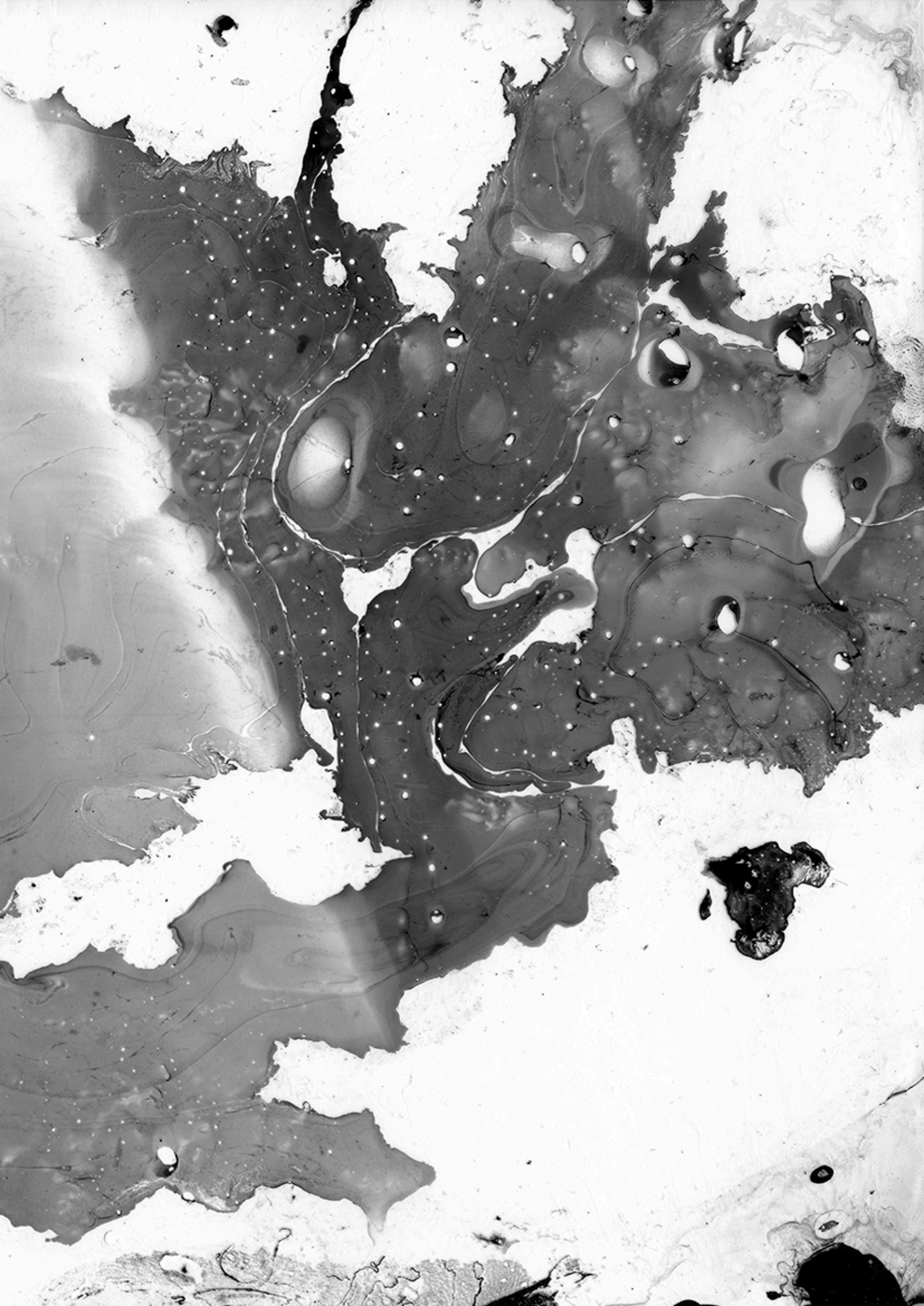

U.PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

Livro de artista (lugar e veículo):
o campo comum entre arte e educação

Joana Cristina Coelho Nascimento

Tese de Doutoramento em Educação Artística
apresentada à Faculdade de Belas Artes da
Universidade do Porto

Orientação:
Professora Doutora Gabriela V. Pinheiro
Professora Doutora Isabel Baraona

Data de Aprovação:
2 de outubro de 2024, Porto

Constituição do Júri da Prova Pública

Presidente:
Professora Doutora Catarina Martins

Vogais:
Professora Doutora Ana João Romana
Professora Doutora Susana Gaudêncio
Professora Doutora Ana Isabel de Sousa
Professora Doutora Gabriela V. Pinheiro

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Com o apoio de Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, referência SFRH/BD/145096/2019, cofinanciada pelo FSE através do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

Para a Júlia e para o Álvaro,

para toda a gente que conversa com o mundo e que se debate com os seus,

em memória da Andreia Coutinho (1980-2022) cuja gargalhada jamais esqueceremos.

Agradecimentos

À Fundação para a Ciência de Tecnologia - FCT, pelo apoio com que pude contar no desenvolvimento em exclusividade do programa de trabalhos, com a Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/145096/2019.

Ao Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS, pelo acolhimento da investigação.

À equipa de orientação, Doutora Gabriela V. Pinheiro e Doutora Isabel Baraona, pela confiança desde o primeiro momento, pelo estímulo dado a este projeto e pelo acompanhamento que considero exemplar no exercício de liberdade e responsabilidade.

À minha família de sempre. Destacando em especial a cumplicidade do meu irmão, pelo suporte na criação e design do *website* do Campo comum. Aos nossos pais agradeço o apoio incondicional e o testemunho dos seus percursos de vida.

À minha família escolhida. Destacando a generosidade do Pedro e dos nossos filhos no modo como equilibraram as suas necessidades com as minhas, na participação pontual do processo de investigação, na intervenção involuntária com as suas perguntas e no respeito pelo recolhimento que precisei para a escrita.

À Sofia Santos e à Cristina Camargo pela amizade e cumplicidade.

Aos grupos participantes nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*. À Coordenadora do Serviço Educativo Liliana Coutinho e à Consultora Elvira Leite, em Serralves à data dos projetos. À Coordenadora da Biblioteca de Serralves Sónia Oliveira e à Assistente da Biblioteca Isabel Koehler. À equipa técnica do Departamento Municipal de Educação que acompanhou a parceria de Porto a Ler, na sua Gestora de Projetos Patrícia Ferreira Marques.

Àqueles que foram meus colegas no Serviço Educativo de Serralves, com quem partilhei propostas, ideias e desafios ao longo de uma década. Com uma palavra de especial apreço pelo trabalho desenvolvido pela equipa das Artes, existente quando comecei esta investigação, cujo contributo foi diminuído pela instituição durