concebida como uma plataforma digital para compartilhar nossas experiências em arte-educação, dos projetos que realizamos dentro e fora da sala de aula, rapidamente se transformou em um espaço dinâmico de troca de conhecimentos. Participamos ativamente de oficinas com crianças e oferecemos formação para educadoras e educadores a partir de subsídios de editais de cultura do estado e de Recife, e a convite de algumas instituições culturais públicas.

Através desses editais, tenho desenvolvido outros projetos gráficos educativos, especialmente direcionados às crianças e educadores. Em colaboração com outras artistas-educadoras e pesquisadoras, elaboramos um jogo artístico-pedagógico, chamado *Ziguezague: um jogo artístico-pedagógico*⁴ que visa integrar imagem e movimento, valorizando a expressão subjetiva de cada sujeito, promovendo uma relação entre Artes Visuais e Dança.

Ao buscar concentrar meus esforços e estabelecer uma atuação independente, inscrevi-me para o Mestrado em Artes Visuais do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa em Processos Educacionais em Artes Visuais, visando aprimorar minhas práticas e aprofundar minhas investigações para expandir minha atuação profissional, artística e acadêmica.

³Coletivo de arte-educação *Varal Arte*: <https://www.instagram.com/varal.arte>

⁴*ziguezague*: um jogo artístico-pedagógico que conecta artes visuais e dança: <https://www.instagram.com/ziguezaguejogo>

3. APRENDENDO A TRANSGREDIR

O processo seletivo para a minha respectiva entrada no mestrado em Artes Visuais, ocorreu na Universidade da Paraíba, em João Pessoa, no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Embora tenha alcançado a primeira colocação na linha de pesquisa pretendida, não pude obter a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), devido a um pré-requisito que excluía qualquer candidato com vínculo empregatício e por não haver nenhum tipo de questionário socioeconômico que pudesse avaliar a situação real dos estudantes.

Meu trabalho como professora de Arte, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede privada de Recife, embora vital, não proporciona recursos suficientes para sustentar os custos de deslocamento semanal e outras despesas, dada à necessidade de garantir o bem-estar e a estabilidade de minha filha.

A necessidade de sustentar minha família e manter minha estabilidade profissional e pessoal me colocou diante de um dilema complexo: optar pela bolsa da CAPES significaria abrir mão de minha segurança financeira e comprometer nosso bem-estar. Esse embate evidenciou para mim os desafios enfrentados por mulheres que buscam autonomia e realização pessoal em situações que muitas vezes carecem de políticas e estruturas de apoio adequadas.

Nesse contexto, é fundamental destacar iniciativas como o *Parent in Science*⁵, um grupo composto por cientistas mães e pais dedicados a discutir e fornecer dados sobre a parentalidade dentro da academia e da ciência. O projeto surgiu da necessidade de preencher lacunas de conhecimento sobre os impactos da parentalidade na carreira científica, oferecendo suporte para indivíduos que enfrentam desafios semelhantes aos meus. Sua missão de promover discussões e políticas que abordem as necessidades das mães e pais na ciência é essencial para construir uma comunidade acadêmica mais inclusiva e equitativa.

⁵Projeto "Parent in Science": <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>

Atuar como mulher, mãe, migrante, artista, arte-educadora e investigadora, em busca de autonomia, requer constante adaptação e resiliência. Essa experiência reforça a importância de políticas e práticas que reconheçam e valorizem os múltiplos papéis desempenhados por mulheres na academia, garantindo que todas as pessoas tenham oportunidades justas de contribuir e prosperar em suas carreiras e vidas pessoais.

O movimento *Parent in Science* conseguiu que as acadêmicas pudessem inserir a licença maternidade no currículo Lattes, mas somente isso não é suficiente. Programas de Pós-graduação também têm que pensar nas mestrandas mães. Minha experiência ilustra as dificuldades enfrentadas ao cursar os componentes curriculares, por exemplo, exigindo viagens semanais para cumprir com as presenças e assistir às aulas. Essa dinâmica apresenta desafios para as pessoas que precisam conciliar responsabilidades familiares, profissionais com compromissos acadêmicos.

Embora esse Programa seja associado à Pernambuco e à Paraíba, o curso tem suas peculiaridades. As entradas acontecem a cada ano em um estado, nos levando a tentar o que está disponível. No entanto, acredito que o Programa poderia oferecer componentes curriculares a distância, híbridos ou distribuídos igualmente nos campi da UFPB e UFPE independentemente da matrícula dos mestrandos, o que facilitaria a participação de mães e enriqueceria a experiência educacional para todos os discentes não-bolsistas. A flexibilidade no ensino pode abrir oportunidades para estudantes que enfrentam restrições semelhantes, devido a suas circunstâncias pessoais e profissionais.

Precisamos criar condições especiais para as mães no Mestrado, reconhecendo as demandas que enfrentam e garantindo que tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. Isso envolve repensar as estruturas e práticas existentes na Pós-Graduação brasileira, para garantir que sejam verdadeiramente inclusivas e acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias pessoais. A Pós-Graduação também pode ser pensada de uma maneira livre, transgressora e acolhedora sem perder o sentido de rigor acadêmico como precisão, exatidão do conhecimento.

4. NA DIREÇÃO DO VENTO



Imagem 2. A Natureza. Francisco Brennand, 1963. Fonte: Ficha de cultura n. 2. do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, Programa Nacional de Alfabetização, 1963 (Fávero, 2012, p. 476-477)

Como educadora, artista gráfica e investigadora, observo que, ao longo de minha trajetória, sempre estive envolvida e atraída pelos livros, em suas múltiplas manifestações e usos. O livro de artista foi escolhido como um dos elementos desta investigação para apresentar e refletir sobre essa produção artística contemporânea que *desvia* os padrões convencionais do livro.

Foi essa trajetória de vida que me levou a propor a investigação realizada no percurso do Mestrado na qual o livro de artista se coloca como obra de arte contemporânea, fruto de um processo criativo e educativo em um viés libertário. Considero que o livro de artista, com suas características singulares e específicas aproxima-se das percepções *desviantes* dos processos educacionais e criativos que fundamentam as minhas práticas artísticas com crianças. Essa abordagem desviante desafia as convenções tradicionais do livro e abre espaço para que as crianças explorem novas formas de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor, promovendo uma leitura crítica e reflexiva da realidade.

No livro intitulado *A Página Violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*, Paulo Silveira (Silveira, 2008) apresenta a "página violada" como um dos problemas do livro de artista na sua criação artística de apropriação, pois se trata de um suporte tradicional de espaço para o texto, e questiona: "Pode a violação às leis da página tanto determinar integração como esquize na forma ou no significado da obra? E além disso, pode ela ser um dos determinantes da caracterização de uma categoria artística?" (Silveira, 2008, p. 33).

Os questionamentos de Silveira (2008), provocaram minha reflexão sobre essas normas que padronizam e condicionam certas ações, bem como certos espaços. Utilizo a expressão *páginas desviantes* para designar não somente as páginas desta dissertação, mas também para evidenciar o livro de artista como este objeto transgressor ao livro convencional, traçando um paralelo às experiências de arte-educação que concebo como práticas inspiradas na educação libertária.

Um livro de artista, ao ser classificado ou concebido como tal, carrega consigo potencialidades que vão além, ou que redefinem a própria natureza do livro como um objeto codificado. Foi esse entendimento de livro de artista que orientou tanto o processo de investigação realizado quanto minhas reflexões sobre arte-educação que, por sua vez, representam um *desvio* das normas convencionais que moldam as concepções estabelecidas nesse modelo das políticas neoliberais aplicadas à educação, do século XXI, que pode ser denominado como a "soberania do consumidor" (Laval, 2019, s.p.).

Esperanço que uma educação transformadora seja aquela que contempla o mundo em suas diversas narrativas de ação, comunicação e trocas. Ser sujeito ativo no mundo me interessa profundamente, pois implica olhar para mim mesma e para os outros como agentes de mudança e transformação, pautados no respeito, na justiça e no bem-viver. Isso se traduz em uma interação sensível com o próximo e com o mundo em sua totalidade, encontrando na arte um lugar para essa expressão e compreensão.

Assim, na investigação que deu origem à esta dissertação de mestrado parti da seguinte pergunta geradora: Como o livro de artista pode potencializar processos criativos/educativos com crianças, contribuindo para sua leitura de mundo e para a prática da liberdade? Esta questão central atendeu o meu compromisso em

experimentar o potencial do livro de artista como um elemento educativo e criativo para promover a arte-educação com crianças.

Ao longo de todo o processo investigativo busquei fomentar e estimular a expressão artística das crianças, adotando uma abordagem educacional libertária, inspirada nos escritos de Paulo Freire (Freire, 2022), bell hooks (hooks, 2017) e Silvio Gallo (Gallo, 2010, 2012) que fundamentam o meu entendimento de um fazer criativo/educativo como primordial para a formação de subjetividades autônomas, criativas, esperanças.

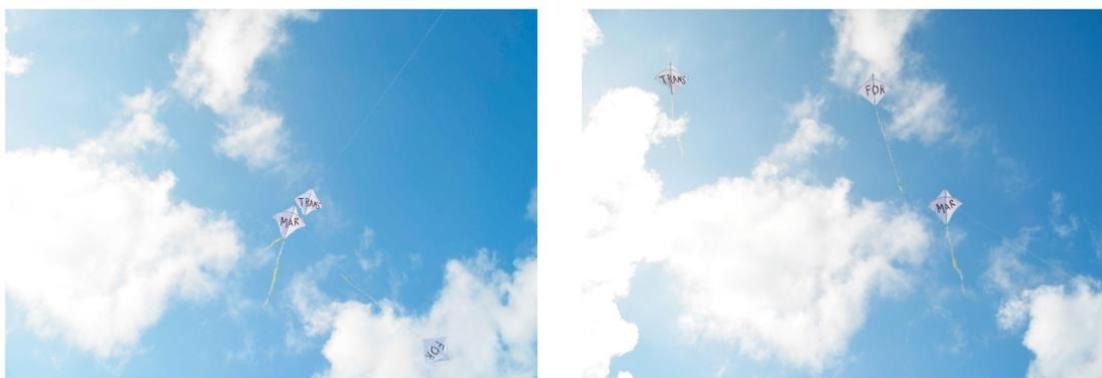


Imagem 3. Se nem for terra se trans for mar. Camila Storck, 2013. Fonte: Acervo da autora.

Todo o processo vivido ao longo da investigação representa mais do que um projeto acadêmico; ele é parte de quem sou e do que espero para o mundo. Representa minha visão de um tempo mais sensível, crítico e democrático, no qual a arte-educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, o processo vivido durante o mestrado teve por objetivo geral investigar o livro de artista como um elemento criativo/educativo capaz de potencializar experiências em Artes Visuais com crianças como práticas para a liberdade. A partir desse objetivo geral delinee os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as noções de livro de artista em seus contextos históricos;
- Selecionar livros de artista que favoreçam a compreensão de elementos criativos significantes como materialidade, espaço, narrativa;

- Realizar uma experiência criativa/educativa de livros de artista com crianças de seis a dez anos no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), de Recife, Pernambuco;
- Caracterizar o livro de artista como recurso criativo/educativo.

5. TECENDO PALAVRAS

Elaborar uma escrita criativa como maneira de narrar tanto a minha experiência de formação no percurso do mestrado quanto nas interações com as crianças, me convoca a refletir sobre a potência da autonarrativa na construção do discurso acadêmico e investigativo. É um convite à valorização da subjetividade como elemento fundamental na produção e partilha de conhecimento. A escrita pode ser uma extensão ou representação da experiência vivida, mas também é parte da experiência em si, se entrelaça de maneira a tornar essencialmente significativa e importante. Por isso escrevo pensando em pequenos retalhos de tecido que vão compondo o texto dissertativo como um todo.

Ao escrever sobre a experiência do processo investigativo, percebo que a escrita se torna uma aliada fundamental. Através dela, sou convidada a mapear os eventos e momentos, e também os altos e baixos, as dúvidas e epifanias que permeiam tanto meu percurso investigativo quanto docente. Dessa forma, a emissão da textualidade oral se concretiza nos diversos dispositivos pelos quais e nos quais se compõe.

Dançar a palavra, cantar o gesto, fazer ressoar em todo movimento um desenho da voz, um prisma de dicções, uma caligrafia rítmica, uma cadência. Assim se realiza a emissão da textualidade oral, nos diversos dispositivos pelos quais e nos quais se compõe (Martins, 2021, p. 90).

A citação de Leda Maria Martins (Martins, 2021) me instiga a pensar sobre a relação criativa com a escrita tanto no processo investigativo quanto na docência, estimulando-me a compartilhar ativamente minhas experiências e explorar criativamente o processo educativo e mediador em diferentes contextos. Essa reflexão me conduz a considerar a importância de incorporar a prática criativa também no ato de escrever a própria dissertação. Como poderia a ação criativa da escrita contribuir para a partilha do processo de investigação vivido?

Considero que além da elaboração e construção dos processos educativos como ações criativas, a partilha e as contribuições de uma escrita criativa no relato do processo de investigação assumem um papel importante. Sejam essas ações criativas as próprias proposições de práticas para os educandos, seja a reflexão sobre as vivências dessas práticas, a escrita do relato do processo de investigação se revela

como um espaço de diálogo, reflexão e descoberta de encantamentos emergentes dessas experiências compartilhadas.

Considero a escrita desta dissertação um processo intelectual que me permite pensar sobre a arte-educação como um convite para transcender os limites de uma prática dicotômica que separa a docente da artista e da pesquisadora. A metáfora da luz e do movimento, que apresentei no primeiro fragmento desta dissertação, reflete minha experiência como educadora ao me deparar com uma faixa de luz na sala de aula. Testemunho como a luz e o movimento coletivo das crianças transformam uma ação em uma experiência singular e inesquecível. Nesse contexto, a luz torna-se um agente que ilumina o ambiente e as coisas, mas também minha própria prática criativa, educativa e investigativa.

6. UMA INVESTIGAÇÃO CRIATIVA E UMA CRIAÇÃO INVESTIGATIVA

Ao questionar sobre caminhos possíveis para cruzar minhas experiências em arte sem descruzar os caminhos percorridos na arte-educação, considerei a Investigação Baseada nas Artes (IBA) como uma possibilidade mais sensível para aprofundar essas reflexões.

Compreender que o processo investigativo me possibilita aprofundar nas minhas experiências e reconhecer que produzimos conhecimento a partir das experiências, pois somos sujeito e não objeto. Esse caminho permite examinar as questões teóricas, conceituais e práticas como partes fundamentais da investigação.

A reflexão sobre a IBA, especialmente no contexto educativo, me ajudou a compreender a complexidade e a diversidade das terminologias utilizadas nesse campo.

Belidson Dias (Dias, 2016) inicia a discussão sobre as diversas terminologias observando as diferenças entre os vocábulos pesquisa e investigação. Devido a ampla penetração de bibliografia em língua inglesa no Brasil, o autor alerta que nesse idioma o termo, em língua inglesa, *research*, traduzido para o português como pesquisa, está mais voltado para metodologias quantitativas, que buscam respostas e resultados específicos, enquanto *inquiry*, traduzido para o português como investigação, é visto como uma abordagem qualitativa, orientada para questões emergentes e cotidianas, como um processo contínuo de questionamentos e descobertas.

Dias (2016) alega que a IBA se caracteriza pela experimentação, colaboração e reflexão crítica, oferecendo uma oportunidade para repensar a educação em arte e explorar novas formas de conhecimento e expressão. No entanto, é necessário apoio institucional e formação profissional para transformar efetivamente as práticas educacionais e de pesquisa em arte e arte-educação.

Por outro lado, Marilda Oliveira e Leonardo Charréu (Oliveira; Charréu, 2016) ressaltam a noção de experiência desempenha um papel importante nesse contexto, pois o conhecimento derivado da experiência pode oferecer perspectivas significativas. A IBA, ao enfatizar a experiência, desfaz os limites entre quem investiga

e o objeto investigado, criando uma trama complexa de relações que se entrelaçam no processo da pesquisa.

O que de alguma maneira movimenta todos esses caminhos investigativos é a convicção de que o conhecimento também pode derivar-se da experiência. Essa afirmação tem um alcance que o escopo deste artigo não nos possibilitaria explorar, porém, de antemão, podemos afirmar que, nesse sentido, os limites entre quem investiga e o objeto/material investigado se desfazem para dar lugar a uma trama complexa de relações que se incorpora na própria história/percurso da pesquisa (Oliveira; Charréu, 2016, p. 05).

Portanto, diante de tantas terminologias optei pela expressão Investigação Baseada nas Artes (IBA) por compreender que minha proposta buscou um caminho que pudesse transgredir as fronteiras convencionais da pesquisa acadêmica. A IBA me ofereceu uma maneira de explorar questões da interseção entre arte, educação e experiência humana, permitindo explorar múltiplas formas de conhecimento. Ao integrar práticas artísticas, educação e reflexão crítica, abri espaço para uma gama de perspectivas e abordagens que me permitiu diferentes saberes entrelaçados e que se alimentaram mutuamente.

A IBA desafia as noções convencionais da pesquisa acadêmica, expandindo os limites do que é considerado válido e legítimo como conhecimento. Ao dar voz às minhas experiências pessoais e subjetivas, reconheço a importância da experiência individual e do pensamento reflexivo como narrativas essenciais para a compreensão de mundo.

Dessa forma, compreender minha proposta de investigação como IBA representou uma alternativa metodológica e uma maneira de repensar esse processo criativo, dinâmico, em constante construção e transformação. Trabalhei em uma abordagem que valoriza a experiência, a experimentação e a colaboração, abrindo espaço para novas formas de compreender e produzir conhecimento no campo da arte-educação.

Não se trata, portanto, de usar determinados métodos ou práticas “artísticas”, mas de nos relacionarmos de ‘outro modo’ com o que investigamos, de nos apropriarmos de um outro tipo de olhar que reconhecemos no “artístico” e que nos permite vislumbrar aquilo que, mediante outras metodologias, seria impossível (Oliveira; Charréu, 2016, p. 10).

O processo da investigação vivido, como bem destacam Oliveira e Charréu (2016), foi uma caminhada que me colocou em movimento constante, em percurso.

A pesquisa é um caminho construído no próprio percurso da investigação e que, neste caso, não há metodologia prévia à existência do processo, ou seja, não se trata de ter a priori uma metodologia de investigação sobre a qual apoiar a pesquisa, se trata exatamente do contrário. É o processo que irá configurar a metodologia (Oliveira; Charréu, 2016, p. 14).

Portanto, a partir das considerações de Dias (2016) e Oliveira; Charréu (2016), adotei a denominação de IBA por compreender que tanto a investigação quanto a investigadora se constroem ao longo do processo caracterizando tanto uma investigação criativa quanto uma criação investigativa.

7. PÁGINAS EM BRANCO

Para realizar uma investigação de qualquer tema, buscamos conhecer os caminhos e respostas encontradas por outros investigadores que se aventuraram anteriormente. Assim sendo, recorri à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o intuito de coletar dados que me permitissem compreender a extensão dos estudos realizados sobre livro de artista, nos últimos dez anos, de 2013 a 2023, no contexto dos Programas de Pós-graduação brasileiros.

A revisão bibliográfica desempenha um papel fundamental em qualquer processo investigativo, pois permite estabelecer conexões entre o escopo da própria investigação e os estudos já realizados. Na delimitação das palavras-chave para a busca na base de dados, foi necessário estabelecer termos que refletissem os aspectos fundamentais desta proposta, como "Livro de Artista", por ser o processo criativo de meu interesse, "Arte-Educação", por compreender que minha experiência não acontece no contexto escolar, mas sim em um contexto educativo de Museu, e "Criação", porque o processo de criação envolve toda a experiência vivida com as crianças participantes da investigação.

Dessa forma, ao combinar essas palavras-chave na base de dados da BDTD do IBICT, identifiquei um número relativamente pequeno de pesquisas que abordam a interseção entre o livro de artista e a prática criativa/educativa, com algumas nuances de aproximações e distanciamentos em relação ao meu estudo. Ao buscar apenas a palavra-chave "livro de artista", encontrei 117 resultados, mas selecionei apenas sete, por terem relação com o contexto educacional.

O trabalho "*Livro de Artista: uma experiência em sala de aula*", de Lanamarcia da Silva Bianchi (Bianchi, 2018), se baseia em uma abordagem de pesquisa-ação, fundamentada na metodologia cartográfica, que busca refletir sobre a utilização do livro de artista como uma proposta pedagógica. Os estudantes são inseridos como sujeitos-criadores, investigando como essa abordagem pode estimular e promover o processo de criação dos estudantes.

Bianchi (2018) concentra-se em explorar as potencialidades do livro de artista como uma proposta educacional que vai além do ensino tradicional, permitindo que os estudantes participem ativamente do processo criativo.

O segundo trabalho encontrado intitula-se "*Do diário de bordo ao livro-objeto: proposições pedagógicas para a experiência na educação infantil*", de Paulo Roberto Cosme Batista (Batista, 2022). O autor busca explorar a criação de um livro-objeto em formato cartográfico a partir das atividades vivenciadas por estudantes da educação infantil. Seu objetivo foi valorizar as experiências artísticas dos estudantes, registradas em um diário de bordo, e transformá-las em uma obra de arte educativa.

Batista (2022), visa promover o fazer criativo e participativo dos estudantes, instigando o papel ativo como protagonistas em sua própria experiência educativa. O autor reconhece a importância de integrar a arte ao processo pedagógico, seguindo preceitos como a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, que enfatiza conhecer a história, o fazer artístico e apreciar obras de arte. Apesar do autor proporcionar o fazer criativo, o fato de sua pesquisa se pautar no livro-objeto, distancia-se de minha proposta.

"*O corpo marcado: imagens e narrativas de formação docente em arte, na construção de um livro de artista*", de Luis Alberto de Souza (Souza, 2018), é resultado de uma pesquisa realizada durante seu mestrado profissional em artes, na qual propõe uma reflexão sobre o processo de criação poética, utilizando como base as narrativas de histórias de vida de um grupo específico de cinco professores de Arte de uma rede municipal de ensino. Através das narrativas dos professores, Souza (2018) busca revelar as complexidades e desafios da formação docente em arte, explorando como essas experiências influenciam na construção da identidade profissional e pessoal dos educadores. A pesquisa de Souza (2018) pouco dialoga com minha proposta porque seu foco é no público adulto, o que deixa alguns dados e informações voltados para a experiência entre docentes.

Já a pesquisa "*Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças*", de Milene Brizeno Chalfum (Chalfum, 2018), está inserida no campo dos estudos da Educação e Linguagem, mas seu objetivo é explorar as correlações, tanto teóricas quanto formais, materiais e processuais, entre os livros ilustrados da literatura infantil contemporânea e os livros de artista. O percurso da

pesquisa de Chalfum (2018) foi delineado sob a ótica dos livros de artista e se fundamenta no pensamento de Paulo Silveira, Edith Derdyk, Amir Brito Cadôr, Júlio Plaza, Clive Phillpot e Ulises Carrión. Esses autores discutem o livro e as obras da categoria em seu sentido amplo e estrito, abrangendo desde os livros de artista até os destinados às crianças. Apesar de sua pesquisa abordar os livros ilustrados, sob a perspectiva da arte da ilustração e da narrativa, Chalfum (2018), constrói um espaço intermediático entre eles. Sua análise apontou acervos importantes como: a Coleção Livro de Artista da UFMG e a Bebeteca⁶ e o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - Gpell, da UFMG. Durante a pesquisa, a autora observou similaridades no sistema de montagem e estruturação do objeto livro, na afinidade de poéticas materiais e conceituais, e no oferecimento de modos inusitados de leitura e manipulação, fazendo com que essas tangências reflexivas repercutissem na experiência artística e literária do objeto livro, amplificando seus potenciais estéticos, culturais e educativos.

"Costurando a distância: a artesanaria na construção e partilha de universo", de Adriana Maria Motta de Siqueira (Siqueira, 2021), propõe reflexões sobre os fazeres artesanais e sua relevância para o desenvolvimento individual e para a sociedade como um todo, especialmente no contexto da arte-educação. O trabalho da autora explora os fazeres artesanais como formas de resistência, em um contexto da pandemia da Covid-19, onde evidenciou a urgência de mudanças nos paradigmas sociais, políticos e econômicos. Siqueira (2021) compartilha sua vivência com esses fazeres artesanais e descreve os encontros remotos com um grupo, formado por artistas-professores-pesquisadores de diferentes cidades do Brasil. Sua dissertação se distancia da minha proposta pelo enfoque no ensino remoto e com o público adulto.

"Entre ruínas e jardins: a cidade através dos deslocamentos de uma professora-artista-pesquisadora", de Alessandra Klug (Klug, 2020), é uma investigação autobiográfica que explora a relação da autora com a cidade, seus deslocamentos, e como essas experiências influenciam sua percepção e vivência urbanas em formato de livro de artista, explorando visibilidades e modos de

⁶ Bebeteca é o termo utilizado para a biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses a seis anos de idade). Tem por objetivo promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem, como também capacitar promotores de leitura, sejam pais, professores, bibliotecários e ou voluntários, para a escolha de textos e desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças (Baptista, 2014, s. p.).

subjetivação. Apesar da pesquisa de Klug (2020) questionar a percepção da cidade e como os processos de aprendizagem se entrelaçam com as relações culturais, ambientais e subjetivas do cotidiano, a autora não aprofunda o conceito de livro de artista.

"*Aprendendo através de imagens: o livro-objeto*" de Cindy Triana Guzman (Guzman, 2015), propõe uma prática de ensino que utiliza o livro-objeto como ferramenta de aprendizado, mas o foco da pesquisa é o domínio da leitura e escrita. A autora promove a análise e interpretação de imagens artísticas e de design no contexto escolar, em que aborda a história e evolução do livro-objeto, propondo algumas oficinas e atividades, a fim de perceber como as metodologias propostas promoveram a compreensão e apreciação das imagens visuais.

Posteriormente, ao cruzar a palavra-chave "livro de artista" com "arte-educação", obtive três resultados, sendo que dois destes já haviam sido selecionados com a palavra-chave Livro de Artista, que são os trabalhos de: Siqueira (2021) e Klug (2020). O trabalho incluído nesta seleção foi o de Taisa Nogueira Silva (Silva, 2023), intitulada "*Apropriações artemidiáticas: convergências múltiplas - a sala de aula como obra de arte*". Esta pesquisa parte do entendimento das apropriações artemidiáticas nos contextos artísticos e suas ressignificações, devido à pandemia global de Covid-19, abrangendo espaços como galerias de arte, salas de aula e ambientes urbanos. Silva (2023) destaca a narrativa dos processos artísticos e procedimentos desenvolvidos em um contexto de contenção, que limitou as interações sociais dos ambientes físicos para os virtuais, o que não torna interessante e agregador para minha pesquisa.

Ao buscar a trajetória de outros pesquisadores que se debruçam sobre a temática do Livro de Artista, percebi que meus horizontes se ampliaram, porém essas informações também fortaleceram minhas convicções. Os trabalhos de Batista (2022) e Guzman (2015) não abordam o livro de artista em si, mas sim o livro-objeto, uma categoria diferente dentro do campo das artes visuais. Enquanto Batista (2022) explora a criação de um livro-objeto em contexto educacional, Guzman (2015) concentra-se em atividades de leitura e escrita, afastando-se do livro de artista.

As pesquisas de Klug (2020) e Silva (2023) não se aprofundam no conceito de livro de artista. Além disso, o contexto de pandemia explorado por Silva (2023) e

Siqueira (2021) não está alinhado com o foco da minha investigação, e seus colaboradores são majoritariamente adultos, diferindo do meu estudo centrado na experiência infantil com o livro de artista. Além dos trabalhos anteriores, a pesquisa de Souza (2018) pouco dialoga com minha proposta por desenvolver seu trabalho a partir da formação com docentes.

Por outro lado, os trabalhos de Bianchi (2018) e Chalfum (2018) apresentam abordagens significativas para a compreensão e a aplicação do livro de artista no contexto educacional, porém escolar. As duas pesquisas não expandem suas experiências para o contexto educativo fora da escola, porém os paralelos entre as pesquisas e minha investigação revelam pontos de convergência interessantes. Ambos os estudos enfatizam o papel ativo dos sujeitos na criação e na interpretação do livro de artista, promovendo uma abordagem participativa e centrada na criança no processo educativo. Além disso, tanto Bianchi (2018), quanto Chalfum (2018), destacam a importância de explorar a interseção entre a arte e a educação como uma maneira de enriquecer a experiência de aprendizado e ampliar suas perspectivas criativas.

Conhecer esses estudos fortaleceu minha convicção sobre o livro de artista como um elemento potente para a experiência criativa e educativa das crianças. Meu pensamento encontra eco no trabalho de Bianchi (2018) e Chalfum (2018), que reforçam a noção de uma autonomia das crianças, que valorizam a expressão individual e a criatividade como componentes essenciais do processo educativo. No entanto, minha investigação considera a arte-educação em um contexto mais amplo.

A revisão bibliográfica realizada proporcionou uma visão inicial do panorama da pesquisa acadêmica brasileira relacionada ao Livro de Artista e processos educativos. Essa revisão foi fundamental para explorar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas em estudos semelhantes, identificando também as lacunas e oportunidades para contribuir de forma significativa para o campo da arte-educação para além do contexto escolar.

Encontrar esses estudos anteriores me levou a refletir sobre a peculiaridade de minha abordagem. Conhecer afinidades temáticas e metodológicas com o nosso próprio trabalho, pode fortalecer nossa base teórica e metodológica e

abrir caminhos para diálogos interdisciplinares e colaborativos que enriquecem o campo da arte-educação.

É fundamental reconhecer a importância das pesquisas realizadas no contexto educativo, como aquelas apresentadas nos trabalhos de Bianchi (2018), Chalfum (2018) e outros autores mencionados anteriormente. Essas investigações oferecem estudos sobre o livro de artista como um mediador da expressão criativa, o pensamento crítico e a aprendizagem entre sujeitos.

No entanto, é igualmente relevante considerar práticas educativas em contextos fora do escopo escolar. Minha investigação explorou como o livro de artista pode desempenhar um papel significativo em espaços de formação que estejam para além dessa paisagem, possibilitando processos criativos/educativos sensíveis de uma prática educacional para liberdade.

8. UMA SEQUÊNCIA AUTÔNOMA DE ESPAÇO-TEMPO

A compreensão do Livro de Artista como uma forma de expressão na arte contemporânea tem sido objeto de estudo e análise por parte de diversos teóricos e artistas. Entre esses estudiosos, destaca-se o trabalho de Silveira (2008), que oferece uma análise sobre a transformação do livro em obra de arte, examinando a relação entre a página, a estrutura e a narrativa no contexto do livro de artista. Seu trabalho explora um conjunto diversificado de obras que abordam um amplo espectro conceitual da década de 1990, acompanhado pelas reflexões dos principais autores que antecederam e influenciaram as discussões, sobre o que define o livro de artista.

Entendo que, nesse caso específico, a análise plástica da obra possa ser elaborada através da constatação da página como suporte ou como matéria de trabalho plasmável, mesmo quando a página não existe de fato (ou seja, não existe fisicamente). Entendo, também, que o artista se apropria daquele que considero o mais significativo objeto cultural ocidental (embora muitos autores o considerem primordialmente apenas contenedor de textos), e preexistente nas suas formas e nos seus dogmas. O artista se equilibra em algum ponto por ele eleito entre o respeito às conformações tradicionais (o códice, por exemplo) e a ruptura ou transgressão (física ou espiritual) às normas consagradas de apresentação do objeto livro (Silveira, 2008, p. 32).

O livro de artista apresenta uma forma de expressão no âmbito da arte contemporânea em que o próprio autor é o artista, utilizando o livro não apenas como um suporte, mas como uma obra de arte autônoma. Nesse contexto, tema e objeto se entrelaçam de forma indissociável, conferindo ao livro uma dimensão que vai além de sua função convencional, elevando-o à condição de manifestação artística completa.

Silveira (2008), vai abordar a complexidade do conceito de livro de artista, destacando sua origem histórica e suas diversas manifestações ao longo do tempo. O entendimento desse tipo de obra de arte foi legitimado principalmente a partir do final do século XX, com a influência do conceitualismo e dos canais de informação internacional. A intensidade do movimento nas décadas seguintes, foi marcado por uma divisão entre obras que funcionam como suporte e aquelas que se comportam como "matéria plasmável". Essa diferenciação entre os dois grupos, segundo Silveira (2008), destaca a variedade de formas e abordagens dentro do campo dos livros de artista, desde peças múltiplas até obras únicas, artesanais ou escultóricas. Além disso, o autor vai explorar a problemática da definição do livro de artista, que gera debates entre bibliotecários, museólogos e representantes das artes visuais. Essa

dificuldade em delimitar claramente os limites desse tipo de obra suscita uma discussão contínua sobre sua natureza e significado. Ele observa que os pesquisadores tendem a focar em princípios temporais e históricos para entender e classificar essas obras, destacando a necessidade de uma revisão crítica da bibliografia existente.

Ao longo da obra, Silveira (2008) observa a variedade de termos e designações que não se limitam a um único conceito, tais como livro ilustrado, livro-objeto, livro de arte, livro-obra, entre outros. O autor examina esses termos em diferentes idiomas, contextos geográficos e períodos históricos, buscando elucidar o que ele continua a denominar como "livro de artista", considerando-o o termo mais apropriado para descrever a obra em questão.

Silveira (2008), ressalta algumas publicações marcantes que contribuíram para a consolidação do campo, como a coletânea organizada por Joan Lyons, *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*, de 1985, os compêndios lançados por Riva Castleman, *A century of artists books* (Um século de livros de artistas), de 1994, Johanna Drucker, *The century of artists' books* (O século dos livros de artistas), de 1995, e Anne Moeglin-Delcroix em sua tese *Esthétique du livre d'artiste: 1960/1980* (Estética do livro de artista: 1960 1980), de 1990.

Silveira (2008) destacou a importância dos esforços de resenha e sistematização do campo artístico dos livros de artista, mencionando obras fundamentais que ajudaram a estruturar e aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Ulises Carrión (Carrión, 2011) é outra referência que desempenha um papel fundamental na definição e conceituação do livro de artista como uma forma de expressão artística por meio de seu manifesto "*The New Art of Making Books*" ("A Nova Arte de Fazer Livros"). O autor argumenta que "fazer um livro é perceber sua sequência ideal de espaço-tempo por meio da criação de uma sequência paralela de signos, sejam linguísticos ou não", enfatizando que, na antiga arte, o escritor "produz textos", enquanto na nova arte, ele "cria livros" (Carrión, 2011).

Ao analisar a argumentação de Carrión (2011) percebo que o autor compreende o livro de artista como uma categoria artística que envolve a experimentação das linguagens visuais e das possibilidades expressivas dos

elementos que compõem o livro. É com base nessa compreensão de livro de artista como uma categoria que envolve tanto a experimentação das linguagens visuais quanto às possibilidades expressivas dos elementos que compõem o livro, que desenvolvi esta investigação com as crianças, com o intuito de explorar as potencialidades visuais e gráficas do livro de artista a partir de seus elementos constituintes.

Os critérios para a seleção dos livros de artista que foram compartilhados com as crianças como referência nesta experiência criativa/educativa, não foram definidos *a priori*. Um requisito inicial é que fossem livros acessíveis, possíveis de serem encontrados em livrarias ou acervos de bibliotecas, a fim de que tivéssemos os livros físicos em mãos, para a experiência de leitura e sua manipulação. Outro requisito que considerei inicialmente foi o dos livros que abrissem um diálogo e reflexão sobre suas formas, cores, sem necessariamente estarem acompanhados de textos e narrativas, entre outros.

Um exemplo desse tipo de Livro de Artista é *O Livro Illegível*, do artista e designer Bruno Munari, de 1984, é um objeto híbrido, cuja linguagem, quase totalmente visual, constrói uma narrativa através de outros elementos: forma, cor, papel, encadernação e corte. A abertura pode ser feita a partir de qualquer página, podendo criar uma sequência ao acaso. Sua capa contém um pequeno corte diagonal na ponta, que expõe um pouco o interior do livro, convidando o leitor a entrar.



Imagem 4. O Livro Illegível. Bruno Munari. Fonte: coleção livro de artista.

Disponível em: <https://eba.ufmg.br/colecaolivrodeartista/?p=979>

Além disso, o intuito da experiência foi tornar as crianças atentas aos elementos que compõem o livro de artista explorando as possibilidades de expressar suas ideias de maneira autônoma, sensível e significativa. Desse modo, a experiência criativa/educativa se propôs a ir além da técnica ou da expressão artística, sendo um convite para que as crianças pudessem perceber-se como autoras de suas próprias criações artísticas, transcendendo práticas cotidianas da instituição escolar que, muitas vezes produz objetos para as crianças sem permitir a autoria das mesmas. A experiência criativa/educativa e também investigativa que propus compreende a criança como capaz de ação e reflexão.

9. EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

A expressão educação libertária é uma denominação vinculada às teorias e práticas educacionais produzidas pelos movimentos anarquistas⁷, tendo em vista a formação do sujeito, frente a uma sociedade capitalista centrada na reprodução de valores e normas sociais estabelecidas. Em seu cerne, uma educação libertária busca promover a singularidade e a criatividade de cada indivíduo, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas como elementos fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

De acordo com Sílvio Gallo (Gallo, 2010), a educação libertária não se limita à mera transmissão de conhecimentos. Ela busca instigar nos educandos a expressão livre de suas vontades e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à sociedade em que vivem, promovendo assim a singularidade, a criatividade e a superação da alienação. Para o autor, a educação libertária emerge como uma resposta crítica ao sistema educacional tradicional, que, segundo os anarquistas, tende a reproduzir as estruturas de exploração e dominação da sociedade capitalista. Nesse contexto, a singularidade de cada indivíduo é negada, uma vez que o sistema educacional busca moldar os estudantes para se encaixarem nos papéis predefinidos pela sociedade.

A principal acusação libertária diz respeito ao caráter ideológico da educação: procuram mostrar que as escolas dedicam-se a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados. A educação assumia, assim, uma importância política bastante grande, embora ela se encontrasse devidamente mascarada sob uma aparente e propalada 'neutralidade' (Gallo, 2010, p. 01).

Gallo (2010) destaca que a educação libertária busca, antes de tudo, a emergência de sujeitos singulares, que não se repitam senão como diferença em cada indivíduo. Esse pensamento coloca em questão o modelo que prioriza a uniformidade em detrimento da expressão individual e da criatividade. Ao invés de moldar os

⁷ Movimentos anarquistas como conjunto de iniciativas que atribui ao indivíduo e à coletividade o direito de usufruir a liberdade, sem limitação de normas, de espaço e de tempo, fora dos limites existenciais do próprio indivíduo e coletividade. Liberdade de agir sem ser oprimido por qualquer tipo de autoridade, admitindo unicamente os obstáculos da vontade da comunidade geral, à qual o indivíduo se adapta sem constrangimento, mas por um ato livre de vontade (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 23).

educandos para se adequarem a uma determinada forma, a educação libertária visa criar um ambiente onde os indivíduos sejam encorajados a explorar sua singularidade e expressar sua vontade livremente.

Essa concepção da educação se contrapõe à ideia de uma educação alienante, que busca apenas "adestrar" os indivíduos para se adaptarem aos padrões estabelecidos pela sociedade. Ao invés disso, a proposta da educação libertária defende que o saber deve ser um meio para alcançar a formação da vontade livre. Isso implica um caminho em uma direção que reconheça e valorize a diversidade de experiências, perspectivas e potencialidades de cada um.

Os anarquistas assumem o caráter político da educação, querendo colocá-la não mais a serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (Gallo, 2010, p. 02).

Gallo (2010) aborda uma distinção fundamental na abordagem metodológica da educação libertária. O autor identifica duas vertentes de compreensão e ação: uma que considera a educação como sendo feita *através* da liberdade e outra que a entende como sendo feita *para* a liberdade.

Quando se considera a educação "através" da liberdade, entende-se que a liberdade é um meio para se alcançar determinados objetivos educacionais, como a autonomia, a criatividade e a consciência crítica. Isso implica em fornecer um ambiente educacional que permita aos educandos exercerem sua liberdade de pensamento e expressão, mas sem necessariamente fazer da liberdade o objetivo final do processo educativo. Essa abordagem pode ser associada às pedagogias não-diretivas, que enfatizam a liberdade individual, mas sem uma reflexão mais profunda sobre as estruturas de poder e dominação na sociedade.

Tomar a liberdade como meio parece equivocado, pois significaria considerar, como Rousseau e toda a filosofia liberal, que a liberdade seja uma característica natural do indivíduo, posição duramente criticada pelo filósofo e militante anarquista Mikhail Bakunin. Por outro lado, equivale também à metodologia das pedagogias não-diretivas, alicerçadas na obra do mesmo Rousseau, e consolidadas nos esforços escolanovistas, delas diferenciando-se apenas nos pressupostos políticos, mas sem conseguir diferentes resultados práticos além daquela suposta liberdade individualizada característica das perspectivas liberais (Gallo, 2010, p. 02).

Por outro lado, quando se considera a educação "para" a liberdade, a liberdade é entendida como o objetivo final do processo educativo. Nessa perspectiva,

a educação é vista como um meio para capacitar os indivíduos a conquistarem e construir sua liberdade, não apenas como um meio para outros fins. Essa visão está alinhada com a filosofia anarquista, que defende que a liberdade é um processo social que deve ser construído e conquistado coletivamente.

Tomar, de outro modo, a pedagogia libertária como uma educação que tem na liberdade o seu fim pode levar a resultados bastante diferentes. Se a liberdade, como queria Bakunin, é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela. Pedagogicamente, a liberdade deixa de ser um princípio, o que afasta a pedagogia anarquista das pedagogias não-diretivas (Gallo, 2010, p. 02).

A partir dessas duas tendências, indicadas por Gallo (2010), de uma educação “através” da liberdade e “para” a liberdade questiono como seria possível pensar o contexto de uma arte-educação libertária. Estas indagações me conduziram a uma reflexão sobre o papel transformador da arte no processo criativo/educativo. Será que a arte pode potencializar a experiência *para* a liberdade? Como a arte-educação libertária buscaria romper dos indivíduos as amarras do autoritarismo e da opressão, promovendo a autonomia, a igualdade e o respeito à diversidade?

Na arte-educação, a distinção entre educar “através” da liberdade e educar “para” a liberdade pode ser significativa. Acredito que, quando se educa *através* da liberdade, os educandos são incentivados a explorar sua criatividade e expressão, mas dentro de limites estabelecidos pelo educador. Por outro lado, ao educar *para* a liberdade, os educandos são provocados a desenvolver seu próprio caminho de forma autêntica, sem restrições, onde a liberdade é o objetivo final do processo educativo.

Nesse sentido, penso que uma arte-educação libertária seria caracterizada pela ênfase na experimentação, na colaboração e no diálogo entre educador e educando. Ao invés de impor um conjunto de regras ou normas, poderia proporcionar um espaço de liberdade e autonomia, onde os sujeitos se sentissem encorajados a experimentar e expressar sua criatividade de maneira singular e autêntica, sem decompor a coletividade.

Como falar de experiência em um contexto educativo que valorize a singularidade de cada indivíduo? A partir de uma perspectiva sensível e consciente, como poderíamos reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão e de conhecimento que emergem da experiência pessoal de cada um?

Para caminhar nessa reflexão, aceito o convite de Jorge Larrosa (Larrosa, 2022) para explorar uma abordagem mais existencial e estética, que privilegia o par experiência/sentido. A experiência, segundo o autor, não se limita ao que acontece, mas é aquilo que verdadeiramente nos toca, nos afeta e nos transforma. Em contraponto à mera acumulação de informações, que caracteriza a chamada "sociedade da informação", a experiência é cada vez mais rara. A saturação de informações e a proliferação de opiniões muitas vezes sufocam a possibilidade de uma verdadeira experiência, relegando-a a um segundo plano.

Nesse sentido, como podemos proporcionar a experiência autêntica no contexto da arte-educação? Será que a valorização da experiência individual e coletiva pode contribuir para uma educação mais significativa e libertária? Como podemos criar ambientes educativos que permitam aos educandos vivenciarem a arte sem a interferência excessiva da informação pré-concebida?

Compreendendo a importância das terminologias, das palavras que encapsulam conceitos, como "educação libertária", reflito sobre o papel da linguagem na construção de nossas realidades e identidades. Larrosa (2022), ao destacar o poder das palavras, nos lembra que estas não são apenas veículos de comunicação, mas sim criadoras de significado e moldadoras de pensamento.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (Larrosa, 2022, p. 16).

Ao afirmar que as palavras produzem sentido e criam realidades, Larrosa (2022) nos convida a reconhecer que nossas concepções e práticas educacionais são influenciadas pela linguagem que utilizamos para descrevê-las. Ao acolher o termo "educação libertária" como conceito para esta investigação, estou nomeando uma construção pedagógica, evocando um conjunto de valores, princípios e aspirações para o meu fazer artístico e educativo com as crianças.

As palavras refletem nossos pensamentos e também lhes dão forma. Larrosa (2022) argumenta que não pensamos com pensamentos abstratos, mas sim

com palavras concretas que carregam consigo uma carga semântica e emocional. A compreensão do poder das palavras também me leva a questionar como nos posicionamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos.

Paulo Freire (Freire, 1989) também faz menção às palavras e a forte relação existente entre elas e à interpretação crítica e contextualizada do ambiente que nos cerca, não se limitando à sua simples decodificação. Os indivíduos não apenas leem palavras, mas interpretam e atribuem seus significados a partir do mundo em que vivem, compreendendo suas relações sociais e estruturais de poder.

Se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, como afirmou Freire (1989) é possível conjecturar que as formas, as linhas, as cores, e tudo o que se experimenta com as composições visuais, podem desempenhar um papel importante para a interpretação e a representação desse mundo, o que potencializa o processo criativo e educativo através da arte.

[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Larrosa, 2022, p. 34).

As palavras de Larrosa (2022) corroboram o entendimento de que a experiência não pode ser reduzida a um caminho com um objetivo previsível. Ela é uma abertura para o desconhecido, em que cada interação com as formas visuais nos leva a outras possíveis descobertas. Assim, ao nos envolvermos com a arte, estamos nos entregando a um processo de constante aprendizado, em que cada experiência é única e imprevisível.

10. LEITURA DE MUNDO

Conheci de forma mais profunda o pensamento de Paulo Freire um tanto tardiamente. Embora eu tenha uma irmã formada em Pedagogia, sua história era próxima, mas não tão latente. Apesar de já ter visto várias vezes seu rosto - como um ícone, quando se trata de educação - estampados nas escolas que estudei, com suas frases lapidares, minha aproximação maior com sua trajetória de vida e obra aconteceu durante os estágios da Graduação e, posteriormente, na Pós-Graduação. Mas meu primeiro contato mais sensível, se deu através da arte, em Minas Gerais, ao interagir com a obra *Educação para Adultos*, do artista Jonathas de Andrade.

O trabalho de Jonathas de Andrade, com o qual pude interagir, estava composto por 60 cartazes emoldurados, originados de uma série de 20 cartazes educacionais impressos na década de 1970, criados a partir de palavras geradoras identificadas em experiências para a alfabetização de adultos. Através de cartazes que sua mãe guardou da época que atuou como professora, o artista problematiza nossa relação com a “Pedagogia do Oprimido”.



Imagem 5. Educação para adultos. Jonathas de Andrade. 2010. Fonte: Jonathas de Andrade. Disponível em: <https://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>

Minha interação com Paulo Freire, embora tenha sido mais poética e artística, evidenciou a importância da arte como uma ponte para outros conhecimentos. Considerando as imagens em conjunto com as palavras e refletindo

sobre os significados que se transformam através da leitura, a obra nos atesta que o mundo é uma ação de interpretação.



Imagem 6. 29ª Bienal de São Paulo. 2010. Fonte: Jonathas de Andrade. Fonte: Jonathas de Andrade. Disponível em: <https://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>

A proposta de alfabetização pensada por Paulo Freire desafia as convenções tradicionais ao integrar a leitura e interpretação do mundo como elementos essenciais do processo educacional. Freire (1989) propõe uma abordagem que vai além da palavra escrita, utilizando-se de desenhos e fotografias como representações do mundo tangível. Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está constantemente presente, sugerindo que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma prática consciente de "escrevê-lo" ou "reescrevê-lo", transformando-o ativamente:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Essa concepção fundamenta toda sua filosofia educacional, que busca empoderar os sujeitos para uma participação crítica e ativa na sociedade. Para Freire (1989) a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, atribuímos sentido ao que experimentamos do mundo a partir dos nossos sentidos, daquilo que somos capazes de ver, ouvir, sentir. Freire (1989) aborda a imagem para chegar na palavra, como expressões visuais que estabelecem conexões com o mundo, priorizando essa interação como parte fundamental do processo de leitura da palavra.

Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: 'É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos'. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo 'tornavam distância' do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem 'emergindo' do seu mundo, 'saindo' dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: 'rompiam' a sua 'intimidade' estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores (Freire, 1989, p. 25).

A educação como prática da liberdade, de Freire (1982), implica em uma relação horizontal entre educador e educando, na qual ambos são agentes ativos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a educação se torna um espaço de troca de conhecimentos e experiências, onde as vivências dos estudantes são valorizadas e utilizadas como ponto de partida para a construção do saber.

É por meio do diálogo e da problematização das realidades sociais que os indivíduos se tornam conscientes de sua capacidade transformadora e desenvolvem um senso crítico em relação às estruturas de poder e às desigualdades presentes na sociedade.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem 'salvadora', em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão (Freire, 1982, p. 101).

Freire (1982) ressaltou a educação como um instrumento de libertação e empoderamento dos oprimidos. Sua visão da educação transformadora priorizava a sensibilidade às experiências e necessidades dos educandos, reconhecendo e valorizando suas vozes, culturas e identidades.

A curiosidade surge como uma força motriz no processo criativo, conforme destaca Freire (2022). Ele enfatiza que a curiosidade é o impulso que nos leva a buscar o desvelamento, a compreensão e a construção do conhecimento. Dessa forma, a criação e os princípios freireanos se nutrem mutuamente, impulsionando o ensino sensível e criativo:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2022, p. 33).

Freire (2022) nomeia de "curiosidade epistemológica" para descrever o pensamento crítico, um modo de pensar que envolve o respeito pelo senso comum e incentiva a capacidade criativa dos educandos. É essencial estabelecer uma conexão entre os conhecimentos curriculares essenciais para os educandos e suas experiências sociais individuais, promovendo uma relação íntima entre ambos. Segundo Freire (2022), ensino e pesquisa são indissociáveis. Ele argumenta que não há separação entre o papel do professor e o do pesquisador. Em sua visão, a prática docente naturalmente envolve questionamento, busca e pesquisa. Ele enfatiza a importância de assumirmos e nos reconhecermos tanto como pesquisadores quanto como professores.

[...] busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (Freire, 2022, p. 31).

A análise crítica da educação, fundamentada nesses princípios, enfatiza a necessidade de um diálogo colaborativo entre educadores e educandos. Para além da simples transmissão de conhecimento, tanto a pesquisa quanto a prática educativa devem ser espaços de questionamento, reflexão e construção conjunta de saberes.

O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciabilidade ou do espontaneísmo (Freire, 2022, p. 49).

O pensamento do educador reflete uma compreensão da natureza humana e da ética inerente ao processo de aprendizagem e atuação no mundo. Ele reconhece que, à medida que desenvolvemos habilidades como observação, comparação, avaliação, escolha e decisão, também cultivamos uma dimensão ética. Essa ética não é algo externo a nós, mas uma parte intrínseca de nossa essência, ligada à nossa capacidade de intervir, questionar paradigmas e fazer escolhas. Freire instiga a ideia de que, diante da possibilidade de transgredi-la, é imperativo resistir a essa inclinação, em vez de aceitá-la passivamente (Freire, 2022).

Por outro lado, bell hooks (1952-2021), nome adotado por Gloria Jean Watkins, fundamenta suas reflexões sobre educação e emancipação nos ideais e práticas de Paulo Freire, cuja influência permeia sua obra. Inspirada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, hooks (2017) também propõe uma abordagem educacional que desafia as normas convencionais, visando capacitar os estudantes a superar as barreiras impostas pela sociedade em termos de raça, gênero e classe, rumo à conquista da liberdade. Assim, a autora estabelece um diálogo crítico com as ideias de Freire, ampliando e enriquecendo as possibilidades de uma prática educacional transgressora.

hooks (2017) destaca a importância da escuta ativa nos processos educacionais. Em sua experiência em sala de aula, observa que os estudantes, de maneira geral, não se sentem competitivos, pois a noção de autoridade privilegiada é desconstruída através da prática crítica coletiva.

Se a pedagogia do professor não for libertadora, os estudantes provavelmente competirão pela valorização e pela voz em sala de aula. O fato de pontos de vista essencialistas serem usados competitivamente não significa que seja a tomada dessas posições que crie a situação de conflito (hooks, 2017, p. 115 e 116).

A autora reafirma os princípios de Paulo Freire, destacando a importância de considerar os contextos sociais marcados pela raça e gênero, nos quais o diálogo e a escuta são fundamentais para enriquecer as discussões. Ela enfatiza que as experiências e narrativas pessoais podem ser instrumentos valiosos para aprofundar as reflexões, especialmente quando conectam questões abstratas com a realidade concreta. Nesse sentido,

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos (hooks, 2017, p. 114).

Ao considerarmos os preceitos de Freire e hooks, no que se refere ao diálogo e à transformação, em conexão com práticas artísticas, podemos criar um ambiente propício para o debate, a reflexão e a experimentação por meio da arte. Nesse espaço, os sujeitos têm a oportunidade de explorar questões sociais e culturais de maneira crítica, imaginativa e sensível. Ao propor um processo artístico educativo

fundamentado nesses princípios, busco estimular a criatividade, o respeito e a consciência social entre as crianças.

11. O QUE PODE SER UMA ARTE-EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA?

Como já destaquei em fragmentos anteriores, o conceito de "educação libertária" tem sido associado aos movimentos anarquistas que propõem uma abordagem pedagógica para a liberdade. Paulo Freire e bell hooks, têm contribuído para essa reflexão em minha investigação, destacando a importância da conscientização e da participação ativa dos educandos no processo educativo.

No entanto, ao considerarmos o papel da arte na educação, questiono: seria possível pensar em uma abordagem de arte-educação que se alinhe aos princípios dessa educação libertária e transgressora? Embora o conceito de "arte-educação libertária" não tenha sido formalmente definido, essa interrogação me convida a refletir sobre o potencial transformador da arte como caminho para a emancipação dos indivíduos.

Neste contexto, pensar nas possibilidades que o termo arte-educação libertária pode abrir para uma reflexão implica retomar os questionamentos sobre como a arte pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes, em sintonia com os ideais de uma educação para a liberdade.

O termo arte-educação foi proposto pela educadora Ana Mae Barbosa (1936). Sua abordagem educacional foi influenciada pelos ensinamentos de Paulo Freire, com quem teve contato durante sua formação como professora em Pernambuco, o que inspirou significativamente as ideias e práticas que Barbosa desenvolveu, contribuindo para sua visão transformadora no campo da arte-educação.

Barbosa (2008), destacou que a arte tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento da percepção, imaginação e capacidade crítica dos indivíduos. Através da prática artística no contexto educacional escolar, é possível compreender melhor a realidade do meio ambiente e analisar a realidade percebida. Além disso, a autora aponta que a arte pode ser um caminho para o desenvolvimento da criatividade, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de mudança em suas realidades. Barbosa também ressalta que "[...]a arte pode ajudar a superar o estado

de despersonalização, proporcionando aos sujeitos a noção de pertencimento e conexão com o mundo ao nosso redor" (Barbosa, 2008, p. 100).

A autora é figura pioneira nos estudos de arte-educação⁸ no Brasil, destacando a importância da arte no processo educacional e no desenvolvimento individual. Barbosa não se limitou a pensar a arte-educação no contexto escolar, mas estendeu seu entendimento à mediação cultural. A mediação cultural propõe uma ação dialógica e colaborativa, em que o educador atua como mediador entre os saberes formais e os saberes dos participantes, entre as obras de arte e as vivências dos sujeitos. Nesse sentido, o papel do educador é o de mediador do processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e o engajamento dos participantes na construção de significados.

Barbosa (2009) destaca que os museus são como laboratórios de conhecimento de arte, onde os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato direto com as obras e vivenciar experiências artísticas. No entanto, ela também ressalta que cabe aos educadores expandir essa experiência para além do museu, transformando o aprendizado em um processo contínuo e integrado.

O lugar experimental dessa mediação é o museu. Pensamos nos museus como laboratórios de arte. Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu (Barbosa, 2009, p. 14).

A mediação cultural, conforme debatida por Barbosa (2009), implica em uma prática educativa que ultrapassa as fronteiras da sala de aula, buscando integrar a arte e a cultura no cotidiano das pessoas. Essa ação reconhece a diversidade de experiências e vivências dos sujeitos, valorizando suas expressões culturais e promovendo um diálogo intercultural entre a obra e o espectador.

⁸ Esta nomenclatura foi revisada em seu contexto ortográfico durante um período dos escritos de Ana Mae Barbosa. No princípio, Barbosa adicionou um hífen entre as palavras Arte e Educação, pois compreendia que se tratava de algo que se fundia quando conectada uma palavra na outra. Barbosa compreende que o uso da barra para arte/educação é, ortograficamente, a maneira correta para sua intenção. Porém, sabemos que o termo de Barbosa já está dado como um conceito. Por isso, aqui nessa dissertação, continuo utilizando "arte-educação", porque me referencio aos seus estudos.

Ao estimular a participação ativa dos indivíduos na construção de seu próprio conhecimento artístico e cultural, a mediação cultural se torna um caminho possível para promover a inclusão social e a democratização do acesso à arte. Por meio de atividades como exposições, oficinas, intervenções artísticas e projetos comunitários, Barbosa (2009) aponta para a criação desses espaços de encontro e de troca entre diferentes grupos sociais.

A autora destaca a influência do pensamento de Paulo Freire, enfatizando que "ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros, mediados pelo mundo" (Barbosa, 2009, p. 13). Assim como os educadores foram vistos, no século XX, como mediadores das relações dos aprendizes com o mundo, para Barbosa, a arte desempenha um papel crucial como mediadora entre os seres humanos e o mundo, destacando a importância da arte-educação como elo entre a arte e o público.

12. PRÁTICAS DESVIANTES: O LIVRO DE ARTISTA COM CRIANÇAS

Para a preparação de uma aula na escola onde atuo, busquei na biblioteca o livro *Flicts*, de Ziraldo (1932-2024), para apresentar às crianças com as quais trabalho. Estávamos estudando cores, e este livro, sem dúvida, poderia agregar muito ao aprendizado das crianças do primeiro ano. Além disso, seria uma excelente oportunidade para apresentá-lo, pois *Flicts* aborda temas como diversidade, inclusão, diferenças, afirmação, respeito, entre outras coisas. No entanto, ao procurar o livro no acervo da escola, não o encontrei. O bibliotecário informou que o exemplar estava muito desgastado e provavelmente havia sido descartado ou repassado devido ao seu estado deteriorado.

A coordenadora pedagógica da escola sugeriu que, antes de solicitar a compra de um novo exemplar, eu procurasse entre os materiais das professoras da Educação Infantil, pois era provável que houvesse algum disponível. No entanto, essa busca não teve o resultado esperado. Apenas na última sala que decidi visitar, uma professora, com a melhor das intenções, sugeriu que eu apresentasse o livro *Flicts* por meio do *YouTube*. Segundo ela, essa alternativa seria mais prática, pois as crianças poderiam visualizar o livro em maior escala e, possivelmente, manter o foco por mais tempo do que se tivessem o exemplar físico em mãos.

Saí da sala com um sorriso meio “Flicts”, tomada por sentimentos contraditórios, como somente Ziraldo seria capaz de narrar com sua maestria, pois a professora, com sua fala, revelou ignorar completamente o valor que a materialidade de um livro carrega, com todo o seu discurso, conceito e o deleite em manuseá-lo. Me sentia, ao mesmo tempo, indignada com a recomendação e tocada pela ironia da situação.

Como ousariam sugerir que, diante daqueles olhos tão sensíveis, daquelas “cabecinhas” de vulcões da imaginação em erupção, eu fosse oferecer *Flicts* em uma tela projetada? Como poderia, como venho explicando nos fragmentos anteriores, dada minha identificação com bell hooks, Paulo Freire, ceder ao *YouTube*, com sua poluição visual, propagandas capitalistas, para apresentar uma obra como a de Ziraldo? Seria, sem dúvida, o maior desrespeito com as crianças, talvez até com o

autor, e, no meu caso, o maior desrespeito comigo mesma. No mesmo dia, não hesitei e adquiri um exemplar para levar para a escola.

Na escola, todos os dias, desafiamos a experiência de uma roda de conversa. Não é tarefa fácil, especialmente na realidade da escola em que trabalho — e tenho certeza de que em muitas outras. Fazer uma roda de conversa em que todos estejam igualmente atentos, para os desejos e vozes que circulam é um grande exercício. Em tempos de distrações constantes e hiperestimulação, essa demanda se torna ainda mais complexa.

Para estar em roda de conversa, assim como para estar com um livro, é preciso estar entregue ao presente. Essa entrega requer a inteireza da criança, tanto física quanto emocional e cognitiva, na relação com o outro e com o objeto que é o livro. Como aponta Freire (2022), essa presença deve ser “[...]uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2022, p. 20).

Nesse sentido, estar em uma roda de conversa não é apenas ocupar um espaço físico, mas um espaço de construção coletiva, onde cada criança se percebe e é percebida pelos outros. Essa presença integral da criança – que pensa, sonha, fala e se transforma – encontra no livro um catalisador para essas ações e reflexões. O livro não é apenas um objeto a ser manipulado, mas um mediador que possibilita a interação entre as crianças, a construção de sentidos compartilhados e o exercício da autonomia e do diálogo. É essa dinâmica que buscamos na roda, na qual a criança, ao estar plenamente presente, contribui para a criação de um espaço de encontro e transformação.

Tirar do colo um livro - o livro - e apresentar para as crianças uma cor, ou melhor, uma não-cor, no caso de *Flicts*; um sujeito cheio de desejos de participação, de necessidade de inclusão, de visibilidade. Passar uma página após a outra, mostrando a elas a busca incansável de *Flicts* por querer se relacionar, brincar, pertencer, enquanto as outras cores, em repulsa, giram, gritam, ignoram e se manifestam contra sua existência, é uma experiência que desafia as crianças a refletirem sobre diversidade e pertencimento. É possível perceber, durante essa leitura compartilhada, como as crianças se identificam com a jornada de *Flicts*,

observando as outras cores repletas de atitudes e expressões no livro, ganhando corpo, espaço, forma e medida, e como isso as leva a questionar suas próprias experiências no mundo ao seu redor.

Entre tantas páginas, é possível sentir tamanha solidão de *Flicts*, que precisou sair da terra para ser, para existir. A cada virada de página, ele se esforça tentando encontrar seu próprio espaço, que no fim se revela em lua.

No entanto, como poderia eu, estar diante do teclado do computador, dando *play* em uma história que foi concebida para ser vivida com o objeto-livro, um objeto que exige o tempo da leitura para cada página, para cada acontecimento, do respiro de cada frase encerrada, do "olho no olho" entre a gente e o livro? Cada manifestação que surge, cada angústia e lamento, precisa ser acolhida e refletida entre o virar dos papéis, pois cada um deles é uma parte essencial dessa história.

Ademais, também não haveria ali o sentimento coletivo de constatação de que uma roda funciona de maneira profundamente legítima quando nos envolvemos com uma leitura sensível e cuidadosa de um bom livro. E, para mim, não haveria também a percepção e a reflexão de que *Flicts*, nesse momento, é o próprio livro buscando ser, querendo existir em toda a sua presença. Nesse sentido, *Flicts* atua como um mediador no processo de construção de sentidos, ao provocar nos leitores um movimento de reflexão e de autonomia crítica, reafirmando a prática emancipatória que guia o trabalho da roda de conversa.

13. O ENCONTRO DO LIVRO SOBRE LIVRO DE ARTISTA PARA CRIANÇAS

Durante os meses que antecederam a experiência com as crianças, dediquei parte do tempo à elaboração de um roteiro prévio que estabelecesse os recursos necessários para construir as ações criativas/educativas com o livro de artista. No primeiro semestre de 2024, participei como aluna convidada da disciplina “Tópicos em Design da Informação I – Pensamento e Experimentação Gráfica em Livros de Artista”, ministrada pelos professores Amir Brito Cadôr e Isabella Aragão no Laboratório de Práticas Gráficas (LPG), do Programa de Pós-Graduação em Design da UFPE.

Embora não haja registro dessa disciplina no meu histórico oficial do mestrado, ela foi essencial para minha investigação. A disciplina propunha um mergulho nos conceitos do livro de artista, abordando diversas categorias, materialidades e a relação entre espaço e volume dentro desse tipo de obra, relacionando às discussões com o Design. Além dos debates teóricos e da análise de referências, as aulas eram estruturadas também em processos práticos, permitindo experimentação e proposições individuais e coletivas. Foi nesse contexto dinâmico que retomei o contato com Amir Brito Cadôr, que ao saber da minha pesquisa, me informou sobre a publicação de seu livro “*Eu nunca leio, só vejo as figuras*” (Cadôr, 2024).

Este livro foi para minha investigação uma lupa para os meus processos de estudo. Cadôr (2024) retoma e amplia um artigo seu intitulado “O signo infantil em livros de artista” publicado na revista *Pós*, no Seminário Internacional “Perspectivas do Livro de Artista”, realizado na Escola de Belas Artes, em 2012, abordando exclusivamente os livros de artista.

Nesse livro, Cadôr (2024) destaca a importância de considerar as crianças como leitores que trazem perspectivas e experiências adicionais às leituras feitas pelos adultos, apresentando livros, muitos dos quais fazem parte da Coleção de Livro de Artista da UFMG, e que, por sua linguagem, técnica e temática, podem ser endereçados também ao público infantil.

As crianças [segundo Peter Hunt] 'são admiravelmente observadoras e se dão conta de muitas coisas que com frequência os adultos não perceberam', e alguns artistas buscam se aproximar delas a partir de uma percepção mais apurada do mundo (Cadôr, 2024, p.15).

A pesquisa de Cadôr (2024) nos convida a refletir sobre o livro de artista como uma obra de arte que pode aproximar o público infantil da arte contemporânea, proporcionando uma experiência que vai além dos recursos típicos de um livro infantil convencional. Ele explora os temas dos livros de maneira sistemática, apresentando categorias comuns aos livros infantis. O autor destaca a categoria "O livro como experiência" como objeto que se torna parte essencial da vivência visual, sensorial e sinestésica, sendo concebido para estimular a imaginação de maneira integral. Na categoria "Modos de Contar" enfatiza que os aspectos materiais do livro sustentam a história contada e que também compõem uma linguagem própria, onde o modo de apresentação visual é tão relevante quanto a trama.

Na categoria "Livros animados", Cadôr (2024) focaliza aqueles que incluem movimento ou interatividade, como os *flipbooks*, *pop-ups*, livros-objeto, etc., criando dinâmicas que rompem com a ideia tradicional de um livro estático. Em "Livros de colorir", o foco não é apenas o preenchimento das imagens, mas o convite à intervenção, conexão e complementação criativa por parte do leitor. Na categoria "Abecedários", apresenta livros que exploram a ordem alfabética, seja como elemento organizador ou como linguagem, algumas vezes remetendo a cartilhas de memorização e alfabetização. "Bestiários" é a categoria que, segundo Cadôr (2024), remete a obras descritivas sobre criaturas e seres fantásticos, frequentemente acompanhadas por ilustrações que ampliam o imaginário do leitor. "Aprendizado" é a categoria dos livros que assumem um papel pedagógico, ensinando algo específico, enquanto em "Jogos e brincadeiras" os livros se transformam em um espaço lúdico, com atividades que incentivam a interação, a criação e o divertimento. A categoria "Contos" está voltada para livros que são adaptações de narrativas conhecidas ou histórias fantásticas originais criados pelos artistas, dialogando com a literatura e a tradição oral.

Por fim, Cadôr (2024) apresenta outros dois capítulos relacionados à infância: "A infância como fonte de inspiração", que reúne obras baseadas em memórias, lembranças e afetos ligados a essa fase da vida; e "A infância como tema", que contempla livros feitos por crianças ou que abordam elementos característicos do

universo infantil, como brinquedos, brincadeiras e o próprio ato de criar. O autor complementa o seu livro apresentando uma "Pequena Biblioteca", em que seleciona de maneira sucinta vinte títulos de livros de artista com referências ilustradas por Matheus Ferreira, comentados em pequenos textos sobre cada um deles. Todos esses livros são acessíveis para consulta na Coleção de Livro de Artista da UFMG.

As categorias propostas por Cadôr (2024) foram fundamentais para compreender melhor a diversidade de conceitos que os livros oferecem e pensar a partir delas as possibilidades de criação e experimentação com as crianças. O encontro com o livro de Cadôr (2024) reforçou a compreensão que já trazia em relação ao livro de artista, em abrir espaços de experimentação que atravessam a leitura, o olhar e o gesto. Cada livro traz um modo próprio de existir, criando aproximações que escapam da previsibilidade e convidam à descoberta. No contexto educativo, essa materialidade ampliada permite encontros que vão além da palavra escrita, instaurando diálogos em que as imagens, as texturas e os formatos também dizem muito.

Desse modo, fui consolidando que o livro de artista, em experiências criativas/educativas com as crianças, se apresenta como um território vivo, onde a leitura acontece em múltiplas camadas. Cada dobra, cor, transparência ou recorte ativa novas relações com a materialidade e permite que a imaginação transite livremente. Não há um único caminho de leitura, e talvez seja isso que mais aproxima esses livros do espaço da infância: a liberdade para reinventar sentidos a cada encontro. A partir dessas percepções avivadas pelo estudo de Cadôr (2024) realizei a visita ao acervo da Coleção de Livro de Artista da Universidade Federal de Minas Gerais para conhecer de perto os respectivos livros apresentados.

14. A COLEÇÃO DE LIVRO DE ARTISTA DA UFMG

A Coleção Livro de Artista da Universidade Federal de Minas Gerais, está localizada na Biblioteca Central da UFMG, em Belo Horizonte. Atualmente, a Coleção conta com mais de 1.500 livros catalogados, sendo vários deles de classificação etária livre, o que os tornam adequados para o público infantil.

Para acessar os livros da Coleção, foi necessário agendar uma visita, enviando previamente por e-mail uma lista com os títulos que desejava consultar. A Coleção estava em processo de mudança devido a uma reforma dentro de alguns departamentos na Biblioteca Central, e a maneira para conseguir acessar os livros era exclusivamente a partir de uma reserva feita anteriormente.

Como são muitos livros e eu não poderia acessá-los livremente, tomei como referência os livros mencionados no livro de Cadôr (2024), para que pudesse manuseá-los. Como já foi explicado no fragmento anterior, nesse livro há uma lista referencial de todos os livros de artista citados, com um asterisco indicando aqueles pertencentes à Coleção de Livro de Artista da UFMG e apresentados na mostra “*Eu nunca leio, só vejo as figuras*”, realizada na biblioteca universitária em 2019. Organizei esses títulos em ordem alfabética e os encaminhei para a bibliotecária, agendando uma visita, durante minha passagem por Belo Horizonte, para poder interagir com os mesmos.

Os livros reservados estavam armazenados em caixas, com proteção adequada. Segundo a bibliotecária, uma pequena parte dos livros estavam em outras caixas não localizadas a tempo para a consulta no dia, mas foi possível acessar a maioria listada. Dediquei um dia inteiro explorando esses materiais, registrando e documentando cada um deles. A interação com esses livros foi essencial para pensar as atividades que, posteriormente, planejei para as crianças nesta investigação.



Imagem 7. Coleção Livro de Artista da UFMG. Najla Leroy, 2024. Fonte: Acervo da autora.

No espaço de consulta, não era possível ver os livros nas prateleiras das estantes, como conhecia na época em que atuei como bolsista, em 2015. A consulta que realizei aconteceu na mesma sala dos funcionários, porém com uma mesa reservada para pesquisa. A consulta que aconteceu em julho de 2024 foi distinta à que eu me recordava, mas foi possível manusear todos os livros com o tempo e espaço que precisava.



Imagem 8. Parte interna da Biblioteca Central da UFMG / Livros embalados com luvas de papel. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Eram mais de vinte livros para explorar: ler, folhear, observar seus formatos, fazer anotações e registros fotográficos - um exercício essencial para esta investigação. Já conhecia previamente alguns deles, pois Cadôr (2024), em sua obra, apresenta textos sucintos no capítulo "Pequena Biblioteca", descrevendo os livros. No entanto, estar com os livros em mãos, foi uma experiência completamente distinta. A surpresa e a alegria de segurar, abrir e descobrir cada obra transformaram o momento em algo especial. Talvez seja essa conexão que mais me motiva a trabalhar os livros com as crianças.

Diferente de muitas obras de arte, que não podem ser tocadas, o livro permite que nossa experiência seja sensível a todos os sentidos. Muitos livros de artista possuem mais tiragens, o que torna mais acessível apresentá-los fisicamente.

Como destaca Cadôr (2024, p. 98), “[...]o livro de artista é uma obra de arte que é um múltiplo, ou seja, possui tiragem e por isso pode circular em outros espaços que são exclusivos da arte”. Essa obra, quando é um múltiplo, aumenta sua circulação e seu uso em espaços distintos de educação, para educadores que também queiram apresentá-los em diferentes contextos de suas áreas. Acessar uma coleção tão rica e bem preservada como essa é um privilégio. Ela evidencia a importância de iniciativas que valorizam a catalogação e a conservação de livros de artista. Coleções assim deveriam se multiplicar em outros estados, democratizando a pesquisa e promovendo espaços de reflexão, debate e criação. A consulta desses livros foi decisiva para mapear as possibilidades de ações para as crianças: explorar técnicas artísticas, formatos de encadernação e apresentação que fossem viáveis de realizar com elas. Também possibilitou a definição de temas para minhas ações, reconhecendo a potência de assuntos muitas vezes subestimados ao contexto infantil.

Em minha trajetória de vida, tenho me deparado com muitas situações em escolas que ainda reduzem a prática artística com crianças a exercícios motores pouco desenvolvidos e sempre dependentes da supervisão rígida de um adulto. Contrariando essa visão, propor a criação de livros - um objeto já familiar às crianças - oferece um campo de possibilidades em que o assunto do livro é relevante, mas o objeto como um todo também. Com um manejo cuidadoso e proposições simples, essa experiência pode ser bastante acessível.

Essa análise aprofundada dos livros de artista foi fundamental para estabelecer conexões para o roteiro prévio à experiência criativa/educativa com as crianças. Entender algumas categorias dos livros, a partir da classificação feita por Cadôr (2024), me ajudou a elaborar o roteiro prévio para a experiência com as crianças que realizei no MAMAM, tomando como referência as similaridades das categorias dos livros infantis como, por exemplo, o livro ilustrado, livro pop-up, livro de colorir, entre outros. O que difere um livro infantil de um livro de artista, segundo Cadôr (2024), é que no livro infantil “[...]o autor não tem autonomia quanto a forma de apresentação dele, não participa das decisões editoriais, enquanto no livro de artista, o autor é responsável pela concepção da obra como um todo” (Cadôr, 2024, p.12). O autor se dedica exclusivamente em apresentar livros de artista, porém estabelece alguns paralelos com o livro infantil para inclusive diferenciá-los. Por exemplo, em

relação ao livro *Flicts*, Cadôr (2024) afirma que o livro inicialmente foi feito a partir das escolhas de Ziraldo, mas que sofreu modificações ao longo de suas novas edições:

Ao comparar as diversas edições do livro do mineiro Ziraldo, percebe-se que o autor não tem autonomia quanto à forma de apresentação dele, não participa das decisões editoriais, enquanto no livro de artista o autor é o responsável pela concepção da obra como um todo. As reedições de livros de artista geralmente respeitam o formato e o projeto gráfico original, o que não aconteceu com a de *Flicts*: além de mudar o formato e o tipo de encadernação ao longo das sucessivas edições— passando de um volume de capa dura em sua primeira edição para um grampeado na terceira edição, em 1978-, o livro originalmente tinha 82 páginas, reduzidas a 44 na segunda edição (Cadôr, 2024, p.12).

Essa relação também se distingue de outras formas de publicações visuais, como o livro infantil e o livro ilustrado, que possuem finalidades e processos distintos. Cadôr (2024) ressalta que, apesar de muitas vezes serem confundidos, essas categorias surgiram em momentos históricos diferentes e carregam intenções próprias, ainda que possam dialogar entre si. O livro ilustrado, segundo Cadôr (2024), é elaborado em colaboração com editores, escritores, designers e ilustradores, enquanto o livro de artista se estrutura como um campo de criação mais autônomo do artista, também autor, no qual a materialidade e a composição gráfica fazem parte da própria experiência de leitura. Em muitos livros ilustrados a imagem pode predominar, mas nem sempre são destinados ao público infantil, desafiando a categorização convencional das prateleiras. No encontro com as crianças, essas nuances se diluem ainda mais, pois elas se aproximam dos livros pelo que é dito ou mostrado e também pelo que podem ver, tocar e imaginar, instaurando uma leitura que não se limita à palavra escrita.

O livro ilustrado, muitas vezes tido como sinônimo de livro infantil, não constitui propriamente um gênero, pois abrange todos os gêneros literários e outras tipologias que não são literatura, como o livro de colorir, o flipbook e o livro-jogo (Cadôr, 2024, p.15).

Dessa forma, a distinção entre livro infantil, livro ilustrado e livro de artista não se restringe a características formais, mas também à relação que cada um estabelece com a leitura, a autoria e a materialidade. Enquanto os livros infantis e ilustrados frequentemente se inscrevem dentro de um sistema editorial, que os condiciona a determinados formatos e propósitos, o livro de artista se apresenta como um espaço mais experimental, onde as escolhas do autor não se limitam ao conteúdo textual ou visual, mas envolvem toda a concepção da obra, desde sua estrutura física até a experiência estética que propõe ao leitor.

Ao tratar do livro de artista, reconheço seu potencial para ampliar as possibilidades de leitura e interação com a obra, especialmente no contexto da infância. Diferente dos livros convencionais, que tendem a impor um percurso muitas vezes linear, tratando o conteúdo separado do objeto, o livro de artista se abre à invenção; convida a criança a explorar diferentes caminhos e modos de interpretação e criação, integrando a experiência do conteúdo ao objeto como um todo. Essa liberdade, que se manifesta tanto na fruição quanto na forma, potencializa a centralidade do tipo de publicação na minha investigação, pois se expande a noção de leitura, ressignificando a experiência do fazer artístico.

Cadôr (2024) comenta em seu livro vinte livros organizados em ordem alfabética, sem classificá-los em nenhuma das categorias já apresentadas anteriormente. No entanto, é possível perceber que eles se destacam por seus aspectos técnicos, sua materialidade ou seus conceitos. A partir dessa leitura, tentei organizar esses vinte livros aos quais tive acesso na Coleção, e endereçá-las nessas categorias propostas por Cadôr (2024) em seu livro. Esse exercício me ajudou a refletir sobre os critérios que orientam minhas percepções sobre elas e sobre minhas escolhas e a pensar, a partir disso, como conduzir as proposições artísticas com as crianças no MAMAM. Nos próximos parágrafos, apresentarei um pouco sobre essas categorias trazidas por Cadôr (2024), e agruparei os livros nos quais tive acesso na Biblioteca, que se aproximam delas a partir da minha percepção sobre eles.

A primeira categoria que Cadôr (2024) apresenta é do "Livro como Experiência" que abrange obras que transcendem a leitura tradicional, transformando o ato de folhear, observar e interagir com o livro em uma vivência sensorial, tátil e reflexiva. Diferentemente dos livros convencionais, nos quais o texto conduz a narrativa, essas obras exploram a materialidade do suporte, o jogo entre imagem e palavra, a participação ativa do leitor e, muitas vezes, a ausência de um enredo linear. Seja por meio de formatos, da interação com texturas, cores e formas, ou até mesmo da sugestão de imagens inexistentes, esses livros ampliam nossa percepção e os limites do que entendemos como leitura.



Imagem 9. *Livro Ilegível*, Bruno Munari (1984). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Por exemplo, o *Livro Ilegível*, de Bruno Munari é mencionado por Cadôr (2024) na categoria “Livro como experiência” por explorar a materialidade e a experiência sensorial, permitindo que as crianças interajam com papéis em diferentes cores, formas e composições antes mesmo de entenderem a leitura convencional. Para o autor, a categoria “Livro como Experiência” entende que o livro é algo mais do que um suporte para o conteúdo: ele é o próprio conteúdo, e pode ser manipulado e explorado como um objeto tátil e visual.



Imagem 10. *Circus Turn*, de Ronald King (1993). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O livro *Circus Turn*, de autoria de Ronald King é apontado por Cadôr (2024) como um livro que transforma a leitura em um ato performático, onde o movimento das páginas cria dinamismo e interatividade. As figuras em relevo e a brincadeira com frente e verso da página fazem com que o leitor se sinta dentro do circo, participando da experiência visual e tátil. Nessa tentativa de conduzir os livros às categorias, considerei que o livro de King se aproximaria da categoria de “Livro como experiência” pelas escolhas do autor em sua técnica, fazendo com que a experiência visual se dê a partir da materialidade da imagem no papel, criando leituras a partir de suas texturas.



Imagem 11. *Colored People*, de Adrian Piper (1991). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Como experiência, o livro *Colored People*, de Adrian Piper, mistura arte e reflexão, convidando o leitor a interpretar emoções por meio de cores sobrepostas às fotografias. Esse livro brinca com a relação entre a imagem e sua percepção, criando um envolvimento sensorial e crítico. A maneira como as cores se sobrepõem sobre os rostos na fotografia, me remete a categorização do “Livro como experiência”, por trazer as sensações através dos sentimentos de cada imagem pela cor, a partir da experiência da intervenção nas próprias páginas do livro.

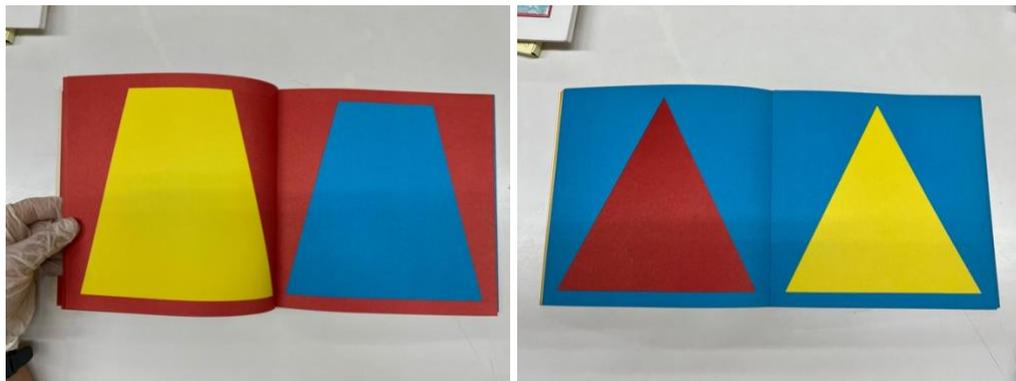


Imagem 12. *Geometric Figures & Color*, de Sol LeWitt (1979). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O livro *Geometric Figures & Color*, de Sol LeWitt, propõe um exercício quase matemático, combinando figuras geométricas e cores de maneira sistemática. O livro apresenta um conteúdo que, ao meu ver, se comunica ao “Livro como experiência”, pois provoca a experimentação visual e a composição entre as formas, estimulando uma leitura analítica e sensorial das páginas.

Já a categoria "Modos de Contar", proposta por Cadôr (2024), refere-se aos livros que exploram as diversas formas pelas quais a narrativa pode ser construída nos livros, indo além do texto convencional e incorporando elementos gráficos, visuais e interativos. Nessas obras, o título, a diagramação e o uso do espaço desempenham papéis fundamentais na construção do sentido do livro e seu conteúdo. Segundo o autor, sobre essa categoria, “[...] as características materiais do livro contribuem para trazer uma informação estética, ou seja, algo que não pode ser comunicado de outra maneira” (Cadôr, 2024, p. 30).

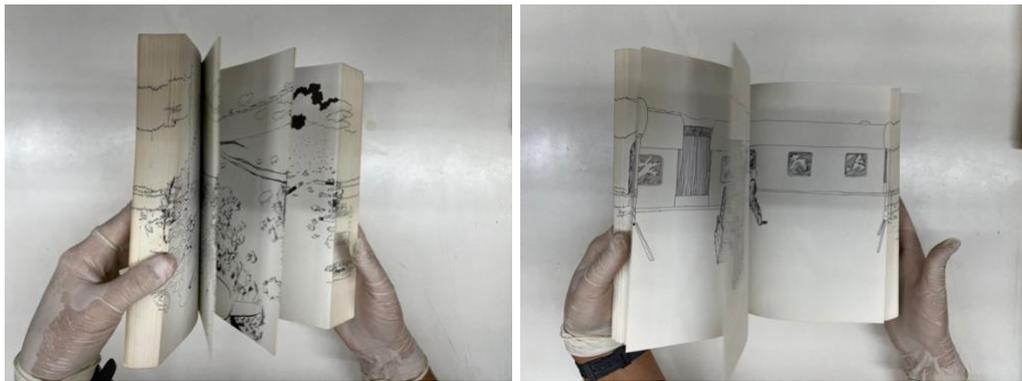


Imagem 13. *Detour*, de Jan Voss (1989). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Um exemplo de Cadôr (2024) dessa categoria, é o livro *Detour*, de Jan Voss, em que uma linha desenhada percorre toda a obra, desafiando a organização tradicional da leitura e evocando a ideia de um percurso contínuo. Todas as informações escritas estão concentradas na lombada, deixando o espaço interno livre para a exploração gráfica. Essa abordagem propõe uma experiência de leitura não linear, onde o olhar do leitor acompanha o percurso da linha como se seguisse um trajeto dinâmico.



Imagem 14. *Very Special Drawings*, de Endre Tót (1981). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Em *Very Special Drawings*, de Endre Tót, a experiência se dá por meio do humor e da metalinguagem. O livro questiona o próprio ato de desenhar e criar.

Acredito que este livro esteja mais próximo da categoria “Modo de contar”, pelas escolhas do autor de trazer suas indagações no espaço do livro entre suas páginas. Em cada página, ele vai desafiando as expectativas do leitor com frases que comentam as próprias imagens. Ele enfatiza o prazer do processo criativo, sem se prender a um resultado final.

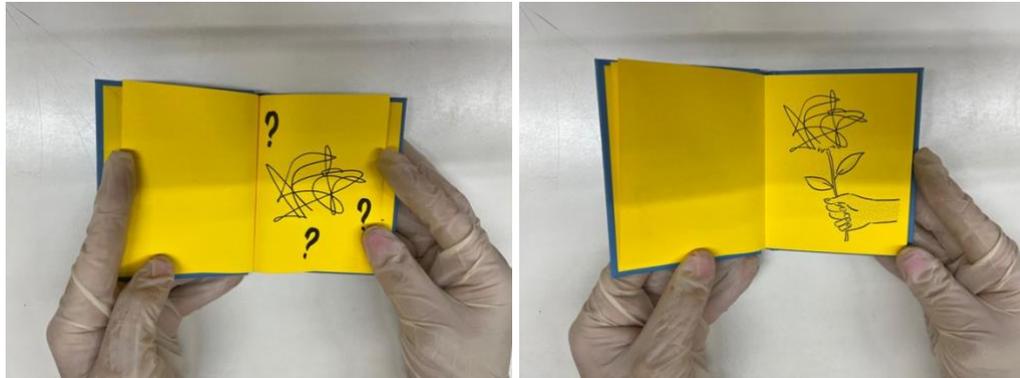


Imagem 15. *What is This?* de Tamara Shopsin (2015). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

What is This?, de Tamara Shopsin, transforma um simples rabisco em múltiplas possibilidades de significado. Identifico o livro como “Modos de contar”, pela maneira como a autora estabelece ao leitor a experiência em acompanhar as composições complementares e questionar como um mesmo rabisco pode se tornar algo novo a cada página, estimulando seu pensamento imaginativo.



Imagem 16. *On dirait qu'il neige*, de Remy Charlip (2011). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Por outro lado, o livro *On dirait qu'il neige*, de Remy Charlip, a experiência da categoria de “Modos de contar” se dá pela ausência de imagens. O texto convida o leitor a criar mentalmente as cenas descritas, tornando a leitura um exercício de imaginação ativa, onde as palavras substituem, ou mesmo sugerem as ilustrações.

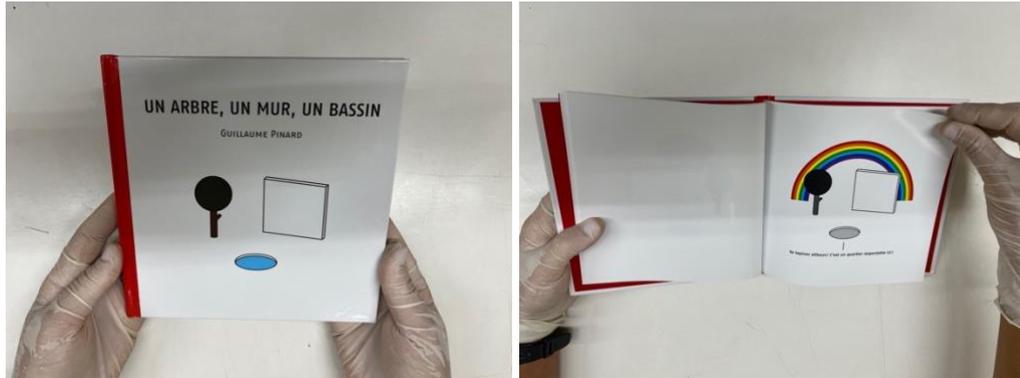


Imagem 17. Un arbre, un mur, un bassin – Guillaume Pinard (2009). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Com elementos minimalistas e diálogos reflexivos, o livro *Un arbre, un mur, un bassin*, de Guillaume Pinard, transforma objetos cotidianos em personagens filosóficos. Acredito, neste livro, que o autor dialoga com a categoria “Modos de contar”, por propor ao leitor, uma experiência que se constrói na interação entre as imagens e os textos entre elas, que alteram a percepção do que está sendo visto a cada página do livro.



Imagem 18. Un singe en ville, de Christophe Boutin (2003). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Utilizando fotografias ao invés de ilustrações, o livro *Un singe en ville*, de Christophe Boutin, cria uma narrativa visual inesperada, próximo da categoria “Modos de contar” para apresentar a figura de um gorila em situações urbanas que provoca estranhamento e humor, desafiando convenções e tornando a leitura dessa narrativa uma experiência comum e divertida.



Imagem 19. *A walk across England*, de Richard Long (1997). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O livro *A walk across England*, de Richard Long, atravessa a Inglaterra a pé e registra a jornada em fotografias e frases curtas. Ainda na categorização de livros como “Modos de contar”, este destaca detalhes sensoriais em suas frases que podem interessar a crianças, como o perfume das flores e o zumbido das abelhas. Com toques de humor, a obra convida leitores de todas as idades a acompanhá-lo nessa caminhada.



Imagem 20. *Caca Grande*, de Carlos Amorales (2010). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Em *Caca Grande*, de Carlos Amorales, a forma de narrar acontece sem palavras, baseada exclusivamente em silhuetas e contrastes. *Caca Grande* apresenta uma figura em forma de gota que, ao longo das páginas, se transforma conforme o contexto: ora é um balão de fala, ora saliva, fruto, abrigo, “cocô”, entre outros. Utilizando apenas as cores preta e amarela, o livro propõe um jogo visual semelhante ao teatro de sombras, onde a interpretação do leitor se torna parte da construção do sentido.

Para Cadôr (2024), a categoria “Livros Animados” se refere àqueles que se destacam por transformar a leitura em uma experiência interativa, em que o manuseio

das páginas é essencial para a narrativa. Essa categoria inclui o livro-objeto, os tradicionais *pop-ups*, em que elementos tridimensionais surgem ao virar a página, além dos *flipbooks*, que criam a ilusão de movimento quando folheados rapidamente. Artistas exploram esse formato para desafiar a linearidade da leitura e ampliar as possibilidades visuais e sensoriais do livro como objeto.

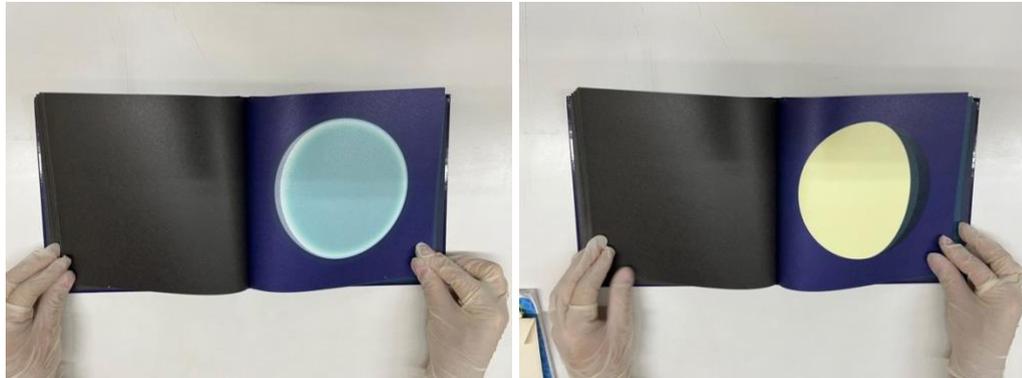


Imagem 21. *Dans la lune*, de Fanette Mellier (2013). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Dans la lune, de Fanette Mellier, reproduz o ciclo lunar por meio de formas geométricas simples e um cuidadoso uso de cores em cada página. Na minha percepção, este livro se classifica dentro da categoria dos “Livros Animados”, pelas diferentes fases da lua se revelam através de sobreposições e variações cromáticas, criando um efeito visual que traduz a passagem do tempo entre as páginas. A experiência de leitura se dá pela percepção sensorial das mudanças sutis na composição, ao passar das páginas, unindo ciência e poesia em uma narrativa visual sem texto.

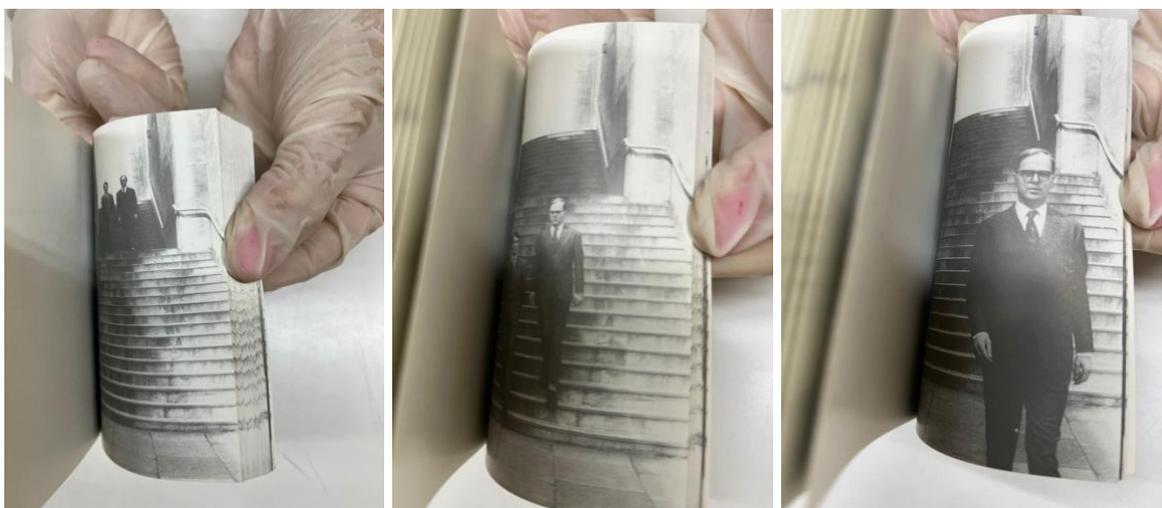


Imagem 22. *Oh the grand old Duke of York*, de Gilbert & George (1972). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Inspirado em uma canção infantil britânica, *Oh the grand old Duke of York*, de Gilbert & George, é um livro em formato *flipbook* que transforma uma performance artística em animação sequencial. Nele, os artistas descem uma escadaria no ritmo da música, recriando a repetitiva marcha dos soldados descrita na letra. A obra brinca com o tempo e o movimento, já que o leitor deve acionar as páginas em um ritmo específico para visualizar a ação, aproximando-se da experiência de um filme de animação ou de uma caixinha de música.



Imagem 23. *Dobras*, de Andrés Sandoval (2017). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Ainda na categoria “Livros Animados”, o livro *Dobras*, de Andrés Sandoval, é um livro sem texto, que convida o leitor a interagir com suas páginas dobráveis. Formas abstratas e coloridas mudam de configuração conforme as dobras são feitas, criando composições inesperadas. A proposta desafia a ideia do livro como um objeto fixo e estático, permitindo que o leitor explore diferentes possibilidades visuais e descubra novas imagens a cada manipulação.



Imagem 24. *O mapa da casa infinita*, de Kátia Fiera, 2014. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O mapa da casa infinita, de Kátia Fiera, também comunica com a categoria “Livros Animados”, ao se desdobrar como uma casa de papel, onde cada página aberta revela novos ambientes e caminhos. Com múltiplas abas que sugerem corredores, portas e janelas, a obra propõe uma leitura não linear, permitindo que o

leitor explore o espaço como se estivesse percorrendo fisicamente pela casa. Além de ser lido, o livro pode ser montado tridimensionalmente, como um objeto, dando a ideia de uma casa infinita, sempre aberta a outras possibilidades de interpretação.

Cadôr (2024) categoriza como “Livros de Colorir” aqueles que tradicionalmente são vistos como atividades recreativas, mas que também podem ser uma forma de aproximação com a arte contemporânea e com o processo de criação. No caso dos livros de artista, o objetivo não é simplesmente reproduzir obras famosas em formato para colorir, mas criar desenhos especialmente concebidos para serem completados pelo leitor.



Imagem 25. *A book of lines*, de Paul Cox (2006). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Diferente dos livros de colorir convencionais, *A Book of Lines*, de Paul Cox, subverte a expectativa ao apresentar páginas sem contornos definidos. As imagens são compostas por áreas preenchidas de cor, convidando o leitor a desenhar os contornos e completar as formas sugeridas. Segundo Cadôr (2024), o formato horizontal e a encadernação simples remetem aos cadernos escolares de desenho, reforçando a ideia de um espaço aberto à experimentação. Assim, cada leitor tem a liberdade de interpretar e modificar as páginas, tornando-se um participante ativo na construção visual do livro.

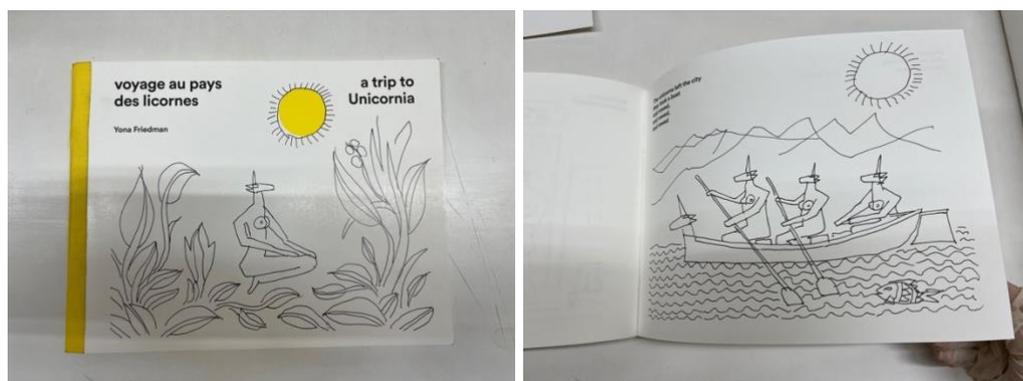


Imagem 26. *Voyage au pays des licornes*, de Yona Friedman (2017). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Ainda na categoria “Livros de Colorir”, *Voyage au pays des licornes*, de Yona Friedman, apresenta uma narrativa visual sobre um mundo utópico habitado por unicórnios. O livro, publicado como um livro de colorir, combina ilustrações simples com um estilo próximo ao das histórias em quadrinhos, técnica que o autor desenvolveu para comunicar ideias complexas sem o uso de linguagem verbal. Essa escolha reflete sua preocupação com a acessibilidade da informação e a autonomia do leitor na construção do significado da história.

Cadôr (2024) refere-se à categoria “Abecedários” como os livros que representam a ordem alfabética, seja como elemento organizador ou como estrutura de linguagem. Em algumas obras, a sequência do alfabeto é utilizada de forma lúdica e poética, enquanto em outras pode servir como base para questionamentos sobre linguagem e significação.

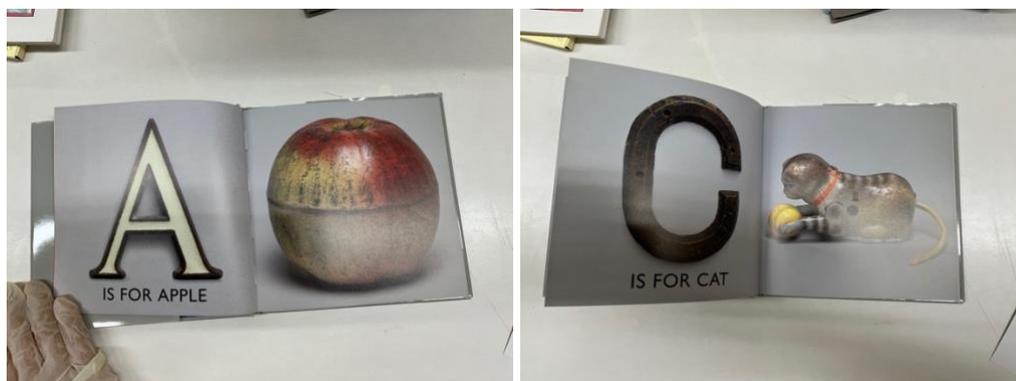


Imagem 27. *ABC*, Peter Blake (2010). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Como exemplo da categoria “Abecedários”, de Cadôr (2024), tive acesso ao livro *ABC*, de Peter Blake, que apresenta fotografias de brinquedos de sua coleção, cada um associado a uma letra do alfabeto. As imagens mantêm uma estética uniforme, com fundo cinza e iluminação padronizada, evocando tanto o interesse das crianças quanto a nostalgia dos adultos. Diferente de outros abecedários, as letras e imagens não são desenhadas, mas compostas por objetos reais, escolhidos para estimular a curiosidade dos leitores.

A partir da leitura de Cadôr (2024), a categoria “Bestiários” refere-se àquelas compilações que descrevem animais, tanto reais quanto fantásticos, detalhando suas características, hábitos e simbologia. Durante a Idade Média, essas

obras passaram a ter ilustrações e um viés moral ou religioso, influenciando os livros de animais modernos. No campo dos livros de artista, os bestiários exploram a relação entre imagem e narrativa, utilizando diferentes formatos e abordagens para reinventar esse gênero clássico.



Imagem 28. *Rions noir*, de Annette Messenger (2003). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O livro *Rions noir*, de Annette Messenger, segundo Cadôr (2024), se comunica com a categoria de “Bestiários” ao brincar com a interação entre crianças e animais por meio de fotografias em preto e branco. Em cada página dupla, um lado exhibe crianças fazendo caretas, enquanto o outro apresenta pequenos animais usando máscaras feitas de tecido ou crochê. O título, um palíndromo, reforça a ideia de espelhamento e ambiguidade, desafiando o leitor a interpretar quem está imitando quem. Com um tom lúdico e experimental, a obra propõe um jogo visual e simbólico sobre identidade, expressão e semelhança entre humanos e animais.

A categoria “Aprendizado” é indicada por Cadôr (2024) ao referir-se àqueles livros que, em geral, buscam ensinar algo, como números, o alfabeto, formas geométricas, cores e objetos do cotidiano. No entanto, dentro do universo dos livros de artista, essas obras ganham um caráter experimental, desafiando as convenções dos livros educativos tradicionais. Muitas vezes, eles se assemelham intencionalmente a livros comuns, permitindo que a arte se infiltre no cotidiano do leitor. Nessa categoria, artistas exploram conceitos como repetição, variação e interação, transformando o aprendizado em uma experiência visual e reflexiva.



Imagem 29. 1234, de Lourdes Stamato de Camillis (1976). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O livro *1234*, de Lourdes Stamato de Camillis, para mim, é um exemplo de livros de “Aprendizado”, pois a obra utiliza as quantidades para estimular a criatividade do leitor. Dividido em quatro partes, propõe exercícios de imaginação e desenvolvimento intelectual por meio de perguntas abertas e páginas coloridas. Cada seção explora um tema: sensações, criação de histórias, movimento e abstração. O leitor é convidado a interagir, escrevendo ou desenhando suas respostas, tornando-se parte da obra.

A categoria “Jogos e Brincadeiras” refere-se, no entendimento de Cadôr (2024) como sendo aqueles livros que exploram jogos e brincadeiras que partem da tradição dos livros de atividades e das instruções lúdicas, mas incorporam elementos da arte conceitual e performática. De acordo com Cadôr (2024), inspirados nos jogos surrealistas e nas partituras do movimento *Fluxus*, esses livros desafiam a leitura passiva e convidam o leitor a interagir de forma criativa. Seja por meio de desafios, instruções ou elementos gráficos manipuláveis, essas obras ampliam a relação entre o livro e o leitor, tornando a experiência de leitura um ato de participação ativa.



Imagem 30. Nina's Book, Keith Haring (2010). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Criado como um presente de aniversário para Nina, filha do pintor Francesco Clemente, *Nina's Book*, de autoria de Keith Haring, dialoga com a categoria “Jogos e Brincadeiras” ao transformar o livro em um espaço de interação. O texto propõe atividades que estimulam a imaginação, como preencher páginas em branco ou inventar algo. Com desenhos simples e diretos, a obra convida o leitor a participar, tornando a leitura um exercício de criatividade e descoberta.

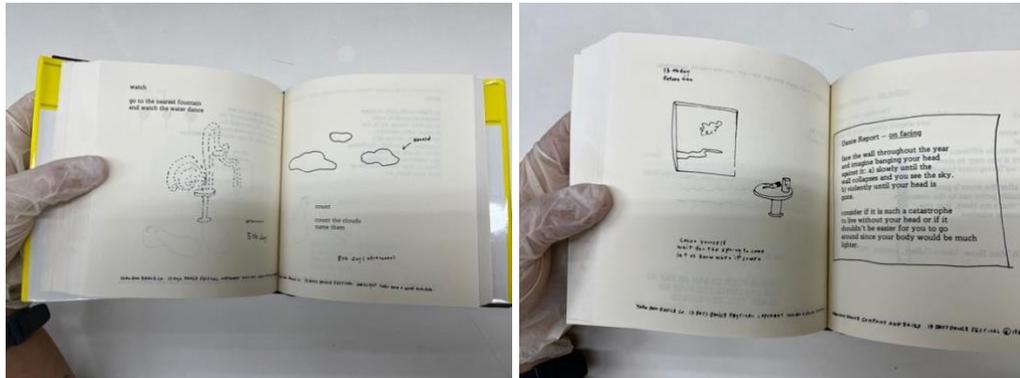


Imagem 31. *Grapefruit: a book of instructions + drawings*, de Yoko Ono (1970). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Outro exemplo da categoria “Jogos e Brincadeiras” é a obra icônica de Yoko Ono, o livro *Grapefruit: a book of instructions + drawings*, que reúne instruções que podem ser lidas como poemas, instruções ou propostas performáticas. Dividido em oito seções — música, pintura, acaso, poesia, objeto, cinema, dança e informação, o livro apresenta frases que estimulam a imaginação e a ação. Assim como outras publicações do grupo *Fluxus*, *Grapefruit* propõe uma experiência aberta, em que qualquer pessoa pode realizar ou apenas imaginar as ações sugeridas.

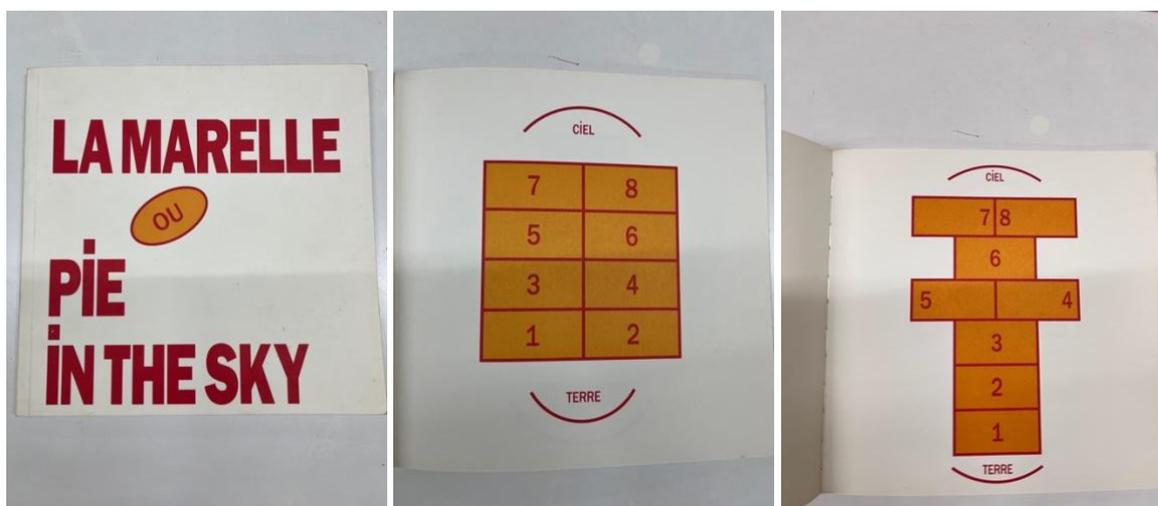


Imagem 32. *La marelle ou pie in the sky*, de Lawrence Weiner (1990). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Baseado no jogo “amarelinha”, o livro *La marelle ou pie in the sky*, de Lawrence Weiner, é outro exemplo da categoria “Jogos e Brincadeiras”, pois esse livro foi criado como parte de uma instalação pública na França. O artista explora a relação entre o jogo e o espaço, combinando frases e diagramas que remetem à brincadeira clássica. Elementos como terra, céu e pedra são reinterpretados no contexto do livro, transformando a passagem das páginas em um ato semelhante ao percurso da amarelinha. O título combina a ideia concreta do jogo com a expressão inglesa *pie in the sky*, que evoca sonhos e utopias, reforçando a dualidade entre realidade e imaginação.



Imagem 33. *Poesía visual: proyecto para hacer un libro*, de Guillermo Deisler (2021). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Também indicado por Cadôr (2024) na categoria “Jogos e Brincadeiras”, o livro *Poesía visual: proyecto para hacer un libro*, de Guillermo Deisler, subverte a estrutura tradicional do livro ao transformá-lo em um objeto de destruição e recriação. Com folhas soltas que contêm intervenções físicas e instruções como “rasgue”, “corte” e “arremesse”, o livro exige a participação ativa do leitor. O conceito proposto nesse livro, segundo Cadôr (2024), desafia a separação entre leitura e produção, tornando a obra um processo performático que culmina na destruição do próprio livro.

Cadôr (2024) categoriza como “Contos”, os livros de artista que abordam contos que podem ser adaptações de histórias tradicionais ou narrativas criadas pelos próprios artistas. Essas obras dialogam com diferentes públicos, encantando tanto crianças quanto adultos, por meio de ilustrações e abordagens inovadoras. Muitas dessas edições exploram novas linguagens visuais, substituindo o texto por experimentações gráficas, criando uma forma de leitura não convencional que amplia a experiência narrativa.



Imagem 34. *Le petit chaperon rouge: une imagerie d'après un conte de Perrault*, de Warja Lavater (1965). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Um exemplo da categoria “Contos”, proposta por Cadôr (2024) é o livro *Le petit chaperon rouge: une imagerie d'après un conte de Perrault*, de Warja Lavater, que reinterpreta o conto de “Chapeuzinho Vermelho” utilizando pictogramas no lugar de ilustrações convencionais. A história é narrada sem palavras, com cada personagem representado por um símbolo. O livro, em formato sanfona, se desdobra até alcançar quase cinco metros de comprimento, permitindo que o leitor visualize toda a jornada da protagonista de uma só vez. Essa abordagem transforma a leitura em uma experiência espacial, onde a progressão da história se dá pelo deslocamento visual dos elementos na página.

“Paródia” é a categoria com a qual Cadôr (2024) designa os livros de artista que utilizam a paródia para se apropriar da linguagem visual e estrutural dos livros infantis para subverter suas mensagens e questionar convenções sociais. Algumas dessas obras imitam a estética de publicações destinadas a crianças, mas abordam temas complexos, como desigualdade de gênero, arte contemporânea ou mesmo ironia. O formato familiar dos livros infantis se torna, assim, um meio de crítica e reflexão, desafiando o leitor a enxergar além da aparência ingênua das imagens.



Imagem 35. *We Go to the Gallery*, de Miriam Elia; Ezra Elia (2015). Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Para Cadôr (2024), um exemplo de “Paródia” é o livro *We Go to the Gallery*, de autoria de Miriam Elia e Ezra Elia, que satirizam os métodos tradicionais de aprendizado e o preconceito contra a arte contemporânea. A história acompanha as crianças em uma visita a uma galeria de arte com a mãe, onde fazem perguntas diretas e recebem respostas desconcertantes. As frases curtas e ilustrações reforçam o tom irônico da obra, que critica a forma como a arte é percebida. Ao final, saem com uma sensação de estranhamento, refletindo a incerteza e o desconforto que muitas pessoas sentem diante da arte contemporânea.

Esse exercício que me propus de endereçar os livros analisados às categorias oferecidas por Cadôr (2024), me permitiu perceber a possibilidade de transitar em variados conceitos entre suas classificações, que ora poderiam ser vistos e analisados a partir de algum elemento predominante, ora poderiam se deslocar para mais de uma categorização, a depender das experiências de leitura. Entender e dividir essas classificações, na minha percepção, serviu para adentrar e transitar por corredores possíveis da criação de um modo geral.

A visita à Coleção de Livro de Artista da UFMG foi uma experiência fundamental para realizar a vivência criativa/educativa com as crianças nesta investigação. Ao manusear mais de vinte livros de artista, pude perceber e ampliar minha reflexão sobre as possibilidades criativas, materiais e narrativas que ampliaram minha compreensão sobre o potencial educativo e artístico dessas obras, além da diversidade conceitual que esses objetos carregam. Interagir com essa quantidade de

livros, de diferentes categorias, me permitiu refletir sobre a importância da autoria e da autonomia no processo criativo. O livro de artista é muito mais que um objeto: é um espaço de encontro, de diálogo e de transformação, onde a leitura e a criação se entrelaçam de uma maneira muito potente.

15. ROTEIROS PRÉVIOS À EXPERIÊNCIA CRIATIVA/EDUCATIVA

Mesmo optando por realizar uma Investigação Baseada nas Artes (IBA), como já esclareci em fragmento anterior, justamente por compreender que tanto a investigação quanto a investigadora se constroem ao longo do processo caracterizando tanto uma investigação criativa quanto uma criação investigativa, foi necessário estabelecer um roteiro prévio à experiência criativa/educativa com as crianças e os livros de artista, o que me exigiu uma reflexão cuidadosa sobre como trabalhar a experimentação das linguagens visuais quanto às possibilidades expressivas dos elementos que compõem o livro, como também já indiquei em fragmentos anteriores.

Meu objetivo de explorar as potencialidades visuais e gráficas do livro de artista a partir de seus elementos constituintes em um ambiente no qual as crianças sejam encorajadas a explorar sua singularidade e expressar sua vontade livremente também já foi explicitado nos fragmentos anteriores.

Embora minha experiência cotidiana esteja centrada na sala de aula, optei por realizar a vivência em um espaço museológico, no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), que considero um espaço de arte-educação como mediação cultural, também já explicada em fragmentos anteriores, que se entrelaçam de maneira significativa. Essa escolha permitiu ampliar o alcance da experiência, integrando o contexto institucional do museu com práticas educativas que considero libertárias, como também já indiquei nos fragmentos anteriores.

Após a visita à Coleção de Livro de Artista, percebi que os livros ofereciam um vasto repertório de possibilidades para as ações com as crianças. Embora a categorização proposta por Cadôr (2024) tenha sido um ponto de partida importante, compreendi que ela não precisava ser seguida rigidamente. A partir da leitura de Cadôr (2024), que foi tão significativa nessa investigação, também aprendi que os livros poderiam transitar entre diferentes categorias, como “Livros Aprendizado”, “Livros de Colorir ou Brincar”, “Livros como Experiência” e “Modos de Contar”, dependendo da abordagem e da intencionalidade da ação. Essa flexibilidade permitiu que as ações previamente roteirizadas também fossem adaptadas às necessidades e

interesses das crianças com as quais interagi durante a experiência, sem perder de vista a riqueza conceitual e prática do livro de artista.

Considero necessário destacar que, para a elaboração do roteiro da experiência “Páginas Desviantes”, minhas experiências prévias de sala de aula com crianças do Ensino Fundamental também foram significativas como, por exemplo, durante uma aula de Arte com crianças, propus um diálogo sobre livros, buscando compreender suas percepções, conhecimentos e imaginários acerca do livro de artista. Essa conversa foi importante para identificar questões que poderiam ser relevantes na abordagem sobre o tema, além de nortear as discussões e práticas planejadas.

O diálogo abordou temas como a materialidade do livro, suas funções e significados, bem como a relação das crianças com o objeto livro. As respostas espontâneas e curiosas das crianças revelaram um imaginário bastante interessante, que me auxiliou na construção de um roteiro mais sensível e adequado às suas perspectivas. Foi nesse momento que percebi a importância de conectar o conceito de livro de artista ao universo que elas já conheciam, criando um espaço de descoberta e experimentação. Assim sendo, parti de uma questão básica como: *O que pode ser um livro?* À essa pergunta as crianças com as quais trabalhava em sala de aula me ofereceram respostas como:

- É uma história no papel / é quando a gente precisa ficar em silêncio pra gente ouvir e entender / é uma história de ler.

E o que tem no livro?

- “Historinha” / desenho / palavras / foto.

De que pode ser feito um livro?

- De papel / papelão.

Mas o que faz de um livro um livro? O que precisa ter num livro pra gente saber que é um livro?

- Capa / folhas / páginas / letras / história / desenho.

E pra que serve a capa do livro?

- Pra dizer o nome da história / pra proteger o livro / pra gente segurar.

E se um livro não tiver capa?

- A gente não ia saber o nome dele / ele ia “se” soltar “todinho” / ele poderia ficar sujo e estragar mais rápido.

Estragar o que?

- A história, de dentro / as folhas / o papel.

E se a história fosse fora? E se fosse um livro pra se perder mesmo?

- Um dia ele ia acabar.

E se fosse um livro que precisasse acabar um dia?

- Um livro com um fim do fim!

Quem pode fazer um livro?

- O escritor / a escritora / o autor.

Ele que faz as páginas, a capa, tudo?

- Sim / não / A loja faz.

E qual a loja que faz livros?

- A livraria / a biblioteca / o shopping.

Vocês gostam de livros?

- Sim.

Vocês têm livros em casa?

- Sim / tenho um “tantão”!

Vocês já viram um livro de artista?

- Não / acho que não.

O que pode ser Arte para vocês?

- Tudo que é bonito, interessante / um livro!

Essa conversa dialogada transcrita anteriormente me proporcionou alguns *insights* importantes. Percebi, por exemplo, que as crianças atribuíam grande importância à capa do livro como elemento que protege e identifica a obra, mas também demonstraram abertura para explorar novas possibilidades, como a ideia de um livro com fim ou que se desfaz. Esses elementos foram incorporados ao roteiro, como explicarei mais adiante, ajudando a orientar as atividades práticas e reflexivas sobre o livro de artista.

Essa conversa com as crianças foi uma das muitas inspirações que guiaram a construção do roteiro da vivência. Além desse momento, o planejamento envolveu outras frentes de pesquisa, como o estudo de livros de artista na Coleção de Livro de Artista da UFMG, a análise de materiais e possibilidades técnicas, e a experiência acumulada em atividades anteriores. Essas diferentes atividades foram fundamentais para desenvolver uma proposta que unisse experimentação artística, narrativa sensível e um olhar coletivo sobre a criação.

Este roteiro foi construído a partir de experiências anteriores à ação e atualizado posteriormente, contendo aspectos que foram desenvolvidos antes e durante os encontros. Vale ressaltar que algumas ações foram se transformando à medida em que as crianças foram participando.

Ao visitar a Coleção de Livro de Artista e explorar os títulos indicados por Cadôr (2024), percebi que a materialidade e os formatos dos livros eram elementos fundamentais para a experiência proposta. Um dos livros que mais me provocou nesse sentido foi *Le petit chaperon rouge: une imagerie d'après un conte de Perrault*, de Warja Lavater (1965). Sua estrutura sanfonada me fez pensar além da narrativa e visualizar o próprio formato do livro como um elemento expressivo.

Essa característica me levou a considerá-lo também dentro da lógica dos "Livros como Experiência", pois a leitura não se dá apenas pelo conteúdo, mas também pela manipulação e exploração do objeto. A partir dessa interação, percebi que o formato sanfonado poderia ser uma solução prática e acessível para as crianças criarem seus próprios livros, sem a necessidade de uma encadernação mais complexa. Essa possibilidade de experimentação dialogava diretamente com minha

intenção de explorar a materialidade do livro de artista e ampliar sua compreensão para além das categorias fixas, respeitando a flexibilidade que a própria obra de Cadôr (2024) sugere.

Ao interagir com o *Livro Ilegível*, de Bruno Munari, percebi também, em sua materialidade, que sua costura era simples e adequada para unir as páginas que fossem dobradas ao meio, fazendo apenas um recorte nas pontas da dobra para que o cordão não saísse do lugar e fizesse com que as folhas se soltassem. Considerei que essa estratégia poderia também ser aproveitada para unir as produções das crianças que desejava que fossem coletivas, de uma maneira que além do bom resultado estético, pareceu-me simples e interessante.

A estrutura do livro *Oh, the Grand Duck of York*, de Gilbert & George, me levou a refletir sobre a animação das páginas, e também sobre o próprio movimento da leitura. A forma como as imagens se desdobra ao folhear o livro, comum aos *flipbooks*, me remete aos exercícios que costumo fazer com as crianças na escola, utilizando pequenos “bloquinhos” de papel para criar sequências de imagens em movimento. Essa linguagem me fez pensar que, um livro com essa característica, poderia ser uma maneira de explorar conceitos como narrativa, sequência e ritmo. Além disso, considerei que blocos de post-it poderiam ser um suporte interessante para essa proposta, pois os papéis já vêm empilhados e colados em uma das laterais, facilitando sua manipulação pelas crianças.

Além da relação com a animação e o movimento, percebi que essa abordagem também permitiria que as crianças experimentassem diferentes formas de apresentar suas ideias através da imagem. O ato de folhear rapidamente as páginas para visualizar uma sequência de imagens, remete a um modo que não depende exclusivamente da palavra escrita, mas sim da articulação entre imagem, tempo e ritmo. Essa estratégia ampliaria as possibilidades expressivas das crianças, incentivando-as a pensar sobre como a leitura pode ser conduzida pelo corpo e pelo gesto, reforçando a ideia que a materialidade do livro, sua forma física, influenciam diretamente na sua experiência.

Com isso, considerei importante propor o contrário também: livros que pudessem se dar através de páginas soltas, para que elas explorassem leituras não necessariamente sequenciais.

A categoria “Livros de Colorir”, proposta por Cadôr (2024) me levou a refletir sobre o uso de técnicas mais comuns, com materiais de uso cotidiano para elaborar para o roteiro. Por essa razão, considerei que poderia propor desenhos utilizando apenas lápis de cor, por exemplo. O livro *A book of lines*, de Paul Cox, se dá por um livro todo ilustrado com cores preenchidas, sem linhas de contorno ou outro material que remeta a uma noção de finalização do desenho.

O livro *Geometric Figures & Color*, de Sol LeWitt e o livro *Dobras*, de Andrés Sandoval, me fizeram pensar, em exercícios de colagem, sobreposição, e recorte de figuras. As crianças poderiam recortar e colar figuras nos papéis, possibilitando trabalhar também com determinadas tridimensionalidades dentro do próprio livro, criando experiências visuais e sensoriais, usando apenas as cores dos papéis como elementos e formas. Além dos papéis coloridos, pensei em trabalhar também com adesivos coloridos translúcidos, que pudessem se sobrepor e compor novas formas nas páginas em branco.

O mesmo aconteceu com o livro *What is This?*, de Tamara Shopsin (Shopsin, 2015), que me fez pensar em uma ação que partisse primeiro de uma experiência de criação, partindo de desenhos abstratos feitos com linhas, para somente depois se tornar livro. Considerei que as linhas abstratas poderiam propor a mesma pergunta “O que é isso?” a partir da qual poderíamos ter uma infinidade de respostas. E para este livro, não haveria uma encadernação estabelecida anteriormente, como pensei para as ações roteirizadas previamente. Considerei que para essa estratégia criativa as pinturas com tintas líquidas poderiam dar um excelente resultado e proporcionaria uma ação mais provida do acaso.

Por fim, selecionei recursos gráficos de impressão, como carimbos, que permitiam a repetição de formas de maneira acessível, sem a necessidade de uma prensa. A estratégia desses recursos gráficos poderia facilitar o trabalho manual das crianças, incentivando a exploração de padrões e composições.

Ao longo desse processo de roteirização prévia da experiência criativa/educativa foi fundamental ter os livros entre mãos, pois reforçou para mim a importância de apresentá-los fisicamente às crianças. Já tinha em casa, no meu acervo pessoal o livro *Flicts*, de Ziraldo, embora fosse uma edição recente e “modificada”, e *O livro da Nina para guardar pequenas coisas*, de Keith Haring. Mesmo

não sendo possível levar todos os livros que gostaria para a vivência com as crianças no MAMAM, me dediquei a procurar e adquirir aqueles que estavam dentro do meu orçamento, como o *Livro Ilegível*, de Bruno Munari e *Dobras*, de Andrés Sandoval.

Ainda que o número total de livros de artista fosse pequeno, ter alguns já faria uma grande diferença na experiência com as crianças para que elas pudessem interagir com esses preciosos objetos. Essa seleção de livros se deu também considerando os elementos criativos que estabeleci como um dos objetivos específicos no início da pesquisa: materialidade, espaço e narrativa.

A materialidade, na minha percepção, é o formato do livro, é a maneira como o artista/autor explora a forma física do livro. Ela está na escolha dos diversos tipos de papéis, gramaturas, texturas, tamanhos, técnicas, impressões, encadernações, entre outros, permitindo que as crianças possam compreender como esses materiais podem influenciar no conceito do livro durante sua criação e também na experiência de leitura.

O espaço, para mim, é abordado no próprio corpo do objeto do livro, por fora e por dentro, fechado e aberto: na capa; no miolo, nas páginas; na organização das imagens, dos textos ou no próprio vazio como assunto, respiro, volume; nas suas aberturas possíveis; nas encadernações ou não; em sua possibilidade tridimensional que cria diferentes formas de expansão, visualização e ocupação no espaço externo.

Já a narrativa é algo que inicialmente foi interpretado por mim como sendo o tema ou o assunto do conteúdo do livro. Mas a narrativa em si, é uma forma de linguagem, que nem sempre está presente nos livros e não é um elemento essencial como objetivei. Ela, quando presente, nos conta algo, narra uma história. Porém, a narrativa pode se manifestar ou não: um livro pode se dar de maneira sequencial sem necessitar necessariamente de uma narrativa, mas mais propriamente de um tema ou assunto. Quando presente, se manifesta de diversas maneiras, por exemplo na história de *Flicts*, na linearidade do *Le petit chaperon rouge*, na sequência animada de *Oh, the Grand Duck of York*. Mas nem sempre haverá uma narrativa, como por exemplo na experimentação abstrata de *What is This?*, na tridimensionalidade proposta por *Dobras* e na composição sequenciada de *Geometric Figures & Color*.

Apesar de definir em meus objetivos a seleção de livros de artista que favoreçam a compreensão de elementos criativos significantes como materialidade, espaço e narrativa, ao invés de tratar a narrativa como elemento essencial, optei por destacar a linguagem como a maneira de apresentar a sequência das páginas dos livros, seja a partir de seu conceito, tema, conteúdo ou assunto. A escolha dos livros refletiu uma preocupação em oferecer às crianças múltiplas possibilidades de exploração desses elementos, incentivando-as a perceber como eles estão interligados na construção de um livro de artista.

Para estruturar as atividades previamente roteirizadas, considerei então fundamental definir alguns formatos de papéis, suas encadernações e técnicas que pudessem facilitar a construção das páginas e sua visualização, aproximando as crianças dos diálogos sobre materialidade e espacialidade presente nos livros, a partir das suas respectivas escolhas e ideias. Foi minha intenção oferecer um ponto de partida nos suportes dos livros, sem limitar a autoria das crianças.

Além disso, optei por incluir algumas técnicas de desenho, pintura, colagem e impressão manual, pela acessibilidade dos materiais e por seu potencial criativo. Apesar de direcionar algumas etapas iniciais, busquei garantir que as crianças pudessem, aos poucos, se apropriar dos processos e encontrar seus próprios caminhos, sempre a partir da escuta e do interesse delas.

Percebi também que seria importante incluir na vivência alguns livros infantis. Embora não fossem, categoricamente, livros de artista, poderiam ser usados para discutirmos as diferenças dos conceitos dos livros, sua construção e autoria. Essa decisão poderia ajudar a solucionar alguns formatos específicos de categorias em comum, como os *flipbooks* por exemplo, já que eu não possuía nenhum livro de artista com esse formato para apresentar. Contudo, foi importante estar atenta sempre para que, durante as discussões, essas diferenças pudessem ficar evidentes quando apresentadas.

As brincadeiras com palavras, desenhos, formas, cores e superfícies que associados contribuem para a construção do sentido resultam em um livro de artista parecido com os livros infantis (Cadôr, 2024, p.98).

Com isso, poderia instigar as crianças a refletirem sobre os formatos, as composições, as sequências de imagens, além das técnicas e recursos gráficos dos livros. Considero que os livros infantis se comunicam com os livros de artista por meio

do seu formato e trazem a experiência da leitura visual, algo que seria essencial também para diferenciá-las e aproximá-las das discussões sobre o conceito do livro de artista.

Outra forma de aproximação do universo das crianças é a maneira como os artistas usam a linguagem (verbal e não verbal) e o modo como ocupam o espaço, o jeito que o corpo se relaciona com o ambiente, com as diferentes matérias, a atenção aos sentidos e ao modo como percebemos o mundo por meio deles (Cadôr, 2024, p.98).

Portanto a roteirização prévia dos encontros foi pensada para que as crianças, aos poucos, e de forma dinâmica, pudessem perceber suas experiências a partir de suas práticas, interesses e capacidades. A partir de acordos prévios com o MAMAM, dada a dinâmica do espaço museal, a instituição sugeriu que a experiência com as crianças se realizasse no período da tarde, e que poderia dispor de três encontros para duas turmas diferentes. A partir desse acordo prévio com o museu pensei que cada encontro tivesse uma estrutura de início, meio e fim, mas sem o rigor de uma linearidade estrita. Não se tratava de processos que começassem e terminassem de maneira absoluta, nem de experiências que surgissem "do zero", pois já carregavam significados e contextos prévios. Além disso, os processos não se encerrariam com o término da vivência, pois acredito que toda experiência é contínua.

Foi essencial construir etapas para que fosse possível experimentar e aprofundar algumas dessas vivências em cada um dos três encontros. Foi necessário estabelecer momentos de reflexão sobre o que estava sendo proposto, para que o processo não fosse apenas técnico e prático, mas também conceitual, reflexivo e subjetivo.

Sendo assim, cheguei a seguinte dinâmica diária para cada um dos três encontros:

- Chegada: concentração das crianças.
- Atividade de aquecimento com livros e jogos visuais.
- Dinâmica de roda para dar partida à primeira ação artística.
- Produção: ação artística individual.
- Lanche/pausa/descanso/adaptação da sala.

- Leitura e apresentação de livros.
- Produção: segunda ação artística individual/coletiva.
- Intervalo rápido para adaptação da sala.
- Leitura e apresentação de livros.
- Produção: terceira ação artística coletiva.
- Intervalo rápido para adaptação da sala.
- Produção: quarta ação artística mais livre (dinâmica de encerramento).
- Concentração de encerramento/roda de conversa.
- Finalização/saída das crianças com seus responsáveis.

16. A EXPERIÊNCIA CRIATIVA/EDUCATIVA

Como já venho explicando nos fragmentos anteriores desta dissertação, o processo investigativo centrou-se em uma experiência criativa/educativa com crianças, realizada no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), ao longo de uma série de encontros que totalizaram 24 horas de atividades. A vivência, intitulada "Páginas Desviantes: o livro de artista com crianças", foi conduzida durante o mês de julho de 2024, período que geralmente as crianças estão em férias escolares, e teve como objetivo compreender como o livro de artista pode potencializar processos criativos/educativos com crianças, contribuindo para sua leitura de mundo e para a prática da liberdade. A experiência foi viabilizada pelo recurso do Edital de Incentivo à Cultura, da Lei Paulo Gustavo em Pernambuco, por meio da Secretaria Estadual de Cultura (Secult-PE), que subsidiou a formação gratuita para crianças.

A experiência artística foi composta por encontros, sendo três encontros para cada uma das duas turmas. Cada encontro teve a duração de quatro horas, seguindo os princípios éticos e metodológicos propostos por Nadja Hermann (Hermann, 2019). A ética em processos de investigação com seres humanos foi observada, garantindo a preservação do anonimato, confidencialidade e privacidade dos participantes. As identidades das crianças foram protegidas em todos os registros escritos e imagens coletadas. Os responsáveis pelas crianças foram devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa e o papel de suas crianças como colaboradoras, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi arquivado com segurança para garantir a confidencialidade das informações e está reproduzido nos apêndices desta dissertação. Como destacado por Hermann (2019),

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos (Hermann, 2019, p. 22).

Para garantir a inclusão e acessibilidade, a vivência contou com o apoio de uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pronta para atender às necessidades específicas de crianças surdas. Além disso, foi solicitado o

preenchimento de um formulário pelos responsáveis, contendo informações como idade, localização, necessidades especiais, restrições alimentares e alergias a materiais, permitindo adaptar a experiência às necessidades individuais das crianças. O formulário a ser preenchido pelos pais também está reproduzido nos apêndices desta dissertação.

Nossa experiência criativa/educativa partiu de um lugar comum: o interesse em participar do projeto. Através das redes sociais e das matérias de divulgação dos jornais, articuladas por mim, os responsáveis interessados em matricular suas crianças, deveriam preencher um formulário digital, no *Google Forms*, que ficou disponível durante duas semanas antes do início das atividades.

A inscrição foi gratuita e os interessados preenchiam todas as questões dentro dos acordos estabelecidos no formulário. Foram oferecidas 15 vagas por turma, e o processo de seleção se deu por ordem de inscrição, atendendo prioritariamente às vagas para as crianças surdas e, na sequência, atendendo à ampla concorrência. Solicitei que fossem feitas de forma consciente, para aqueles que tivessem mais certeza de que poderiam participar, para não ocupar a vaga de outra criança interessada e disponível de fato. Na inscrição os responsáveis puderam escolher em qual das duas turmas participar, sendo possível matricular somente em uma delas.

A faixa etária convocada para esta vivência foi pensada para crianças de 6 a 10 anos, que fossem minimamente letradas e apresentassem algum grau de autonomia dentro de um espaço de convivência coletiva, mas que ainda estivessem na fase da infância.

A fim de garantir a inclusão e acessibilidade, a vivência foi acompanhada por uma intérprete de Libras que estava presente para atender quaisquer necessidades específicas de crianças surdas.

A partir deste ponto, surgiram crianças de diferentes idades, classes, regiões da cidade e somente uma criança surda. Lidar com essa criança surda, que necessitava de uma linguagem específica, transformou nossa relação em uma troca mais ampliada e inclusiva, expandindo as possibilidades de comunicação.

O processo de investigação envolveu a observação e interpretação das interações das crianças, suas produções artísticas e expressões verbais e não

verbais. Foi necessário traduzir essas experiências de forma acessível para os leitores não participantes, assegurando uma narrativa significativa do processo. A participação das crianças nas sessões estava sujeita à disponibilidade delas e de seus responsáveis, e a experiência foi roteirizada, tal como já foi explicitado no fragmento anterior, para ser flexível e sensível às circunstâncias de cada participante.

A vivência foi estruturada em torno de práticas artísticas que estimularam a criação de forma sensível e respeitosa, utilizando uma variedade de propostas, incluindo as categorias dos livros de artista, sistematizadas por Cadôr (2024), e também por outros elementos como a materialidade, espaço e narrativa, tal como já foi explicitado no fragmento anterior.

O livro de artista foi o elemento central, possibilitando vivências múltiplas: da experimentação tátil e visual à criação de produções artísticas próprias e coletivas. A experiência buscou explorar como o livro de artista pode potencializar processos criativos/educativos com crianças, contribuindo para sua leitura de mundo e para a prática da liberdade, oferecendo-lhes a oportunidade de significar suas vivências e expressar suas subjetividades.

Escolhi o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM) por diversos motivos. Quando cheguei a Pernambuco para a minha Mobilidade Acadêmica, o MAMAM foi o primeiro museu onde estagiei na cidade do Recife. Essa experiência foi fundamental para o meu desenvolvimento na área da educação, principalmente pelo encontro com o setor educativo do museu.

Como já explicito em fragmentos anteriores, as exposições que mediei e os projetos que desenvolvi durante esse estágio foram decisivos para o meu amadurecimento profissional. A gestão do Museu, sempre participativa e acolhedora, depositava em sua equipe confiança e autonomia, permitindo que expressasse nossos desejos e ideias. Foi nesse ambiente que me vi realizando processos de interlocução com o público e conhecendo a mim mesma nesse contexto da arte-educação.

Fora isso, o MAMAM carrega também em seu nome, a homenagem a um dos nossos maiores precursores do design gráfico no Brasil, Aloísio Magalhães (1927-1982). Além de designer, Aloísio Magalhães foi um artista múltiplo e, entre diversas

formas de produção, criou também livros de artista utilizando o design gráfico de maneira sensível e transgressora, ampliando as fronteiras do campo editorial da época. Considero no mínimo simbólico, pois estar ali nesse espaço que carrega seu nome, era como devolver parte do que ele ofereceu como saber e experiência para nós.

Retomar esse espaço, após tantos anos, e ser recebida com o mesmo acolhimento de antes, me trouxe a segurança de que estava no “lugar certo”, com as pessoas certas. Estabelecer essa relação com o museu, no centro de Recife, reafirmou a certeza de resistência desse espaço que permanece aberto para acolher proposições e ações vindas de fora para dentro. Fazer parte disso me fez perceber a necessidade de me vincular cada vez mais a esses lugares que possuem grande potencial para trocas e parcerias com projetos sensíveis a esse modelo de educação que esperanço.

Os encontros com as crianças aconteceram em uma sala que já havia sido a antiga "lojinha" do museu e estava funcionando como um espaço de reuniões, oficinas e eventos pontuais e, por isso, já contava com mesas grandes, bancos, alguns móveis e acomodações para dispor os materiais e as produções. Além disso, o ambiente também conta com boa iluminação, é climatizado e protegido das chuvas do inverno recifense.

Durante as tardes, estive sempre acompanhada pelos educadores do MAMAM, convocados pela coordenação para oferecer todo o apoio necessário na condução da experiência. Cada dia um arte educador diferente do educativo esteve comigo, o que dinamizou e ampliou de maneira muito benéfica as trocas entre todos nós.

Acho fundamental enxergar o educativo como este elemento vivo e essencial nos espaços do museu. Penso na via de mão dupla que se estabelece quando percebemos que, além de apoiar o que trazemos, eles também têm grandes experiências a oferecer. Fazer parte desse grupo, durante esse período, engrandeceu de maneira significativa o processo da minha investigação.

Durante o período da experiência criativa/educativa, as crianças chegavam às treze horas, acompanhadas de seus responsáveis e permaneciam até às

dezessete horas. Cabia a cada adulto decidir se permanecia no espaço do museu ou retornava para buscar as crianças mais tarde. Alguns responsáveis optaram por esperar dentro do museu, o que possibilitou que ocupassem o equipamento de diferentes formas: visitando as exposições das galerias ou passando mais tempo nos respectivos ambientes, tanto na área interna quanto externa do museu.

Gosto de pensar nessas possibilidades como formas de ocupar os espaços museais. Em diálogo com a coordenadora do educativo, Amanda Souza, ela compartilhou uma fala bastante significativa para mim: "Toda vez que uma criança entra em um museu, ela leva pelo menos mais uma pessoa." Essa noção de que é a criança quem leva o adulto e não o contrário, me parece não só poética, mas também revolucionária. Normalmente, as crianças não se encontram nesse lugar de decisão, e conceber esses projetos como convites que proporcionam um duplo destinatário, me parece um gesto de ocupação muito transgressor.

Todos os dias eu chegava entre uma a duas horas antes do início das atividades para preparar a sala de acordo com as demandas de cada encontro. Disponha de diferentes formas as mesas, sempre com os papéis que protegiam a mobília abaixo dos papéis que seriam usados na primeira atividade do dia, conforme o roteiro. Os demais papéis, que seriam usados posteriormente, já deixava no balcão de papéis separados.

A sala que pude ocupar no MAMAM dispunha de muitos balcões, prateleiras e móveis, permitindo que eu organizasse um espaço físico permanente para as duas semanas de encontro. A maioria dos materiais ficavam em locais fixos, compondo o ambiente de maneira prática e funcional. Ao meu ver, essa organização trouxe um aspecto aconchegante e completo para a vivência.



Imagem 36. Sala da vivência. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

No primeiro dia de cada turma, distribuí todos os papéis com cortes e tamanhos distintos, de acordo com as proposições de cada encontro. Havia um balcão grande, onde mantinha tudo organizado e bem distribuído. Essa organização cuidadosa do espaço e dos materiais foi fundamental para criar um ambiente propício à criatividade, revelando como as crianças respondiam de maneiras diferentes aos estímulos oferecidos. Isso me fez refletir sobre a importância da flexibilidade no processo educativo. Nas prateleiras mais altas, coloquei os materiais de pintura, pincéis, tintas, além de tesouras, colas, barbantes e outros materiais que exigiam um cuidado maior por parte das crianças.

A seleção dos materiais foi guiada por seu potencial de estimular a experimentação artística e criativa das crianças. Cada item foi escolhido para proporcionar experiências táteis, visuais e técnicas diversas, incentivando múltiplas formas de composição e leitura. Busquei materiais que atravessassem tanto as técnicas bidimensionais - como desenho, pintura e gravura - quanto tridimensionais, como recorte, dobradura e colagem.

Para os suportes, selecionei papéis de diferentes formatos, tamanhos, gramaturas e cores, ampliando as possibilidades de exploração compositiva. Para o corte e montagem, disponibilizei tesouras com lâminas variadas, que permitiam recortes com diferentes texturas, além de colas líquidas e em bastão.

Na escolha dos riscadores, optei por lápis de cor, canetas hidrográficas e canetas de nanquim, pois são ferramentas de fácil manipulação e controle. Além disso, incluí giz pastel, que proporciona uma aplicação de fácil pigmentação, expandindo as possibilidades expressivas.

Para as técnicas de pintura, selecionei tintas nanquim coloridas, devido à sua transparência e fluidez, permitindo misturas e sobreposições sutis. Escolhi as cores primárias para estimular a criação de novas tonalidades, além do preto, que poderia ser utilizado isoladamente. Como pincéis alternativos, incluí cotonetes, que absorvem a tinta e prolongam seu uso, e canudos, para espalhar a tinta pelo sopro, aproveitando sua consistência líquida e maleável.

Para explorar a técnica de impressão, disponibilizei carimbos e almofadas de tinta preta, valorizando a repetição e a multiplicação das formas sobre diferentes superfícies. A escolha do pigmento preto se deu por sua versatilidade e facilidade de aplicação em diversos tipos de papel.

Para a encadernação dos livros, separei grampeadores para construções mais simples, além de linhas e barbantes para costuras manuais, permitindo encadernações mais diversificadas. Para montagem e acabamento, disponibilizei fitas adesivas, garantindo a fixação dos trabalhos em paredes, mesas e outras superfícies, além de barbantes para a criação de varais expositivos.

Além dos livros e materiais artísticos, levei também o Jogo *Ziguezague*, um jogo artístico pedagógico desenvolvido por mim em 2023, em parceria com a educadora Bruna Mascaro, para ser utilizado durante os encontros. Esse dispositivo interdisciplinar foi criado para aproximar as Artes Visuais e a Dança, estimulando a criação a partir da expressão gráfica e do movimento corporal. Ele é composto por cinco ativações - *Movimento Fractal*, *Passo a Passo*, *Se Joga!*, *Fora da Caixa* e *Corpografia* - que propõem diferentes relações entre imagem, gesto e composição.

Inicialmente concebido como um recurso para professores, o Jogo *Ziguezague* surgiu como uma possibilidade para ampliar a prática docente, conectando conteúdos didáticos a processos criativos mais livres e experimentais. No entanto, ao longo de sua aplicação em oficinas e no contexto formal da educação, demonstrou ter um potencial ampliado, podendo ser integrado a diferentes projetos como um disparador de investigações sensíveis e experiências coletivas. Partindo dessa vivência prática, selecionei algumas de suas ativações para apresentar às crianças durante os encontros.

Assim como o livro de artista, que rompe com a estrutura convencional do livro e se configura como um campo aberto de experimentação, o jogo *Ziguezague* também se distancia da lógica tradicional dos materiais didáticos fechados. O jogo, portanto, serviu como um dispositivo para estimular o pensamento inventivo e expandir as possibilidades do livro de artista a partir de suas ativações, durante os intervalos entre uma atividade e outra.

Além disso, havia uma mesa destinada aos livros selecionados para leitura e apreciação. As crianças poderiam consultá-los tanto no momento de chegada quanto ao finalizarem suas produções. Estabelecemos alguns acordos sobre o cuidado com os materiais expostos, para que fossem manuseados com zelo e respeito.

Os livros de artista que selecionei para os encontros foram: *Dobras*, de Andrés Sandoval (Sandoval, 2017), *Flicts*, de Ziraldo (Ziraldo, 2019), *Livro ilegível*, de Bruno Munari (Munari, 1984), e *O livro da Nina para guardar pequenas coisas*, de Keith Haring (Haring, 2010). Os outros livros, que não eram livros de artista, foram: *Coleção Cine de Bolso*, Grupo Paés (Assis; Sushi; Ramos, 2010) e *Trocoscópio*, de Bernardo Carvalho (Carvalho, 2012). Outro livro que considerei importante levar foi o livro *A nova arte de fazer livros*, de Carrión (2011), pelo desejo de apresentar às crianças também livros que falam sobre livros de artista conceitualmente.

Em outras prateleiras, deixei o espaço desocupado para que as produções de cada vivência pudessem ser expostas ali, alimentando-se a cada encontro. Construí varais e fixei papéis na parede para que as produções secassem e também pudessem ser vistas sob outra perspectiva. Tudo se transformou em uma grande exposição coletiva. Uma exposição, um ateliê, um laboratório de criação com crianças dentro do museu.



Imagem 37. Sala da vivência. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Ao longo de todo o processo da experiência criativa/educativa o respeito ao tempo de cada criança participante se fez presente, observando quando era necessário dar espaço para espera, retorno e retomada antes de seguir com as proposições das ações. Ler um livro, apresentar uma imagem ou um material, exigia

que todos pudessem perceber, ainda que minimamente, o sentido de sua apresentação.

Como já mencionei anteriormente, durante a experiência, contamos com a participação de uma criança surda. A presença dessa criança exigiu atenção redobrada à comunicação e acessibilidade, garantindo sua plena participação nas atividades. Para isso, contamos com a atuação contínua da intérprete de Libras, Silvana Oliveira, que auxiliou na mediação entre as propostas apresentadas e a compreensão da criança surda, permitindo sua interação com os colegas e com o conteúdo explorado.

Esse percurso precisou ser conduzido com calma, para que todas as crianças compreendessem as propostas de cada ação. A comunicação verbal não poderia ser o único meio de transmissão das informações, então utilizei diferentes estratégias para tornar os conteúdos acessíveis a todas. Além da interpretação em Libras para a criança surda, recorri a recursos visuais, bem como a apontamentos e gestos indicativos para direcionar a atenção das crianças a materiais ou etapas do processo criativo. A demonstração prática do uso dos materiais foi realizada para todas as crianças, mas, no caso da criança surda, houve uma ênfase maior na exemplificação visual e na repetição gestual, assegurando que ela pudesse compreender integralmente as instruções e participar ativamente das atividades.

Oferecer instrumentos em suas mãos e proporcionar a oportunidade de sentir os instrumentos e materiais, tocar nos papéis, sentir o cheiro da tinta ou perceber os recursos artísticos de maneira sensorial foi fundamental para todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiência auditiva. Essa abordagem permitiu que cada uma experimentasse os materiais de forma autônoma, compreendendo como suas características influenciavam o processo criativo. No caso da criança surda, essa experimentação sensorial tornou-se ainda mais relevante, pois possibilitou um contato direto e intuitivo com os materiais, facilitando sua compreensão das propostas sem depender exclusivamente da mediação verbal ou da tradução em Libras.

A introdução dos materiais às crianças foi feita de maneira cuidadosa, combinando explicações e demonstrações práticas para garantir que compreendessem seu uso adequado. Materiais como tintas líquidas, incluindo o

nanquim, exigiam um manuseio controlado para evitar desperdícios ou acidentes. Os carimbos, que precisavam ser recarregados manualmente, foram demonstrados com a tinta correta e um suporte adequado para evitar o excesso ou a secagem rápida. Os canudos, utilizados para técnicas de sopro, foram explicados e testados previamente para que as crianças entendessem a diferença entre soprar e sugar, evitando confusões no uso. Os papéis de maior gramatura, em alguns casos já dobrados ou encadernados, foram entregues com a explicação sobre sua função na estrutura do livro, ajudando-as a visualizar o resultado final antes de iniciar a produção. Cada material foi apresentado considerando suas especificidades, garantindo que as crianças pudessem explorar suas possibilidades com segurança e autonomia.

Apresentar certas condições para o uso dos materiais permitiu que as crianças utilizassem com cuidado e também evitassem o desperdício. Embora fosse necessário experimentar, medidas básicas como prever a quantidade de tinta, a quantidade de papel por criança, de acordo com o tempo de produção, controlar os instrumentos descartáveis, como cotonetes e canudos, que deveriam ser individuais e usados com cautela para depois serem descartados, foram tomadas para garantir o cuidado e direcionamento de cada ação.

À medida que as crianças avançavam nos processos, os acordos estabelecidos inicialmente, de usar o material com cuidado, zelo e respeito, facilitavam a continuidade dos encontros, sem a necessidade de relembrar constantemente os mesmos combinados. Pausas, saídas ao banheiro para lavar as mãos ou atender às suas necessidades pessoais e de higiene foram sempre coordenadas pelos arte-educadores do museu, enquanto as outras crianças permaneciam na sala comigo.

Foi necessário estabelecer um acordo com as crianças também de que suas produções permaneceriam expostas no espaço do ateliê até o final de cada turma. Esse combinado foi feito para que, no último dia de encontro, os responsáveis pelas crianças pudessem contemplar o trabalho desenvolvido por elas ao longo desse percurso. A trajetória de três dias gerou muitas produções e, no final, as crianças puderam compartilhar o caminho percorrido, contando elas mesmas sobre o processo.

Esse acordo precisou ser reforçado e restabelecido com as crianças, pois considerei importante manter todas as produções comigo por mais tempo para um registro mais preciso, posterior à experiência. Reconhecendo a autoria e o desejo de

cada criança em guardar sua própria produção e compartilhá-la com os seus, garanti que organizaria todas as obras para a retirada no museu posteriormente, embaladas com nome e certificado.

O livro de artista é o objeto de conexão das ações. No entanto, no primeiro encontro da experiência criativa/educativa, foi necessária uma breve apresentação nossa e do espaço ocupado, para que pudéssemos compor todas as necessidades que estavam por vir.

Para o primeiro encontro, planejei uma conversa introdutória sobre livros com o objetivo de diagnosticar o que as crianças já sabiam sobre esse objeto e entender seu grau de familiaridade para além das histórias e narrativas que eles contêm. A intenção era abrir espaço para refletirmos sobre as escolhas dos autores e reconhecê-los como “artistas-fazedores de livros”, expandindo a percepção do livro para além da narrativa como seu único propósito. Discutir os conceitos de livro de artista e sua relevância na expressão criativa era essencial para introduzir a ideia do livro como uma obra de arte em si.

O ponto de partida para o roteiro foi uma reflexão sobre livros e seus múltiplos significados, considerando aspectos que poderiam agregar o debate sobre livro de artista e orientar as práticas realizadas em cada encontro. O objetivo era ir além de apresentar o livro como um suporte para ideias e criações, explorando sua dimensão como uma obra de arte em si, capaz de integrar intencionalidade artística em todas as etapas do processo.

Para isso, no primeiro momento, trouxe os livros de artista e livros infantis que selecionei, introduzindo-os de maneira objetiva, com foco inicial nos diferentes formatos e possibilidades que eles oferecem. Esses livros permaneceram disponíveis durante todos os encontros, criando um espaço de consulta e inspiração contínua para as crianças ao longo das vivências.

Após a apresentação geral de todos esses livros e suas classificações, que permaneceram disponíveis durante todos os encontros, introduzi os materiais e recursos que seriam utilizados na construção das produções. Essa etapa foi essencial para estabelecer acordos sobre o uso dos objetos e do espaço, garantindo um ambiente organizado e acolhedor ao longo de todo o processo.

Para a primeira ação, propus a criação de um livro construído a partir de desenhos feitos somente com o lápis de cor. Cada criança recebeu um papel offset branco, medindo 15x42cm, 120g, dobrado duas vezes ao meio, em formato sanfonado.

A proposta pretendia que as crianças pudessem contar algo através de si, dentro daquelas quatro páginas no interior do livro. Propus que elaborassem ou criassem uma história que partisse do seu desejo de contar algo: sobre si, sobre o que observam ou vivem em seus contextos, utilizando apenas imagens. Somente na capa poderiam escrever o título da obra, colocar o nome e, no verso, descrever sobre o livro e sua autoria. Proporcionar o suporte e conduzir a técnica foi um caminho que escolhi durante algumas ações para que tivessem a oportunidade de dar vazão à criação da história.



Imagem 38. Livro Desenho. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Nesta primeira atividade, considerei a construção deste livro como uma estratégia para conhecê-los um pouco mais, oferecendo um material mais simples, como o lápis de cor, propondo que a criança tivesse autonomia para decidir o que queria desenhar. Era possível pensar nas páginas fechadas individualmente, seguindo uma sequência narrativa ou não, e também nas páginas abertas, como um objeto tridimensional. Foi importante ver como cada criança lidava com o material oferecido, no seu espaço de criação atrelado ao espaço coletivo. Ao término, as produções seguiam para as prateleiras do nosso espaço, ficando expostas e disponíveis para as crianças visualizarem até o último dia da vivência. Foi importante estar respeitosamente presente à experiência formadora da criança construindo um ambiente onde o processo criativo possa florescer com segurança, sem imposições limitadoras.



Imagem 39. Leitura de livro. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Após a primeira atividade, fizemos a leitura do livro *Flicts*, de Ziraldo (2019). Foi um momento para refletirmos sobre o livro de artista e suas possibilidades criativas. Ao apresentá-lo, busquei contar a história, mas também destacar as escolhas artísticas e editoriais que Ziraldo fez ao conceber a obra. Em sua primeira edição, *Flicts* foi pensado como um livro de artista, onde a experimentação formal entre cores, palavras e diagramação se tornou central. Ziraldo narra a história de uma cor que não encontra seu lugar no mundo, utilizando a materialidade do livro como parte essencial da narrativa. As cores, as formas e a disposição das páginas são elementos que dialogam diretamente com o tema da exclusão e da busca por pertencimento, tornando o livro uma experiência visual e sensorial.

Ao discutir com as crianças as decisões do autor, pude destacar como Ziraldo subverteu as convenções do livro infantil, transformando-o em uma obra que explora a relação entre forma e conteúdo. A diagramação, por exemplo, não segue um padrão linear, mas sim uma estrutura que convida o leitor a interagir com as páginas de maneira mais ativa, quase como se estivesse participando dessa jornada de *Flicts*. As ilustrações, por sua vez, não são meros complementos visuais, mas elementos narrativos que ampliam o significado da história, criando camadas de interpretação que podem ser exploradas de diferentes maneiras.

Esse diálogo permitiu que as crianças refletissem sobre o livro como um objeto que contém histórias, mas também como uma obra de arte que pode ser manipulada, interpretada e reinventada. Ao apresentar *Flicts* como um livro de artista, pude mostrar como a materialidade do livro - suas cores, texturas, formatos e

encadernação - pode ser parte integrante da experiência artística. Essa abordagem abriu espaço para que as crianças pensassem sobre suas próprias criações, como elementos visuais e como objetos que carregam em si uma intencionalidade artística, onde cada escolha – seja em relação à materialidade ou a narrativa - contribui para a construção de sentido da obra.

Nesse processo, considerei fundamental respeitar as experiências e os repertórios individuais das crianças, reconhecendo que cada uma traz consigo um olhar único sobre o mundo. Como aponta Freire (2022),

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola (Freire, 2022, p.62).

Ao valorizar esses saberes prévios e permitir que se manifestassem no processo criativo, potencializei o envolvimento das crianças e também reforcei a ideia de que suas produções são legítimas e cheias de significados próprios, fazendo com que a expressão individual fosse importante para a construção de uma diversidade coletiva.

Portanto, a leitura de *Flicts* permitiu discutir como o livro de artista pode ser um elemento para a expressão de temas complexos, como a diversidade, a inclusão e a busca por identidade, que também se expressam na narrativa e materialidade do livro. Ao explorar essas questões através da história de *Flicts*, as crianças puderam refletir sobre suas próprias experiências e percepções do mundo, utilizando o livro como um meio para expressar suas subjetividades e questionar as normas estabelecidas.



Imagem 40. Leitura de livro. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

No meio do encontro fazíamos um intervalo para o lanche, distribuído para todos, ajustando as quantidades conforme as necessidades individuais. As crianças com restrições alimentares traziam seus próprios lanches de casa, e todos nós podíamos compartilhar o momento do lanche juntos na mesma sala.



Imagem 41. Intervalo. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Esse momento se tornou bastante esperado por todos, não apenas pela refeição em si, mas porque também era um espaço para outras trocas. As conversas navegavam para outras camadas mais sutis sobre nós mesmos, o que permitia nos conhecermos melhor a partir dessa companhia.

Para dar continuidade às ações, apresentei, na sequência, os quatro *flipbooks* da Editora Paés: *Cine de Bolso: Alto da Sé*, de Raoni Assis, Rodrigo Sushi e Walter Ramos (Assis, Sushi, Ramos, 2010); *Cine de Bolso: Brasília Teimosa*, *Cine de Bolso: Pátio São Pedro* e *Cine de Bolso: Teatro Santa Isabel*, todos os três respectivos de Ayodê França, Rodrigo Sushi e Walter Ramos (França; Sushi; Ramos, 2010). Os livros apresentam ilustrações de Recife e Olinda, retratando alguns pontos dessas cidades. Esses livros, ao serem manipulados, criam a ilusão de movimento, projetando cenas curtas que remetem a pequenos filmes em formato de livro. Embora não sejam classificados como livros de artista, eles possuem características que dialogam com o formato e à experiência de leitura.

Esses *flipbooks* foram escolhidos por mim, pela sua capacidade de transformar a leitura em uma experiência dinâmica e interativa, algo que Cadôr (2024) categoriza como “Livros Animados”. Essa classificação, que inclui obras como *flipbooks*, *pop-ups* e livros-objeto, explora a ideia de movimento e interatividade,

desafiando a noção tradicional de um livro estático. Ao apresentar esses livros, busquei mostrar uma técnica específica e discutir como a materialidade e o formato do livro podem influenciar a experiência do leitor.

Apesar dos *flipbooks* apresentados não serem livros de artista, eles serviram como um ponto de partida para discutir as diferenças entre as decisões editoriais e as escolhas artísticas autônomas. Enquanto nos livros de artista o autor tem controle total sobre a concepção da obra - desde a escolha do papel até a forma de encadernação -, nesses *flipbooks*, alguns aspectos técnicos, como o tamanho, a capa e a edição, foram definidos pela editora, e não pelos ilustradores. Essa distinção foi importante para que as crianças compreendessem como a autoria pode ser compartilhada ou limitada em diferentes contextos editoriais, e como isso impacta a experiência final do leitor.

Além disso, a apresentação desses livros também teve o objetivo de inspirar as crianças a criar suas próprias sequências visuais que pudessem ganhar movimento, explorando a ideia de uma narrativa que vai de encontro com o tempo e o espaço no livro. Ao manipular os *flipbooks*, elas puderam experimentar como pequenas variações em cada página podem criar a ilusão de movimento, uma técnica que pode ser aplicada em suas próprias produções.

Considerando que as crianças vinham de contextos diversos e que a maioria nunca havia experimentado a criação nesse formato, optei por estruturar a atividade de maneira acessível e guiada, garantindo um suporte comum a todas. Para isso, distribuí um “bloquinho” quadrado de *post-it* (7,5 x 7,5 cm) para cada uma. A escolha desse material foi intencional: além de já vir refilado e colado em uma das laterais - o que facilita a folheação rápida e a percepção do movimento -, seu tamanho é adequado para o manuseio infantil, permitindo um controle mais preciso dos traços.

Para o desenho, disponibilizei canetas nanquins pretas com pontas variadas de 2.0 a 5.0, garantindo que os traços ficassem bem definidos e suficientemente pigmentados para uma leitura visual clara, sem comprometer a integridade do papel. Essa escolha levou em conta a delicadeza do *post-it*, que, por ser fino, poderia manchar ou rasgar caso utilizássemos materiais de secagem mais lenta ou com maior carga de tinta.



Imagem 42. Livro Animado. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Ao trabalhar com essa estrutura mínima, busquei proporcionar uma introdução acessível à lógica da animação sequencial, permitindo que as crianças experimentassem a criação de movimento de maneira intuitiva e prática. O uso do *post-it* como suporte possibilitou um primeiro contato direto com a técnica, enfatizando a importância das pequenas variações entre os desenhos para gerar a ilusão de fluidez e continuidade. As crianças que finalizavam suas produções iam apresentando umas para as outras criando uma interação divertida entre elas.



Imagem 43. Ação criativa com *post-it*. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Para encerrar o primeiro encontro, propus uma ação coletiva com cores, utilizando um grande rolo de papel industrial como suporte. As crianças foram convidadas a ocupar um espaço próximo à sala para desenharem juntas, explorando o giz pastel sobre um papel de 6 metros de comprimento por 60 centímetros de largura, no chão. Após a atividade, a obra foi fixada dentro da sala, transformando-se em um registro visual compartilhado.

Essa experiência coletiva incentivou a interação entre as crianças, ao mesmo tempo em que respeitou e valorizou suas expressões individuais dentro de um contexto compartilhado. Ao desenharem juntas, puderam perceber como a autoria pode ser tanto individual quanto coletiva, promovendo reflexões sobre a criação em grupo e a sobreposição de gestos e traços.

A escolha do papel de rolo industrial foi estratégica: sua extensão permitiu que muitas crianças trabalhassem simultaneamente, explorando o espaço de maneira livre e fluida. Além disso, ao optar por um suporte amplo e maleável, desvinculei essa vivência da ideia de produção de livro, proporcionando um momento artístico mais aberto, sem necessariamente estar atrelado a uma finalidade específica do livro.

O giz pastel foi escolhido por sua compatibilidade com o papel utilizado. Apesar de ser um material muito pigmentado era mais sólido, evitando manchas no chão e, ao mesmo tempo, oferecendo uma composição intensa, permitindo que os traços se destacassem sobre a superfície do papel. Além disso, sua estrutura mais robusta reduzia a chance de quebras, tornando-o mais adequado para o uso no chão, onde as crianças precisavam aplicar força e movimento com as mãos e braços.

Por fim, essa atividade também serviu como uma continuidade a discussão sobre as cores, que foi retomada após termos feito a leitura do livro *Flicts*. A proposta pretendeu estimular a observação e a experimentação cromática, incentivando as crianças a refletirem sobre as possibilidades expressivas das cores e suas relações no espaço coletivo. As crianças poderiam ser as cores, se relacionando com *Flicts* de uma outra maneira.



Imagem 44. Ação criativa coletiva com giz pastel. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

No primeiro dia, o encontro foi dedicado à apresentação, adaptação e aproximação das crianças – tanto comigo quanto com o espaço do museu. Esse momento inicial, especialmente significativo no contexto das férias, permitiu uma transição suave para um ambiente distinto da rotina escolar. Foi essencial que as crianças compreendessem que minha presença ali se reverberava como educadora, investigadora e artista, buscando criar experiências compartilhadas, nas quais cada criança pudesse se expressar livremente, tanto de maneira individual quanto coletiva, sem precisar ser avaliada formalmente.

Foi meu objetivo oferecer múltiplas possibilidades de criação a partir da experiência do livro de artista, sem limitar a produção ao formato de um livro como único resultado possível. Foi fundamental abrir caminhos diversos para explorar os temas que atravessam esse conceito, permitindo que as descobertas surgissem ao longo do processo.

O livro, nessa proposta, poderia emergir de diferentes maneiras: sua concepção poderia anteceder a vivência artística, funcionando como uma estrutura inicial, ou poderia ser o resultado espontâneo das experimentações, tomando forma a partir do que foi vivido. Embora houvesse um roteiro previamente elaborado, eu sabia que novas possibilidades surgiriam ao longo do percurso – e, como sempre acredito e espero, foi exatamente o que aconteceu.

Um exemplo disso foi a leitura dos próprios livros enquanto ainda estavam sendo criados. Essa ideia não fazia parte do planejamento inicial, mas surgiu de maneira espontânea durante as atividades. À medida que as crianças avançavam na produção dos livros, passavam a observar suas próprias criações com um olhar interpretativo, atribuindo significados às imagens e compondo narrativas a partir dos

desenhos. Algumas identificavam formas e criavam personagens, enquanto outras organizavam os elementos visuais em sequências que contavam pequenas histórias. Essa leitura dinâmica e interativa possibilitou que elas experimentassem diferentes relações entre imagem e linguagem, ampliando o processo criativo. Além disso, a troca entre as crianças gerava novos desdobramentos, pois ao compartilharem suas interpretações, novas ideias surgiam e os livros se transformavam continuamente.

Para iniciar o segundo encontro, propus duas ativações do Jogo *Ziguezague*. A primeira ativação foi *Movimento Fractal*, realizada durante a chegada das crianças, enquanto o grupo se formava por completo. Para esse momento, distribuí formas geométricas coloridas em acetato sobre a mesa, permitindo que as crianças as manuseassem livremente, sem regras ou necessidade de um resultado fixo. A proposta era simplesmente explorar, sobrepor e combinar as formas como quisessem, observando como cores e figuras se transformavam na composição. Esse momento ofereceu um espaço de criação intuitivo, em que cada criança pôde interagir com os materiais no seu próprio ritmo, sem a obrigação de fixar ou finalizar algo.

Com o grupo de crianças completo, realizamos a ativação *Se Joga!*, agora em roda, tornando a experiência coletiva e dinâmica. Cada criança, em sua vez, retirava uma carta do baralho - ou, em alguns momentos, eu mesma escolhia uma - e todas deveriam interpretar a frase sugerida na carta através de um movimento com o corpo. As frases impressas eram poéticas e abertas à livre interpretação, permitindo que cada criança encontrasse sua própria forma de expressão corporal. Frases como: “dance como a cor azul”, “ocupe um burquinho”, “leve uma linha para passear”, “se transforme em um vulcão”, entre muitas outras. Não havia uma única maneira de representar cada carta, e a diversidade de gestos transformava a experiência, mostrando como diferentes leituras podem gerar distintos modos de movimentação.

Essas duas ativações corporais funcionaram como disparadores sensoriais e motores, promovendo tanto momentos de criação espontânea quanto a experimentação do corpo como extensão da imaginação. Além disso, o Jogo *Ziguezague* nos proporcionou um aquecimento criativo, preparando as crianças para as atividades seguintes e para um estado de maior disponibilidade imaginativa e expressiva.



Imagem 45. Ativação Ziguezague. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Após esse momento, apresentei para as crianças dois livros: *Dobras*, de Sandoval (2017), e o *Livro Illegível*, de Munari (1984), com o objetivo de expandir nossas discussões sobre o livro de artista, explorando aspectos materiais nas formas, cores, e suas possibilidades de interação que eles oferecem. A escolha desses dois livros partia do interesse de explorar a composição através desses elementos materiais e de suas possibilidades bidimensionais e tridimensionais a partir do recorte e colagem.

Dobras, de Sandoval (2017), propõe uma leitura que vai além do convencional, convidando o leitor a interagir com as páginas por meio de linhas indicativas para dobras que sugerem novas formas de visualização e interpretação. Esse livro não se limita a uma leitura linear; ele pode se transformar em um objeto tridimensional, em que as dobras criam camadas de significado e permitem que a criança explore diferentes perspectivas de visualização. A experiência com *Dobras* foi especialmente significativa porque mostrou às crianças como o livro pode ser um espaço de experimentação, onde a materialidade e o formato se tornam parte integrante da leitura. Ao manipular as páginas, elas puderam perceber como pequenas intervenções - como dobrar ou desdobrar - podem alterar completamente a composição e a compreensão da obra.

Já o *Livro Illegível*, de Munari (1984), é composto por páginas coloridas com recortes que não seguem uma ordem de leitura pré-definida, permitindo que o leitor crie suas próprias sequências de visualização. A ausência de texto e a ênfase nas cores e formas transformam o livro em uma experiência sensorial, onde a leitura se

dá por meio da exploração visual e tátil. Para as crianças, essa experiência foi fundamental porque instigou a ideia de que um livro não precisa ter uma história ou um texto para ser compreendido. Ao folhear o *Livro Illegível*, elas puderam experimentar a liberdade de criar suas próprias sequências, explorando as possibilidades de composição e a relação entre cores, formas no espaço do livro.



Imagem 46. Leitura de livro. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Considereei necessária a apresentação desses dois livros para ampliar o repertório das crianças sobre o que um livro de artista pode ser. Enquanto *Dobras*, de Sandoval (2017) mostrou como a materialidade e a interação física podem transformar a leitura em uma experiência tridimensional, o *Livro Illegível*, de Munari (1984) destacou a importância da experimentação visual e da liberdade criativa. Essas experiências demarcaram o entendimento das crianças sobre o livro de artista, incentivando cada uma delas a pensar de maneira mais criteriosa sobre as escolhas artísticas que permeiam a criação de livros, seja em contextos mais convencionais ou experimentais.

Para essa atividade, cada criança recebeu um pequeno bloco de papéis coloridos em folhas soltas no formato A5. As cores - azul, amarelo, vermelho, verde, preto e laranja - foram escolhidas a partir do pacote padrão que costumo utilizar, pois oferecem uma variedade suficiente para explorar contrastes e composições. Além dos papéis, entreguei a cada uma um livro totalmente em branco, no papel offset 120g, quadrado (30 x 30cm), previamente costurado com uma linha simples ao meio, servindo como suporte para colagem. Para a fixação das figuras, disponibilizei cola líquida e bastão, e, para o recorte, distribuí coletivamente diversas tesouras, algumas

com lâminas que produziam recortes diferenciados, permitindo que as crianças compartilhassem as ferramentas e experimentassem diferentes efeitos.

O objetivo dessa ação era estimular a criação de sequências, composições ou narrativas visuais a partir do recorte e colagem dos papéis coloridos nas páginas em branco do livro. Cada criança pôde explorar livremente as possibilidades formais e expressivas dos materiais, decidindo como preencher as páginas de seus livros. Esse processo poderia acontecer tanto de maneira bidimensional - através da sobreposição de formas e cores - quanto tridimensional, com dobraduras, recortes interativos e elementos que ultrapassavam os limites convencionais da página.



Imagem 47. Livro Colagem. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Esse exercício de composição dialoga com as experiências proporcionadas pelos livros *Dobras* e o *Livro Ilegível*, que havíamos explorado anteriormente. A ação de dobrar e desdobrar as páginas modifica a percepção da imagem: aqui as crianças puderam explorar a plasticidade do papel, criando camadas, sobreposições e formas dinâmicas. Além disso, o caráter experimental do *Livro Ilegível* também esteve presente nessa atividade, pois as composições não precisavam seguir uma lógica de leitura linear: cada página poderia ser uma nova proposta, conduzida por cores, formas e texturas, sem a necessidade de um texto para direcionar o significado.



Imagem 48. Ação criativa com colagem. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Após o intervalo, apresentei às crianças o livro *Trocoscópio*, de Carvalho (2011). A escolha desse livro se deu pelo seu caráter visualmente experimental e pela forma como ele aborda a transformação das formas no espaço, elementos que dialogam diretamente com as discussões sobre o livro de artista e a exploração da materialidade do livro como objeto.

Trocoscópio, de Carvalho (2011), não é um livro de artista, mas é um livro infantil, ilustrado, sem texto, que se constrói a partir de formas geométricas que, ao longo da sequência das páginas, vão se reorganizando para sugerir uma narrativa visual de transformação. A história parte de uma paisagem industrial, na qual máquinas e blocos se reconfiguram progressivamente, assumindo novas formas até se tornarem elementos da natureza, como árvores e animais. Esse processo de metamorfose culmina na formação de um grande “Trocoscópio”, sintetizando a ideia de mudança e adaptação.

Segundo a classificação de Cadôr (2024), *Trocoscópio* poderia ser compreendido como um “Livro Animado”, ou “Modos de Contar” pois sua estrutura convida o leitor a acompanhar visualmente as transformações das figuras e a construir uma interpretação a partir dessas mudanças formais. Embora não apresente mecanismos físicos de animação, como abas ou dobras móveis, a própria sucessão das imagens cria um efeito dinâmico, incentivando um olhar ativo e investigativo sobre as páginas.

A escolha por apresentar um livro infantil ilustrado dentro dessa sequência de leituras, visava mostrar às crianças como a organização visual de um livro pode estruturar uma narrativa mesmo sem a presença de texto, além de ampliar as possibilidades de leitura e interpretação. Esta decisão de oferecer um livro sem ser de

artista, foi tomada pela necessidade de apresentar um livro ilustrado e por não ter outro em mãos para a vivência. Contudo, foi muito importante também diferenciá-los dos demais, discutindo sobre as escolhas editoriais e da relação do autor enquanto ilustrador.

Para a atividade seguinte, cada criança recebeu um envelope contendo doze adesivos recortados previamente em diferentes formatos – alguns geométricos, outros mais orgânicos. As cores dos adesivos foram rosa, azul, amarelo, laranja, verde e vermelho. Para garantir variedade, cada envelope continha pelo menos duas unidades de cada cor.

Além dos adesivos, cada criança recebeu um papel branco offset, 120g, retangular, que, ao ser dobrado ao meio, formava um pequeno livro de quatro páginas 13 x 15cm. A proposta era que elas criassem composições em todas as páginas, explorando as possibilidades visuais dos adesivos fornecidos.

Não havia a exigência de construir uma narrativa, embora essa possibilidade não estivesse impedida. As crianças podiam elaborar figurações ou explorar composições abstratas, atentando-se ao preenchimento de todas as páginas. Essa etapa foi realizada individualmente, permitindo que cada criança experimentasse autonomamente diferentes arranjos e combinações.



Imagem 49. Ação criativa com adesivo. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Esta atividade foi inicialmente planejada como uma ação individual, na qual cada criança criaria sua própria composição. Contudo, percebi durante o processo, que as crianças interagem entre si, observando e comentando as produções umas das outras. Diante desse envolvimento coletivo espontâneo, propus que uníssemos

as diferentes criações para formar dois livros coletivos. A sugestão foi bem recebida pela maioria, e assim reconfigurei a proposta, conduzindo a atividade de forma flexível e integrada ao contexto emergente.

Esse momento se transformou em uma experiência de colaboração, em que cada criança estabeleceu conexões entre diferentes composições, reorganizando e combinando suas páginas com as dos outros. Dessa forma, a sequência inicial concebida individualmente foi transformada, dando lugar a uma nova sequência visual compartilhada.



Imagem 50. Livro Adesivo. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

A decisão de dividir o material em dois livros surgiu da necessidade de equilibrar o volume e a gramatura do papel, garantindo uma costura simples e funcional. Durante o processo, construímos coletivamente novos significados, explorando diferentes possibilidades de composição e diálogo entre as imagens combinadas.



Imagem 51. Ação criativa com Livro Adesivo. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

A proposta desse segundo momento da atividade, foi experimentar a página como um elemento colaborativo no processo criativo de maneira democrática. Durante o desenvolvimento, buscamos explorar como a relação entre as páginas e o espaço do livro poderia se transformar a partir da interação coletiva. Para isso,

incentivei as crianças a refletirem sobre os "acontecimentos" sequenciais dentro do livro, observando como suas composições individuais poderiam comunicar entre si ao serem reunidas.

Para estruturar esse novo formato, discutimos alguns elementos fundamentais da construção do livro, como capa, miolo, sequência, composição e espaço. Esses conceitos surgiram organicamente durante o processo, à medida que as crianças levantavam questões sobre como organizar as páginas e quais critérios poderiam guiar suas escolhas. Juntos escolhemos quais composições ocupariam cada espaço do livro, sem impor regras rígidas, mas respeitando a decisão do grupo de maneira democrática.



Imagem 52. Ação criativa com Livro Adesivo. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Com esse novo direcionamento, cada composição passou a se conectar às demais, formando relações visuais entre as páginas. Durante esse processo, as crianças começaram a atribuir significados às imagens, criando histórias e estabelecendo novas narrativas entre os elementos gráficos. Dessa maneira, o exercício inicial, que privilegiava a experimentação individual, evoluiu para uma construção coletiva, estimulando uma maior interação entre as crianças. Reconhecendo o valor dessa transformação, adaptei o roteiro da ação para que essa dinâmica fosse incorporada à proposta.

A prática coletiva teve um papel importante nesse desdobramento. A observação das criações alheias e os comentários sobre suas próprias produções incentivaram as crianças a ampliar sua percepção e expressão. Esse ambiente colaborativo favoreceu um espaço de liberdade criativa, no qual elas se sentiram

seguras para experimentar novas possibilidades e se envolver com as composições dos colegas. No entanto, essa construção conjunta exigiu uma mediação cuidadosa, garantindo que as interações fossem respeitosas e estimulantes, sem gerar desconforto ou inibição.

Conduzir esse momento exigiu atenção para evitar desinteresse ou bloqueios criativos que pudessem surgir de críticas não construtivas. Processos inicialmente individuais se tornaram coletivos, evidenciando a potência dos vínculos gerados pela troca e pelo compartilhamento de ideias. Acredito que essa experiência reforçou o sentido de pertencimento e participação, permitindo que as crianças percebessem o valor de suas contribuições no grupo.

Estar atenta a esses comportamentos me colocou em um lugar de cuidado e escuta ativa, exigindo, em alguns momentos, que nossas vozes e opiniões fossem colocadas em debate. No entanto, a voz mais importante era, sem dúvida, a das crianças, que se manifestavam por meio de seus próprios movimentos, expressões e interações. Esse processo reforça a ideia de que a educação não deve ser uma via de mão única, mas um espaço dialógico, no qual o saber é construído coletivamente.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2022, p. 59).

A partir das vozes de educadores como Paulo Freire e bell hooks, que defendem uma pedagogia libertária e comprometida com o respeito às diferenças, procuro sempre fundamentar minha prática em um olhar atento à diversidade. Freire (2022) nos ensina que a educação deve ser um ato de libertação, e não de domesticação, reconhecendo os sujeitos como protagonistas do próprio aprendizado. Da mesma forma, hooks (2017) ressalta a importância do engajamento afetivo e da escuta no ensino, entendendo que qualquer espaço educativo deve ser um ambiente onde todas as vozes possam emergir e ser valorizadas.

As diferenças sociais, raciais, de gênero, crenças e modos de vida singulares se entrelaçam e se manifestam entre as crianças, tornando-se elementos que ampliam nossa convivência e potencializam o processo educativo. Quando reconhecemos essas pluralidades como parte essencial da experiência de aprendizagem, criamos um espaço mais inclusivo e transformador, no qual o

conhecimento não é imposto, mas construído a partir do diálogo, da troca e do respeito mútuo.

Para a atividade seguinte, cada criança recebeu uma folha de papel A3 offset branco, de 120g, junto com um recipiente contendo uma das quatro cores de nanquim disponíveis: amarelo, vermelho, azul ou verde. Além disso, entreguei um cotonete, para aplicação da tinta, e um pedaço de barbante, que serviria como guia para a prática artística.

A atividade teve início com cada criança soltando o barbante suavemente sobre o papel, permitindo que ele caísse de maneira espontânea e ocupasse uma forma aleatória no espaço em branco. Com a ponta do cotonete embebido na tinta, a criança contornava toda a lateralidade do barbante, tanto por dentro quanto por fora, explorando suas curvas e intervalos, como quem percorre um mapa ou delinea o contorno de uma ilha.

A atividade foi realizada individualmente, mas à medida em que cada criança finalizava sua composição, o papel era passado para a criança ao lado, que repetia o mesmo procedimento por cima do desenho anterior. Esse processo de circulação se repetiu quatro vezes, garantindo que cada composição recebesse todas as quatro cores disponíveis: azul, amarelo, vermelho e verde.

A decisão das cores reforçou a experimentação a partir da sobreposição e interação cromática, permitindo que as crianças percebessem como as cores se transformam ao serem misturadas, já que os desenhos eram feitos com a tinta parcialmente fresca. Portanto, estabelecemos que cada cor só poderia ser utilizada uma vez por papel para estimular a diversidade nas composições e evitar que uma única cor predominasse sobre as demais.

A seleção dos materiais também foi intencional. O barbante, por ser um fio com espessura e peso adequados, permitiu que se acomodasse sobre o papel sem interferir na aplicação da tinta. Sua forma aleatória orientava o desenho de maneira imprevisível, promovendo um processo menos condicionado por referências figurativas prévias. O cotonete, por sua vez, foi escolhido pela capacidade de absorver o nanquim sem gotejar excessivamente, possibilitando um controle maior da pintura e um tempo de uso mais prolongado.

Toda a atividade foi conduzida coletivamente, com os comandos sendo dados simultaneamente para o grupo. As crianças precisavam aguardar umas às outras para prosseguir para a próxima etapa, o que favoreceu o desenvolvimento da paciência e da percepção do tempo do outro. Ao final, as composições eram penduradas no varal sem identificação individual, enfatizando a construção coletiva da experiência artística.



Imagem 53. Ação criativa com nanquim. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Essa foi uma das proposições em que a experiência estética se sobrepôs à idealização de um produto final, buscando proporcionar um encontro sensível com

a pintura e o desenho de maneira não convencional. O elemento do acaso, introduzido pela queda livre do barbante, possibilitou uma abordagem não figurativa, na qual a forma surgia de modo espontâneo e sem a necessidade de representar algo específico.

Assim, mais do que um exercício técnico, essa ação promoveu um campo de experimentação e descoberta, no qual as crianças puderam explorar diferentes relações entre materiais, cores e formas sem a pressão de um resultado predefinido. Toda a produção foi pendurada no varal para darmos continuidade no encontro seguinte.

Para encerrar o segundo encontro propus um momento artístico mais livre, sem um formato pré-estabelecido para livro. Diferentemente das atividades anteriores, que tinham uma estrutura mais definida, essa proposta não previa um suporte pensado para um livro específico. Como era a última atividade do dia, busquei criar um ambiente mais descontraído, no qual a experiência artística fosse o principal objetivo.

Além disso, essa ação estabeleceu um diálogo direto com a anterior, aproveitando os materiais já disponíveis. Os copinhos com tinta nanquim continuavam à disposição, e os papéis utilizados na mesa como base da ação anterior - folhas grandes colocadas sob os papéis A3 - poderiam ser aproveitados para uma grande composição coletiva. Essa escolha foi pragmática e conceitual: ao utilizar os mesmos materiais com ferramentas distintas, as crianças puderam perceber diferentes possibilidades expressivas e ampliar sua relação com o ato de desenhar e pintar.

Para essa atividade, distribuí canudos para as crianças, que se posicionaram diante de grandes folhas em branco, no tamanho A0, organizadas em grupos de, em média, quatro participantes por papel. A escolha do canudo foi intencional, pois ele cria um distanciamento entre a boca e a tinta, permitindo que o sopro direcione o movimento da cor sobre o papel. Dessa forma, o canudo funcionava como uma espécie de "pincel de vento", na qual a pintura era conduzida pelo ar na superfície do papel. O nanquim, por ser uma tinta líquida e translúcida, fluía facilmente sobre o papel, formando sobreposições e misturas espontâneas de cores.

Junto com os demais adultos presentes, derramei pequenas quantidades de nanquim sobre o papel, e as crianças sopravam a tinta líquida, criando caminhos aleatórios que se encontravam, se misturavam e formavam imagens abstratas ou, eventualmente, figurativas. Foi necessário orientá-las sobre o uso do canudo, destacando o cuidado para não sugar a tinta em vez de soprá-la, além da atenção para evitar respingos nos olhos das outras crianças.

A introdução dessa proposta não significava uma ausência de condução. Pelo contrário, compreendo que, para oferecer liberdade, é necessário criar direcionamentos que possibilitem a experimentação sem que as crianças fiquem desorientadas no processo. Assim, o comando do sopro não foi um engessamento da criação, mas um convite a explorar o desenho e a pintura por meio de um gesto inusitado. Se nas ações anteriores a estrutura guiava a produção de imagens, aqui o acaso e o controle do próprio sopro foram os elementos principais.

A proposta dessa ação alinhou-se à ideia de ampliar as possibilidades expressivas das crianças, permitindo que o acaso e a materialidade dos elementos fossem protagonistas no processo de criação. Ao construir imagens sem um propósito figurativo definido, as crianças vivenciaram um processo semelhante ao de um livro que se abre para múltiplas leituras e interpretações, sem oferecer respostas fechadas.





Imagem 54. Ação criativa com nanquim. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Embora essa atividade tenha sido planejada como um momento de descontração, ela não se resumiu a um exercício lúdico sem intenções educativas. Os momentos anteriores também foram descontraídos, mas de maneiras distintas, pois cada proposta explorou diferentes níveis de envolvimento com a criação. Aqui, o prazer da experimentação se deu na fluidez do movimento e na imprevisibilidade das formas, permitindo que as crianças se desprendessem de qualquer necessidade de controle sobre a imagem final.

Este encontro proporcionou para as crianças possibilidades de criação utilizando materiais menos convencionais para a construção da imagem. Encerramos o dia com uma pequena roda de diálogo e direcionamos as produções aos varais e prateleiras do nosso espaço, compondo nossa exposição coletiva que estava em processo.



Imagem 55. Sala com exposição em processo. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Para o terceiro e último encontro, iniciei a concentração de chegada das crianças com a mesma ativação do jogo *Ziguezague: Movimento Fractal*, que já havia sido utilizada no dia anterior. Escolhi repetir essa dinâmica porque percebi que era uma estratégia capaz de estimular a interação entre as crianças, promovendo um ambiente criativo e receptivo enquanto aguardávamos a chegada de todas. O jogo favorecia a socialização e ampliava a percepção corporal e espacial, preparando-as para os momentos de experimentação artística que viriam a seguir.

Além disso, apresentei também a ativação *Fora da Caixa*, na qual as crianças criaram composições a partir de cubos com imagens de partes do corpo humano. Essa experiência poderia ser realizada individualmente ou coletivamente, permitindo múltiplas possibilidades de construção e exploração do corpo como imagem e linguagem. Em seguida, propus uma brincadeira em que lançávamos os cubos e movimentávamos apenas a parte do corpo correspondente à face sorteada. Esse exercício teve um duplo objetivo: primeiro, como uma preparação corporal mais lúdica, que ajudava as crianças a se engajarem fisicamente na atividade; e segundo, como uma metáfora para a construção fragmentada e não linear da imagem, características possíveis no livro de artista.



Imagem 56. Ativação Ziguezague. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Após a chegada de todas as crianças, apresentei outra ativação do baralho *Se Joga!*, do jogo *Ziguezague*, desta vez utilizando a face chamada *Passo a Passo*. Nessa face, cada carta apresenta uma imagem construída a partir de linhas aleatórias, que ora sugerem formas figurativas reconhecíveis, ora permanecem abstratas. Essas linhas, no entanto, não são meros traços desconexos; elas convidam a leituras visuais e corporais, desafiando as crianças a interpretá-las e traduzi-las em movimento.

As crianças foram convidadas a observar as imagens, descrever o que viam ou imaginavam e, em seguida, expressar essas interpretações por meio de movimentos corporais. Esse exercício estimulou a criatividade e a expressão individual e coletiva, permitindo que as crianças explorassem a relação entre imagem, movimento e linguagem.

Essas ativações do jogo *Ziguezague* me fizeram perceber que suas propostas também são similares à categoria de “Jogos e Brincadeiras” discutida por Cadôr (2024) em seu livro. Nessa categoria, os livros são concebidos como espaços de interação e participação ativa do leitor, onde a experiência de leitura se transforma em uma brincadeira ou jogo. A diferença é que o *Ziguezague* foi pensado como um jogo artístico-educativo, construído de forma colaborativa por uma equipe de artistas, educadores e designers, e não para ser um livro de artista.

Essa atividade de ativação me remete ao livro de Shopsin (2015), *What is This?*, que também propõe uma experiência de interpretação a partir de formas e linhas abstratas. Assim como no livro de Shopsin (2015), as cartas do *Passo a Passo*

desafiam as crianças a pensar “o que isso pode ser?”, estimulando a imaginação e a capacidade de atribuir significados a formas não figurativas.

Ao final da atividade, as crianças puderam refletir sobre como as linhas e formas podem ser interpretadas de múltiplas maneiras, dependendo da perspectiva de cada um. Essa experiência reforçou a ideia de que a arte não precisa ser figurativa ou convencional para comunicar ideias e emoções. Pelo contrário, a abstração e a liberdade de interpretação podem ser recursos que instigam a expressão criativa e a construção de sentidos compartilhados.

Logo após este momento, retomamos os exercícios realizados no dia anterior, das pinturas que as crianças contornaram com nanquim as linhas formadas pelo barbante sobre o papel. Essas pinturas estavam no varal desde o encontro anterior e foram retiradas para darmos início à construção de um livro coletivo, dando um novo significado às imagens criadas coletivamente.

A escolha de montar um livro coletivo surgiu da intenção de ampliar a experiência artística das crianças para além da produção isolada, propondo um exercício de colaboração e edição coletiva, assim como no livro de adesivos, realizado no encontro anterior.

Para iniciar o processo, espalhei todas as imagens sobre a mesa, permitindo que cada criança observasse as produções umas das outras. Em seguida, organizamos as folhas em duplas, para que cada página tivesse uma face na frente e outra no verso. Marcamos as dobras ao meio e colamos os papéis para que cada página tivesse dois lados, frente e verso e um conjunto de quatro páginas por folha.

O processo de montagem do livro foi conduzido de forma participativa: as próprias crianças decidiram quais páginas se comunicavam entre si, seja por continuidade das linhas, semelhança ou contraste de cores, ou qualquer outra estratégia que julgassem relevante. Esse momento foi fundamental para que percebessem como a edição e a organização das imagens interferem na leitura visual, tornando-as agentes ativos na construção do livro.



Imagem 57. Livro Linhas. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Além de organizar a sequência das páginas, discutimos coletivamente qual seria a capa do livro. Essa escolha foi feita a partir das referências visuais que as crianças encontraram durante o processo, considerando quais imagens sintetizavam a experiência vivida ou destacavam-se graficamente. Por fim, nomearam o livro juntos, atribuindo-lhe um título baseado nas percepções e relações que emergiram no grupo: “Livro Minhoca”.

Ao final, encadernamos todas as páginas na sequência estabelecida, consolidando essa experiência compartilhada em um objeto que materializou o percurso criativo das crianças.





Imagem 58. Ação criativa com Livro Linhas. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Após o intervalo do dia, apresentei às crianças um pouco sobre o livro *A Nova Arte de Fazer Livros*, de Carrión (2011). Expliquei que escolhi esse livro porque ele é uma referência importante para entender o livro de artista como uma forma de expressão artística contemporânea. Quis mostrar para as crianças que esse tema é estudado e discutido por artistas e teóricos, e que o livro pode ser muito mais do que um objeto para ler histórias ou ver imagens - ele pode ser uma obra de arte em si mesmo.

Contei brevemente que Ulises Carrión foi um artista que defendia a ideia de que o livro não precisa seguir regras convencionais. Ele acreditava que o livro poderia ser um espaço de experimentação, onde a forma, a sequência e a materialidade são tão importantes quanto o conteúdo. Essa abordagem do autor me inspirou a pensar no livro de artista como uma maneira para explorar minhas experiências e reflexões sobre minha investigação, e foi por isso que decidi compartilhar um pouco desse pensamento com as crianças.

Durante a apresentação, selecionei algumas palavras-chave que retirei do livro de Carrión (2011), como Liberdade, Espaço, Tempo, Arte, Sentido, Sequência, Livro e Livre. Escolhi essas palavras porque elas carregam significados que as crianças conseguem compreender e relacionar com suas próprias experiências. Além disso, elas permitem discussões potentes e abstratas, que podem ser exploradas de forma sensível e objetiva ao mesmo tempo.

Por exemplo, a palavra “Liberdade” foi escolhida porque as crianças costumam se identificar com a ideia de liberdade criativa, de poder expressar-se sem

restrições. Já “Espaço” e “Tempo” são conceitos que podem ser explorados tanto no contexto físico do livro (como a disposição das páginas e a sequência de leitura) quanto no sentido mais amplo, relacionado à criação artística. “Arte” e “Sentido” foram incluídas para estimular a reflexão sobre o que torna um livro uma obra de arte e como ele pode comunicar ideias e emoções. Por fim, “Sequência” e “Livro” foram escolhidas para discutir a estrutura e a materialidade do livro como esse objeto artístico.

Ao apresentar essas palavras, tive por objetivo que as crianças começassem a pensar sobre o livro não apenas como um objeto funcional, mas como uma forma de expressão artística que pode ser explorada de diversas maneiras. Esperava que elas se apropriassem desses conceitos e os relacionassem com suas próprias criações, ampliando assim sua compreensão sobre o que um livro pode ser e como ele pode ser transformado em arte.

A escolha dessas palavras específicas também teve o intuito de provocar discussões que pudessem ir além do óbvio, estimulando as crianças a refletirem sobre o significado de cada termo e como ele se aplica ao contexto do livro de artista. Acredito que, ao trabalhar com conceitos como liberdade, espaço e tempo, as crianças podem desenvolver uma visão mais criteriosa e criativa sobre o processo artístico, o que contribui para seu crescimento.

Neste momento, cada criança recebeu uma folha de papel offset branco, no formato 30x30 cm. A partir da conversa inicial sobre o livro de Carrión (2011) e as palavras-chave que discutimos, apresentei uma nova ativação do *Ziguezague*, chamada *Corpografia*. Escolhi retomar ao *Ziguezague* porque ele é um dispositivo que permite mediar e estimular a experimentação e a liberdade criativa.

A ativação *Corpografia*, consiste em um estojo de carimbos com formas geométricas variadas (círculos, retângulos, meias-luas, triângulos, etc.) e uma carimbeira. Escolhi essa ativação porque ela é, além de tudo, um material de arte que permite que as crianças explorem a composição visual de maneira intuitiva e divertida, combinando formas para criar figuras, padrões ou até mesmo palavras. Além disso, o uso de carimbos está diretamente relacionado à ideia de repetição e variação, conceitos que podem ser importantes no contexto do livro de artista. A proposta não era simplesmente aplicar um jogo pré-existente, mas sim utilizar a *Corpografia* como um recurso gráfico que pudesse ajudar as crianças a materializarem suas ideias de

forma concreta, contribuindo para a construção de suas páginas e livros por meio do processo de impressão.

Após a apresentação do material, as crianças foram convidadas a escolher, cada uma delas, uma das palavras-chave que destacamos do livro de Carrión (2011) - como Liberdade, Espaço, Tempo, Arte, Sentido, Sequência, Livro e Livre -, e a utilizá-la como ponto de partida para reproduzi-las com o carimbo. Cada criança produziu individualmente, carimbando e compondo sua palavra escolhida na folha de papel quadrado. O objetivo era que, ao final, tivéssemos um conjunto de "fichas" com todas as palavras destacadas, criando assim uma espécie de repertório visual e conceitual sobre o tema do livro de artista.

Essa proposição foi pensada para introduzir uma referência textual na construção dos livros, diferenciando-se das outras atividades que trabalham apenas com imagens. Ao utilizar palavras como elemento central, a proposta ganha um caráter mais conceitual, convidando as crianças a refletirem sobre o significado desses termos e como eles podem ser representados visualmente. Acredito que essa abordagem estimula uma conexão entre o pensamento abstrato e a prática artística, permitindo que as crianças explorem a forma, o conteúdo e o sentido por trás de suas criações.

Além disso, ao trabalhar com palavras, a atividade abre espaço para discussões sobre como a linguagem e a arte se relacionam, e como uma palavra pode ser transformada em uma imagem ou em uma experiência visual.





Imagem 59. Ação criativa com carimbo. Marcela Cintra. 2024. Fonte: Acervo da autora.

Na sequência, as crianças receberam um papel *kraft* dobrado em sanfona, medindo 15x42cm, 120g, com quatro páginas, para criarem uma nova composição. Diferente da atividade anterior, essa proposta não exigia o uso de palavras, mas sim a construção de imagens, sejam figurativas ou abstratas, utilizando os carimbos do *Corpografia*. O objetivo era que cada criança criasse um livro individual, impresso com os carimbos, explorando a relação entre as páginas e a continuidade visual proporcionada pelo formato sanfonado. Escolhi o papel *kraft* por sua textura e cor, que contrastam de maneira interessante com a tinta preta dos carimbos, gerando um resultado gráfico marcante. Além disso, o *kraft* é um material acessível e resistente, o que o torna adequado para atividades manuais com crianças. A escolha do formato sanfonado foi intencional, pois ele permite que as páginas sejam visualizadas fechadas e também abertas, criando uma narrativa visual contínua.

A *Corpografia* foi escolhida novamente porque essa ativação do jogo oferece uma gama de formas geométricas que podem ser combinadas de infinitas maneiras, estimulando a criatividade e a experimentação. Além disso, o uso de carimbos permite que as crianças explorem conceitos como repetição, variação e composição, que são técnicas muito relevantes no processo de criação de livros de artista.

Ao definir que as crianças deveriam usar os carimbos para criar imagens, eu não estava impondo uma regra rígida, mas sim oferecendo um caminho para que elas pudessem se expressar dentro de um contexto estruturado. Às vezes os materiais oferecidos podem condicionar, em parte, a criação das crianças, mas isso não é necessariamente negativo, quando se é bem conduzido. Na verdade, acredito que

certas limitações podem ser produtivas, pois ajudam a direcionar o processo criativo e a evitar que as crianças se sintam perdidas ou sobrecarregadas com muitas opções. A ideia era proporcionar um ponto de partida, a partir do qual elas pudessem explorar suas próprias ideias e significados.



Imagem 60. Livro Carimbo. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Todas as ações propostas atravessam minhas experiências pessoais e meu encontro com os livros de artista. Acredito que, para criar, é preciso se apropriar de referências e materiais que façam sentido dentro do contexto da proposta. Defini que exploraríamos técnicas como desenho, pintura, gravura e colagem, e, por isso, era importante oferecer materiais e ferramentas que possibilitassem essa diversidade de experiências. Se eu não definisse esses parâmetros, as crianças poderiam se sentir perdidas, especialmente porque não estamos em um contexto de formação com níveis de habilidade, mas sim em uma vivência de aproximação e diálogo com o tema do livro de artista.

Apesar do foco da experiência criativa/educativa ser o livro de artista, considero possível propor atividades como jogos e estímulos artísticos, acredito que essas referências ajudam a aproximar as crianças do tema, integrando diferentes linguagens e experiências. Assim como a arte se integra à educação, e a educação se integra às relações, ao indivíduo e ao meio, as atividades propostas buscam criar conexões entre teoria e prática, entre o individual e o coletivo, e entre a criação artística e a reflexão conceitual.



Imagem 61. Ação criativa com carimbo. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Nesta atividade final, retomamos os versos dos papéis produzidos utilizando a mesma técnica do sopro com canudo sobre nanquim preto, mas com um novo desafio: criar uma composição em que um lado da página fosse colorido e o outro monocromático.

A ideia era construir um grande livro de seres imaginários, em que cada criança contribuísse com suas formas abstratas, dando significado a elas e, juntas, definissem um nome para o livro coletivo. O princípio por trás dessa proposta era explorar a relação entre cor e ausência de cor, entre figura e silhueta, entre o cheio e o vazio.

Ao apresentar uma face colorida e outra monocromática, buscava induzir uma experiência visual em que o verso da página pudesse ser interpretado como uma sombra ou contorno da imagem colorida da frente, mesmo que as formas fossem diferentes. Essa dualidade provocava uma ambiguidade proposital, fazendo com que os leitores imaginassem que o monocromático poderia ser a silhueta do colorido, mesmo não sendo exatamente o mesmo desenho. Essa estratégia foi pensada para estimular a percepção das crianças sobre como a cor e a forma podem dialogar e como uma mesma ideia poderia ser representada de maneiras distintas, dependendo do suporte e da técnica utilizada. A razão de propor um lado colorido e outro monocromático estava diretamente ligada à intenção de ampliar a experiência sensorial e conceitual das crianças. Ao trabalhar com o contraste entre cor e preto-e-branco, queria que elas refletissem sobre como a ausência de cor pode transformar a percepção de uma forma, destacando seu contorno e sua essência. Essa dualidade

também remete à ideia de que uma mesma imagem pode ter múltiplas interpretações, dependendo de como é apresentada, o que é um conceito fundamental no livro de artista, onde a materialidade e a forma são tão importantes quanto o conteúdo.



Imagem 62. Ação criativa com nanquim. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Apesar de ser uma proposta que poderia resultar em um grande livro coletivo, não foi possível finalizá-lo durante o encontro. Como era a última atividade da vivência e logo após receberíamos os responsáveis das crianças, os papéis ficaram expostos nas paredes até o fim do encontro, permanecendo ali como registro de uma experiência artística compartilhada. Mesmo que tenhamos conversado sobre a possibilidade de transformar as páginas em um livro posteriormente, não considerei necessário finalizá-lo, pois parte da experiência era justamente que ela fosse concluída na presença delas, como um momento único.

A decisão de não finalizar o livro posteriormente também estava relacionada à ideia de valorizar o processo criativo em detrimento do produto final. O livro de artista, como discutimos ao longo das ações, não precisa necessariamente ser um objeto encadernado, ele pode ter páginas soltas, e pode falar sobre uma experiência, um registro, uma coleção de momentos e experimentações, se esta for a intenção do artista. Ao deixar as páginas expostas ali nas paredes, quis destacar a importância do processo, da troca e da vivência coletiva. A exposição também permitiu que os responsáveis das crianças vissem o trabalho realizado e se conectassem com o que foi vivido durante a vivência, criando um diálogo entre a experiência das crianças e a percepção dos adultos.

Essa ação final foi pensada para consolidar tudo o que havia sido explorado ao longo das atividades anteriores: a relação entre forma e conteúdo, a materialidade do livro, a experimentação com técnicas e materiais, e a importância do processo criativo como um caminho de descobertas.

Neste último encontro, os responsáveis pelas crianças foram convidados a chegar uma hora antes do encerramento para que pudessem contemplar as produções expostas e participar da culminância da vivência. As crianças, que haviam sido protagonistas de todo o processo criativo, assumiram também o papel de mediadoras desse momento, apresentando aos seus responsáveis e aos demais adultos presentes os resultados das ações desenvolvidas ao longo dos três encontros. Elas explicaram como criaram suas páginas, quais técnicas utilizaram e compartilharam suas reflexões sobre o que aprenderam com o livro de artista.

A apresentação foi conduzida de forma descontraída e participativa com o protagonismo das crianças. Elas circulavam pela sala, apontando suas produções favoritas, explicando as técnicas utilizadas e respondendo às perguntas dos adultos. Em seguida, os adultos foram convidados a interagir com as obras, tocando nas texturas dos papéis, observando os detalhes das pinturas e até mesmo tentando adivinhar o que as formas abstratas representavam. Essa mediação das crianças entre os livros e o público criou um ambiente de diálogo e compartilhamento, onde todos puderam se conectar com o processo criativo e compreender a importância das experiências vividas.





Imagem 63. Apresentação Final. Marcela Cintra, 2024. Fonte: Acervo da autora.

Após o encerramento da vivência, todas as produções realizadas pelas crianças foram reunidas por mim para registro e análise. Esse processo foi essencial para documentar os desdobramentos do percurso criativo e refletir sobre como cada proposta aconteceu. A análise não se restringiu apenas às produções coletivas, mas incluiu também os trabalhos individuais, pois cada livro, independentemente de sua autoria, revelava aspectos importantes sobre as escolhas, as experimentações e as formas de construção do livro de artista.

A decisão de manter os trabalhos comigo por um período antes da devolução foi tomada para garantir que houvesse um tempo de distanciamento e observação crítica sobre os resultados da vivência. Esse intervalo permitiu perceber nuances que talvez não tivessem sido identificadas no momento da criação. Além disso, possibilitou uma leitura mais atenta sobre como as crianças responderam aos estímulos oferecidos e de que forma suas produções dialogavam com as categorias refletidas por Cadôr (2024).

Após esse período de análise, todas as produções individuais foram envelopadas e organizadas junto a um certificado de participação para cada criança. Esses envelopes foram encaminhados ao Museu, ficando disponíveis para retirada pelos responsáveis. Já os livros coletivos permaneceram arquivados comigo como

registro do processo e testemunho das dinâmicas colaborativas estabelecidas ao longo da vivência.

Essa análise permitiu um aprofundamento sobre o percurso das crianças na construção do livro de artista e o reflexo das escolhas mapeadas no processo criativo, compartilhadas nessa dissertação.



Imagem 64. Sala com exposição. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

17. A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NA CRIAÇÃO DO LIVRO DE ARTISTA

A experiência das crianças com a prática de construir seus próprios livros de artista foi pensada para que elas pudessem, aos poucos, conhecer e compreender o conceito dessa prática. Como destacado nos objetivos específicos iniciais, a seleção dos livros de artista e as atividades propostas foram guiadas pela intenção de explorar três elementos criativos significativos: materialidade, espaço e narrativa. Esses elementos foram revistos e analisados para a construção dos livros pelas crianças, permitindo que elas experimentassem diferentes formas de expressão e interação com livro de artista.

A materialidade foi um elemento importante de ser destacado na experiência das crianças com o livro de artista. Ao selecionar livros como *Dobras*, de Sandoval (2017), e *Livro Ilegível*, de Munari (1984), busquei apresentar obras que explorassem diferentes tipos de papel, encadernações e texturas, permitindo que as crianças percebessem como os materiais influenciam na experiência de leitura e criação. Nas produções das crianças, a materialidade também foi um aspecto fundamental como será possível observar mais adiante nas categorias dos livros produzidos pelas crianças, que nomeamos como “Livro Colagem” e “Livro Linhas”.

O espaço foi outro elemento importante na experiência das crianças com o livro de artista. Ao propor atividades como o “Livro Animado”, por exemplo, em que as crianças criaram *flipbooks*, e o “Livro Carimbo”, com páginas sanfonadas, busquei estimular a exploração do espaço interno e externo do livro, incentivando a interação física com as páginas e a criação de sequências visuais que dependem do movimento de abertura e de sua manipulação.

Já a narrativa não é um elemento indispensável à experiência do livro, como objetivei inicialmente junto a materialidade e o espaço. Livros como *Flicts*, de Ziraldo (2019), e *Trocoscópio*, de Carvalho (2012), por exemplo, apresentam leituras através de uma história narrada por texto e também por imagem. Mas livros como *Livro ilegível*, de Munari (1984) e *Dobras*, de Sandoval (2017), por exemplo, a leitura se dá pela sequência de formas e imagens, sem necessitar de narrar algo. A sequência se dá apenas pela apresentação das imagens ou do tema conceitual do livro.

Nas produções das crianças, a narrativa também se fez presente apenas em alguns momentos. No “Livro Animado”, por exemplo, algumas crianças criaram histórias que se davam pela sequência de imagens que iam se transformando aos poucos para narrar a ideia de movimento. Já no “Livro Desenho”, por exemplo, nem todas as crianças seguiram uma narrativa em suas proposições. Elas criaram sequências visuais que revelam suas intenções dado ao tema ou conceito escolhido por elas, não necessariamente a partir de uma narrativa. No “Livro Carimbo”, por exemplo, algumas crianças optaram por imagens que se apresentavam em uma narrativa sequencial, mas outras não, dispendo apenas de imagens independentes em cada página, permitindo que as elas experimentassem o espaço do livro com formas, criando suas composições livremente.

Ao longo da experiência criativa/educativa, os elementos de materialidade, espaço e narrativa, presente ou não, se entrelaçaram de forma orgânica, tanto na seleção dos livros de artista quanto nas produções das crianças. A materialidade utilizada, a exploração do espaço do livro e a construção de sequências visuais, permitiram que as crianças experimentassem o livro de artista como um objeto dinâmico e expressivo. Esses elementos contribuíram para o processo criativo e ampliaram a compreensão das crianças sobre o que um livro pode ser, transformando-o em um objeto de experimentação, expressão e liberdade.

Embora os elementos de materialidade, espaço e narrativa tenham sido explorados na experiência das crianças, reconheço a necessidade de ampliar também a autonomia delas em relação a esses aspectos. Apesar de incentivar as crianças a criarem composições visuais que partiam de suas próprias experiências e interesses, em futuras propostas, com mais tempo de imersão, poderia ser interessante permitir que as crianças escolhessem seus próprios materiais, formatos e encadernações, explorando de forma ainda mais livre a materialidade e o espaço do livro. Essas reflexões apontam para um caminho de continuidade desta investigação, no qual o livro de artista se torna objeto de criação e um território de experimentação e expressão constante.

Para que essa vivência fosse possível de ser realizada em tempo hábil, decidi estabelecer certos limites e condições no processo de criação. Os formatos dos livros, como o suporte, a encadernação e o número de páginas, por exemplo, foram,

na maioria das vezes, pré-definidos por mim. Essa decisão partiu da necessidade de criar um contexto que desse margem para a criação das crianças, sem que elas se sentissem perdidas ou sobrecarregadas com muitas escolhas e para garantir que cada produção fosse concluída em cada encontro. Ao mesmo tempo, sempre me preocupei em explicar as razões por trás dessas escolhas, para que elas entendessem que os limites não eram aleatórios, mas sim pensados para ajudá-las a explorar cada etapa do processo com mais segurança.

Essa estruturação foi especialmente importante considerando a diversidade de idades e experiências entre as crianças em pouco tempo de convívio. Ao oferecer suportes e materiais previamente organizados, optei por não impor limites rígidos ou direcionamentos excessivos, mas em criar um ambiente que permitisse às crianças explorar sua criatividade de forma autêntica e autônoma. Essa abordagem está alinhada com a proposta de uma educação para a liberdade, conforme discutido por Gallo (2010), na qual a liberdade não é um ponto de partida, mas um objetivo a ser construído coletivamente. Ao invés de restringir as possibilidades de expressão, a organização do espaço e dos materiais serviu como um suporte para que as crianças pudessem, aos poucos, assumir o controle de suas próprias criações com autonomia.

A educação para a liberdade, nesse contexto, não significa a ausência de estrutura, mas a criação de condições que permitam às crianças experimentarem através de suas individualidades. Ao oferecer um ambiente preparado e acolhedor, mas sem impor regras fixas ou resultados predefinidos, busquei incentivar que as crianças se apropriassem também do processo criativo, tomando decisões sobre suas produções. Isso reflete a essência da educação libertária, que valoriza a singularidade de cada indivíduo e promove a construção de sujeitos autônomos, capazes de agir e refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Dessa forma, a estruturação da experiência não se configurou como um limite à liberdade, mas como um meio para que as crianças pudessem, gradualmente, conquistar sua autonomia e expressar suas subjetividades de maneira plena. Essa prática dialoga diretamente com a ideia de que a liberdade é um processo social, construído na relação entre indivíduos e mediado pelo respeito à diversidade e à coletividade, porque importava pra mim também que as crianças explorassem suas capacidades e pudessem se colocar de forma mais engajadas na transformação de

suas realidades, em consonância com os princípios da educação libertária.

Essa decisão não trata de restringir a criatividade, mas de reconhecer a importância do papel do educador na mediação do aprendizado. Como Freire (2022) aponta, há um equívoco tanto no educador que impõe barreiras à expressão do educando quanto naquele que se exime de seu papel de guia no processo formativo. Estar respeitosamente presente significa compreender que a liberdade não é a ausência de direção, mas sim um caminho que se constrói com segurança e diálogo.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia estima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2022, p. 58).

Nesse sentido, estabelecer um percurso inicial estruturado não é uma forma de desrespeitar a curiosidade ou o potencial criativo das crianças, mas sim um modo de criar condições para que elas se sintam encorajadas a explorar e afirmar suas próprias vozes. Dessa forma, o livro de artista se torna, mais do que um produto, um espaço de experiência, aprendizado e descoberta.

Além disso, acredito que, sem essa estrutura inicial, muitas crianças poderiam se sentir perdidas diante da falta de prática ou experiência com certos materiais e técnicas. A construção manual de um livro de artista envolve uma série de etapas que podem ser complexas para quem nunca as experimentou antes. Ao oferecer suportes e materiais previamente preparados, pude garantir que o foco principal fosse a expressão criativa, e não as dificuldades técnicas. Isso não significa que as crianças não tiveram espaço para tomar decisões ou expressar suas ideias – pelo contrário, dentro dos limites estabelecidos, elas foram encorajadas a explorar, experimentar e criar de forma autônoma também.

No fim, considero que esses direcionamentos foram fundamentais para que as crianças se sentissem confiantes e motivadas a participar do processo. Como afirmei no fragmento sobre Educação Libertária, uma arte-educação libertária pode ser caracterizada pela ênfase na experimentação, na colaboração e no diálogo entre educador e educando, sem impor regras ou normas rígidas, mas proporcionando um

espaço de liberdade e autonomia (Gallo, 2010). Ao oferecer um ponto de partida seguro, não busquei restringir as possibilidades criativas, mas sim criar condições para que as crianças pudessem experienciar e expressar sua criatividade de maneira singular e autêntica, sem perder de vista a coletividade.

Essa abordagem reflete a proposta de uma educação para a liberdade, na qual a liberdade não é um ponto de partida, mas um objetivo a ser construído coletivamente. Ao estruturar a experiência de forma a minimizar as barreiras técnicas, permiti que as crianças se apropriassem do processo criativo, assumindo decisões e explorando seu potencial de forma autônoma. Dessa maneira, o que poderia parecer um limite inicial transformou-se em um suporte para a construção da autonomia e da expressão individual, alinhando-se aos princípios da educação libertária que valorizam a singularidade e a emancipação dos sujeitos.

Todos os livros produzidos pelas crianças nasceram das ações realizadas ao longo dos três encontros da vivência artística. Cada ação foi planejada com uma proposição específica, com a intenção de que, ao final de cada uma, surgisse um livro de artista. Embora eu tenha estabelecido um roteiro prévio, definindo a materialidade, o espaço e a narrativa, ou a não-narrativa – como temas e abordagens –, foi necessário manter os livros das crianças comigo por um tempo após os encontros.

Havia nuances, detalhes e qualidades que não estavam previstos no roteiro inicial, mas que se mostraram essenciais para compreender o processo como um todo. Ao revisitar os livros, pude observar as reverberações dos estímulos que ofereci, e o que foi além das minhas expectativas, emergindo das próprias crianças. Essa análise posterior me permitiu distinguir o que era resultado das minhas propostas e o que era fruto da autoria delas – suas escolhas, suas interpretações e suas expressões. Foi um exercício de compreender o lugar autoral da criança, como receptoras de um estímulo, mas também como criadoras que trouxeram suas próprias vozes e visões para o processo.

Essa reflexão foi fundamental para reconhecer que, mesmo dentro de um roteiro estruturado, pode haver espaço para a imprevisibilidade e para as contribuições individuais, que transformaram a experiência de formas que eu não poderia ter antecipado. Situação na qual havia expectativa de que acontecesse.

Para organizar a análise das produções das crianças, atribuí nomes a cada livro, facilitando sua compreensão e apresentação. Esses nomes foram criados de maneira a combinar a palavra "Livro" com a materialidade predominante utilizado em sua construção. Essa nomenclatura permite destacar a abordagem explorada em cada proposta, tornando mais evidente a diversidade de experimentações realizadas. Além disso, os livros estão dispostos na ordem cronológica de sua produção, seguindo a sequência das ações desenvolvidas ao longo dos encontros da vivência.

Ao observar as produções das crianças, percebi que esses livros dialogam com a materialidade e a construção do significado através da imagem, sem a necessidade de um enredo linear em sua leitura. Além disso, há propostas em que a interação com o espaço – dobrar, virar, sobrepor ou movimentar páginas – potencializa a experiência visual e tátil do livro. Dessa forma, a escolha de classificá-los a partir de sua materialidade e espaço evidencia como essas experiências expandem o entendimento do que pode ser um livro, transformando-o em um objeto de experimentação e criação coletiva.

O “Livro Desenho” foi a primeira ação proposta, em que as crianças criaram composições visuais utilizando apenas lápis de cor. Cada criança recebeu um papel *offset* branco, dobrado em formato sanfonado, com quatro páginas. A proposta era que elas contassem algo sobre si mesmas, suas vivências ou o mundo ao seu redor, sem o uso de palavras – apenas desenhos. A capa era o único espaço onde podiam escrever o título do livro e seu nome, além de uma breve descrição no verso. Essa estrutura pré-definida foi pensada para oferecer um suporte que permitia que as crianças ampliassem a criação de suas composições visuais. Com a materialidade do lápis de cor sobre o papel, as páginas sanfonadas como suporte para a composição visual, valorizou a construção de significados da imagem através do espaço do livro, que se comporta de diversas maneiras: tanto totalmente aberto, plano, bidimensional, ou semiaberto, com cada página aparente, evidenciando também o plano tridimensional do livro.



Imagem 65. Livro Desenho. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O “Livro Animado” foi criado a partir de um “bloquinho” de post-it, em que as crianças desenharam seqüências de imagens para gerar a ilusão de movimento. Utilizando canetas nanquim, elas exploraram a lógica da animação sequencial, criando pequenas variações entre os desenhos para produzir fluidez e continuidade. A materialidade do post-it e da caneta nanquim permitiram que as imagens construídas nas páginas criassem uma narrativa no espaço para serem lidas em movimento, pois o formato de *flipbook* permite uma experiência interativa e dinâmica, em que o movimento é parte essencial da narrativa visual.



Imagem 66. Livro Animado. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O “Livro Colagem” foi uma ação que permitiu às crianças explorar a técnica de recorte

e colagem com papéis coloridos. Cada criança recebeu um livro em branco, costurado, no formato quadrado, e uma variedade de papéis coloridos para criar composições visuais. A proposta era estimular a criação de composições ou narrativas visuais, explorando sobreposições, dobraduras e elementos tridimensionais com as cores. A materialidade dos papéis coloridos colados no papel em branco possibilitou ao espaço das páginas criar interações dinâmicas entre elas, transformando o livro em um objeto artístico que vai além da sua leitura convencional.



Imagem 67. Livro Colagem. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O “Livro Adesivo” foi uma proposta coletiva em que cada criança recebeu um envelope com adesivos coloridos de diferentes formatos e um pequeno livro de quatro páginas, feito de um papel offset branco dobrado ao meio. A ideia era criar

composições visuais, explorando as possibilidades gráficas dos adesivos, sem a necessidade de uma narrativa sequencial. As crianças podiam optar por figurações ou abstrações, preenchendo todas as páginas de maneira autônoma. A materialidade dos adesivos sobre o espaço das páginas permitiu a criação de composições a partir da experimentação com formas, cores e arranjos visuais, sem a pressão de um resultado figurativo ou narrativo. A união das composições visuais permitiu uma sequência de combinações determinadas por elas a partir de elementos comuns que se comunicavam entre elas no espaço do livro, seja pelas cores, pelo formato dos adesivos ou pela imagem construída anteriormente por cada uma delas.



Imagem 68. Livro Adesivo. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

O “Livro Linhas” foi uma experiência coletiva em que as crianças criaram composições abstratas utilizando barbante, nanquim e cotonetes. Cada criança começava com uma folha de papel A3 e um barbante, que era solto sobre o papel

para criar formas aleatórias. Em seguida, elas contornavam o barbante com nanquim, explorando curvas e intervalos. O papel era passado para outras crianças, que repetiam o processo com cores diferentes, resultando em uma composição coletiva e cheia de sobreposições cromáticas. A materialidade do nanquim, contornados pelo cotonete no barbante e sobrepostas nas etapas de criação de cada criança, permitiu a criação de imagens que se comunicavam entre as páginas quando agrupadas no espaço do livro, tanto pelo resultado da composição das formas quanto pela combinação das cores.

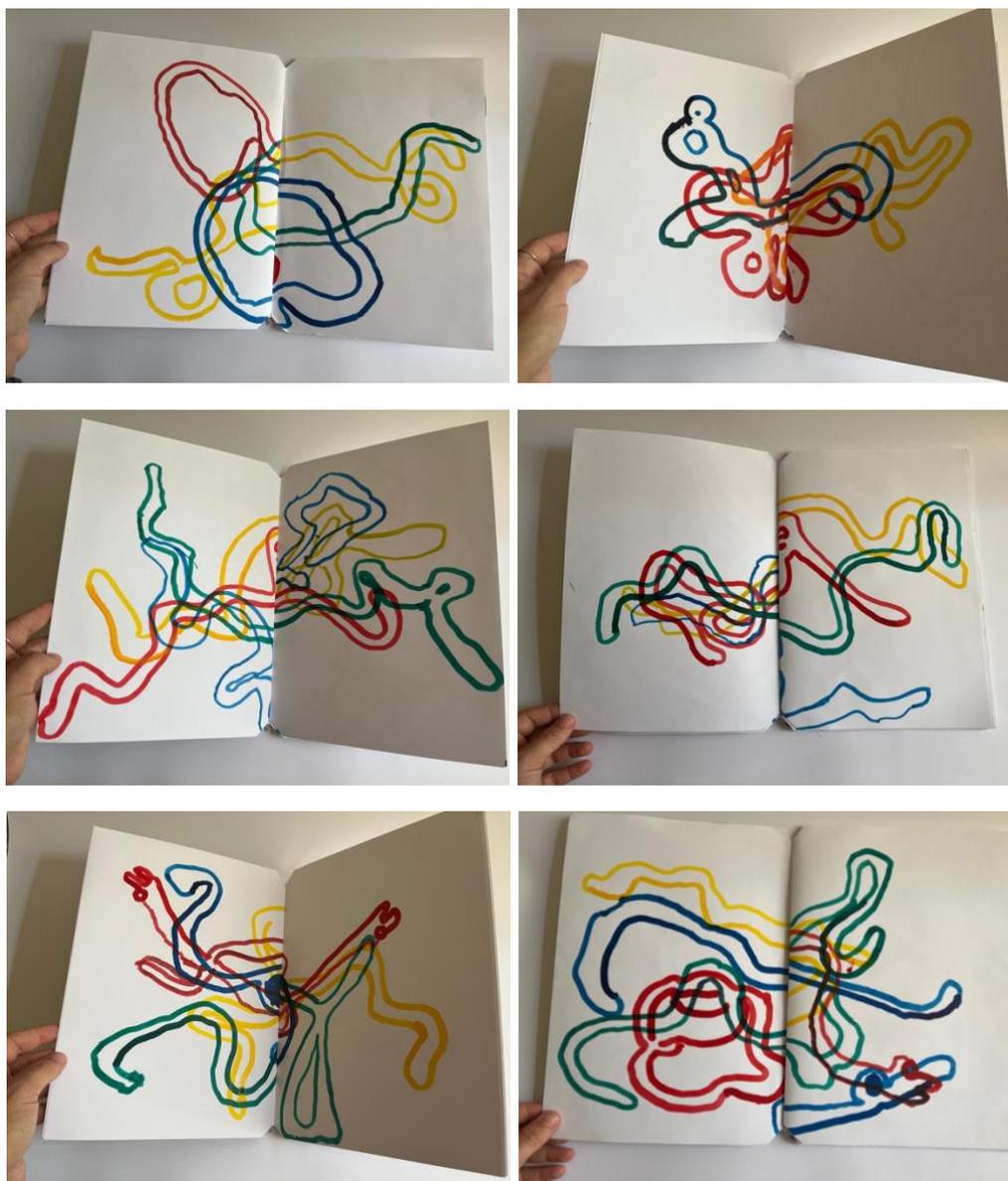


Imagem 69. Livro Linhas. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

No “Livro Carimbo”, as crianças exploraram a técnica de impressão com carimbos do *Corpografia* do jogo *Ziguezague*, utilizando papel *kraft* dobrado em

sanfona. A proposta era criar composições visuais, figurativas ou abstratas, sem a necessidade de palavras, focando na relação entre o espaço das páginas e a continuidade visual proporcionada pelo formato sanfonado. O uso do papel *kraft* e da tinta preta gerou um contraste gráfico marcante, enquanto os carimbos permitiram a experimentação com formas geométricas e conceitos como repetição e variação. A materialidade do carimbo sobre o papel *kraft* permitiu a exploração de possibilidades visuais e a expressão individual dentro de um contexto estruturado no espaço das páginas, que poderia ser visto separadamente ou totalmente aberto.



Imagem 70. Livro Carimbo. Camila Storck, 2024. Fonte: Acervo da autora.

A experiência criativa/educativa com os livros de artista possibilitou ampliar a percepção sobre o quanto essa linguagem pode ser um campo fértil para a experimentação e a construção de narrativas visuais ou não. As propostas desenvolvidas ao longo dos encontros permitiram que as crianças explorassem diferentes materiais, formatos e modos de leitura, ampliando sua percepção sobre o que um livro pode ser e como ele pode se transformar em um espaço de criação e expressão. Ao estruturar as atividades dentro de certos limites iniciais, foi possível proporcionar um ambiente seguro para a experimentação, permitindo que as crianças se apropriassem gradualmente do processo criativo.

No entanto, essa vivência também levanta reflexões importantes sobre como o livro de artista pode ser introduzido de forma ainda mais autônoma na prática das crianças. Se, por um lado, as direções oferecidas foram fundamentais para orientá-las no processo e garantir que pudessem se engajar na criação, por outro, fica a inquietação sobre o que poderia emergir se houvesse mais tempo para que elas próprias determinassem seus formatos, encadernações e suportes. Esse pensamento abre caminhos para uma proposição futura: até que ponto a autonomia no processo pode ser ampliada, e como isso impactaria a relação das crianças com o livro de artista?

Além disso, é preciso considerar o tempo de vivência como um fator crucial nesse percurso. O formato de vivências pontuais permite um primeiro contato significativo, mas não necessariamente possibilita que essa prática se integre ao cotidiano das crianças. Pensar o livro de artista que não seja somente uma atividade esporádica, mas como um elemento presente em sua rotina, pode ser um caminho potente para fortalecer a relação delas com a criação artística. Isso implica refletir sobre a viabilidade de ações contínuas, que estimulem uma familiaridade mais profunda com esse suporte, permitindo que as crianças desenvolvam um repertório próprio ao longo do tempo de experiência.

Durante o período da experiência criativa/educativa, surgiu a oportunidade de apresentar as produções das crianças em um evento que ocorreu no próprio museu, durante um dos lançamentos do livro de Amir Brito Cadôr, autor de *Eu nunca leio, só vejo as figuras*. Nesse evento, fui convidada para um bate-papo no qual

compartilhei as experiências que venho investigando e, junto ao público presente, pudemos discutir as reflexões que emergiram da prática. Essa troca ampliou as leituras sobre o processo, trazendo novas perspectivas e questionamentos sobre a introdução do livro de artista para crianças, os limites e possibilidades da autonomia na criação e os desafios de tornar essa experiência parte do cotidiano das crianças.

A partir dessa experiência, percebo que um próximo passo seria investigar como criar condições para que o livro de artista esteja mais presente no contexto das crianças – não apenas como um objeto a ser criado ocasionalmente, mas como uma possibilidade constante de experimentação, registro e expressão. Seja por meio de projetos de longa duração, propostas dentro da escola ou mesmo em espaços culturais acessíveis às crianças, há um vasto campo a ser explorado na busca por um contato mais íntimo e frequente com essa prática artística. Afinal, o livro de artista não é apenas um suporte para a arte, mas um território onde pensamento, imaginação e sensibilidade se encontram para criar novos modos de ver e estar no mundo.

18. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de criação dos livros de artista com as crianças no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM) buscou investigar como essa linguagem artística pode potencializar processos criativos e educativos, contribuindo para uma prática libertária. Ao longo desses fragmentos que compõem esta dissertação, é possível afirmar que a vivência abriu caminhos para reflexões mais profundas sobre a relação entre arte, educação e liberdade.

No início, em “Uma Projeção de Luz”, propus uma investigação que partisse da sensibilidade e da abertura ao presente, inspirada por momentos de espontaneidade e descoberta. Essa proposta se concretizou ao longo dos encontros, pois as crianças foram convidadas a explorar o livro de artista como um espaço de liberdade e experimentação. A luz que iluminou um momento da minha prática em sala de aula tornou-se metáfora para a iluminação de novas possibilidades criativas, pois crianças puderam projetar suas próprias narrativas e expressões.

Em “O Salto no Vazio”, refleti sobre minha trajetória pessoal e profissional, destacando a importância de transgredir limites e buscar caminhos que integrem arte e educação. Essa transgressão se materializou na proposta de levar o livro de artista para além do contexto escolar, inserindo-o em um espaço museológico, onde a educação libertária pôde florescer de forma mais ampla. A experiência no MAMAM permitiu que as crianças se relacionassem com a arte de maneira autônoma, com a liberdade de criar e se expressar.

“Aprendendo a Transgredir” trouxe à tona os desafios enfrentados por mim como mulher, mãe e artista na pós-graduação, mas também reforçou a importância de políticas inclusivas e práticas educacionais que valorizem a diversidade de experiências. A transgressão aqui se entende como um espaço em que todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas.

Em “Na Direção do Vento”, explorei a relação entre o livro de artista e a educação libertária, inspirada por Paulo Freire e bell hooks. A proposta de uma arte-educação que promova a autonomia e a leitura crítica do mundo se concretizou ao longo dos encontros, pois as crianças foram incentivadas a se tornarem autoras de

suas próprias histórias. O livro de artista, com sua natureza transgressora, permitiu que elas explorassem novas formas de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor.

“Tecendo Palavras” destacou a importância da escrita criativa e da autonarrativa como possibilidade de reflexão e partilha de conhecimento. Essa abordagem foi incorporada na vivência, pois as crianças puderam narrar suas experiências por meio de desenhos, colagens e outras técnicas, construindo livros que expressam suas subjetividades e visões de mundo. A escrita, aqui, não se limitou ao texto, mas se expandiu para a linguagem visual e sensorial, permitindo que as crianças se expressassem de maneira plural.

A Investigação Baseada nas Artes (IBA), discutida em “Uma Investigação Criativa ou uma Criação Investigativa”, guiou todo o processo metodológico da pesquisa. A IBA permitiu que a experiência fosse construída de forma colaborativa, em que teoria e prática se entrelaçaram de maneira orgânica. As crianças não foram meras receptoras de conhecimento, mas coautoras do processo, participando ativamente da construção de seus livros e refletindo sobre suas próprias criações.

Em “Páginas em Branco”, revisei a produção da pós-graduação entre 2013 e 2023 sobre livro de artista e sua aplicação no contexto educacional. Essa revisão foi fundamental para embasar as práticas desenvolvidas na vivência, mas também evidenciou lacunas que a investigação buscou preencher. A experiência no MAMAM mostrou que o livro de artista pode ser um elemento potente para a educação libertária, especialmente quando integrado a espaços não formais de aprendizagem.

“Uma Sequência Autônoma de Espaço-Tempo” trouxe a reflexão sobre o livro de artista como uma obra que transcende o tempo e o espaço, permitindo que as crianças explorassem narrativas não lineares e modos alternativos de leitura. Essa proposta se concretizou em ações em que as crianças puderam experimentar diferentes formas de organizar e contar suas histórias.

A “Educação Libertária”, discutida em fragmentos como “Leitura de Mundo” e “O que Pode Ser uma Arte-Educação Libertária”, foi o tema que atravessou as experiências. A vivência buscou promover a autonomia, a criatividade e o respeito às singularidades de cada criança, alinhando-se aos princípios de Paulo Freire e bell

hooks. As crianças foram encorajadas a tomar decisões sobre suas criações, exercitando sua capacidade de agir e refletir sobre o mundo.

“Práticas Desviantes: O Livro de Artista com Crianças” e “A Coleção de Livro de Artista da UFMG” destacaram a importância de apresentar referências concretas e acessíveis para as crianças. A visita à coleção e a seleção de livros permitiram que as crianças tivessem contato direto com obras que desafiam as convenções do livro tradicional, inspirando-as a criar suas próprias versões.

Por fim, em “A Experiência Criativa/Educativa” e “A Experiência das Crianças na Criação do Livro de Artista”, descrevi como as atividades foram planejadas e executadas, garantindo um ambiente de liberdade e experimentação.

No entanto, a experiência também levantou questões importantes. Mais do que a seleção de livros que favorecessem a compreensão da materialidade, espaço e narrativa, presentes ou não nos livros, a experiência baseada na noção de arte-educação libertária se alicerçou na experimentação, na colaboração e no diálogo entre as crianças participantes. Apesar da escolha precisa de materiais, técnicas e processos, não propus um conjunto de regras ou normas para o uso, mas investigamos juntos as possibilidades que as materialidades possibilitavam, encorajando as crianças a experimentarem de maneira singular sem desatender a coletividade que se apresentou naqueles momentos. Buscamos juntos valorizar as diferentes formas de expressão e de conhecimento que emergiram da experiência pessoal sempre em diálogo com o grupo como um todo.

A estrutura de vivências pontuais, embora tenha sido potente em descobertas, limitou a possibilidade de uma imersão mais profunda das crianças no processo criativo. Fica a reflexão sobre como ampliar a autonomia das crianças, permitindo que elas possam tomar decisões em relação a todos os aspectos envolvidos na elaboração de um livro de artista, como também os formatos e suportes de seus livros. Além disso, é necessário pensar em estratégias para integrar o livro de artista ao cotidiano das crianças, seja por meio de projetos de longa duração ou ações contínuas em espaços educativos e culturais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Raoni; SUSHI, Rodrigo; RAMOS, Walter. **Coleção Cine de Bolso**: Alto da Sé. Recife: Editora Paés, 2010.

BATISTA, Paulo Roberto Cosme. **Do diário de bordo ao livro-objeto**: proposições pedagógicas para a experiência na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_d9c7df7c3408970cc8d648a48b23ec4e. Acesso em: 28 fev. 2024.

BARBOSA, Ana Mae; GALVÃO, Rejane Coutinho (orgs.) **Arte/Educação como Mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAPTISTA, Monica Correia. Bebeteca. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BIANCHI, Lanamarcia da Silva. **Livro de artista**: uma experiência em sala de aula. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Profissional em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_f6fef4f863dc637aead9f9b4af453692. Acesso em: 28 fev. 2024.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PAQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

CADÔR, Amir Brito. **Eu nunca leio, só vejo as figuras**. São Paulo: Lote 42, 2024.

CARRIÓN, Ulises. **A Nova Arte de Fazer Livros**. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

CARVALHO, Bernardo de. **Trocoscópio**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2012.

CHALFUM, Milene Brizeno. **Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5THC>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DIAS, Belidson. Investigação Baseada em Arte em tempo de mudança da Arte Educação. In: VENTURELLI, Suzete; ROCHA, Cleomar (org.). **Mutações, confluências e experimentações na Arte e Tecnologia**. Brasília: Editora PPG/ARTE UNB, 2016. p. 7-24.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n.37, p. 465-483, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/3988/3658/7125>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FERNANDEZ, Horácio. **Fotolivros latino-americanos**. São Paulo: Cosac-Naify, 2011.

FRANÇA, Ayodê; SUSHI, Rodrigo; RAMOS, Walter. **Coleção Cine de Bolso**: Brasília Teimosa. Recife: Editora Paés, 2010.

FRANÇA, Ayodê; SUSHI, Rodrigo; RAMOS, Walter. **Coleção Cine de Bolso**: Pátio de São Pedro. Recife: Editora Paés, 2010.

FRANÇA, Ayodê; SUSHI, Rodrigo; RAMOS, Walter. **Coleção Cine de Bolso**: Teatro de Santa Isabel. Recife: Editora Paés, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLO, Silvio. Educação libertária. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/252-1.pdf> Acesso em: 16 mar. 2024.

GALLO, Silvio. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 36, n. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>. Acesso em: 16 mar. 2024.

GUZMAN, Cindy Triana. **Aprendendo através de imagens**: o livro-objeto. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_cc9db7e873cb09c84296566c2c0c1e02. Acesso em: 28 fev. 2024.

HARING, Keith. **O livro da Nina para guardar pequenas coisas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

HERMANN, Nadja. Ética. In: Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios: Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 17-22.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KLUG, Alessandra. **Entre ruínas e jardins**: a cidade através dos deslocamentos de uma professora-artista-pesquisadora. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/221991>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 6ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LAVAL, Christian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Blog da Boitempo, 30 de setembro de 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 20 março de 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNARI, Bruno. **Livro ilegível**. Mantova: Corrairie, 1984.

OLIVEIRA, Marilda de; CHARREÚ, Leonardo. Contribuições da perspectiva metodológica investigação baseada nas artes e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. **Educação em revista**, v.32 n.1 Belo Horizonte, p. 365-382, jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YdsHyKtWKvFHHmKJGKyXpH/>. Acesso em 26 ago. 2023.

SANDOVAL, de Andrés. **Dobras**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

SHOPSIN, Tamara. **What is this?** Los Angeles: The Ice Plant, 2015.

SILVA, Taisa Nogueira. **Apropriações artemidiáticas**: convergências múltiplas - a sala de aula como obra de arte. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo. 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_2db80aa7db913f77eb0d812c590587d4. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVEIRA, Paulo Antônio. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SIQUEIRA, Adriana Maria Motta de. **Costurando a distância**: a artesanaria na construção e partilha de universos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_5a957c260fd295cc9ff1d56b2c476b93. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOUZA, Luis Alberto de. **O corpo marcado**: imagens e narrativas de formação docente em arte, na construção de um livro de artista. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Profissional em Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo. 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a724a679e2a45a453eba65e3f8c3f7aa. Acesso em: 28 fev. 2024.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL LEGAL

A criança [NOME DA CRIANÇA], sob sua responsabilidade, está sendo convidada por mim, Camila Storck Leroy, educadora responsável pela vivência: "*Livro de Artista para crianças*", a se realizar no MAMAM entre os dias 17 e 26 de julho de 2024, para participar da pesquisa que desenvolvo no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob orientação da Professora Maria Emilia Sardelich, intitulada "*PÁGINAS DESVIANTES: O LIVRO DE ARTISTA PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA*".

O objetivo desta pesquisa é apresentar como as crianças vivenciam um processo de criação ao mesmo tempo que é um processo igualmente educativo, de um livro de artista que pode favorecer a formação em Artes Visuais.

É uma pesquisa sobre a minha própria prática como educadora de Artes Visuais e também como artista e pesquisadora. O nome da criança não vai aparecer em nenhum momento da pesquisa. Também não farei nenhuma fotografia em que sua criança possa ser identificada. Eu vou fazer registros no meu diário de pesquisa, porém sempre mantereí sigilo desses registros.

Sua criança não vai sofrer nenhum tipo de risco nem constrangimento para participar desta pesquisa. Pode ser que em algum momento ela se sinta insegura por não conhecer os livros de artista, mas vamos fazer a experiência juntos e, se ela não conhecer previamente o que é um livro de artista, não vai interferir no desenvolvimento das atividades. Mesmo que você, como responsável pela sua criança, autorize a sua participação, a criança poderá abandonar a pesquisa em qualquer momento.

Eu espero que possamos ter alguns benefícios com esta pesquisa, que é mostrar como as crianças participam de um trabalho criativo, educativo, colaborando ativamente com o trabalho da educadora. Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa e quiser conversar comigo, eu estarei disponível para maiores informações através do

meu e-mail: XXXXXX ou para o e-mail da professora que orienta esta pesquisa, que é: XXXXXXXXXXXXX

Agradeço a sua colaboração e solicito que assine abaixo e rubrique os dois lados desta página.

Eu, [NOME DO/A responsável], CPF [número do CPF], li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa para qual autorizo a participação de [PREENCHER O NOME DA CRIANÇA], sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da pesquisa. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para [NOME DA CRIANÇA].

Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Recife, XX de XXXXX de 2024.

Assinatura do/a Responsável Legal

Assinatura de Camila Storck Leroy
(Pesquisadora)

Assinatura de Maria Emilia Sardelich
(Orientadora desta pesquisa)

**FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO DA VIVÊNCIA
LIVRO DE ARTISTA PARA CRIANÇAS NO MAMAM**

DADOS DA CRIANÇA:

Nome: _____

Idade: _____ anos

RG: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: () _____ e-mail: _____

Escola: _____

Endereço _____

Escola: _____

Turma: _____ ano () Educação Infantil () Ensino Fundamental

Possui aula de Arte na escola: () NÃO () SIM, _____ VEZ(ES) POR SEMANA

Restrições: _____

Alergias: () NÃO () SIM, à _____

PCD: () NÃO () SIM, _____

Necessita de intérprete de Libras: () NÃO () SIM

Necessita de acompanhante para realização da vivência: () NÃO () SIM

DADOS DO RESPONSÁVEL:

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Profissão: _____

Telefone para contato: () _____ e-mail: _____

Eu, [NOME DO/A responsável], CPF [número do CPF], li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa para qual autorizo a participação de [PREENCHER O NOME DA CRIANÇA], sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da pesquisa. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para [NOME DA CRIANÇA]. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Recife, XX de julho de 2024.

Assinatura do/a Responsável Legal

Assinatura de Camila Storck Leroy
(Pesquisadora)

Assinatura de Maria Emilia Sardelich
(Orientadora desta pesquisa)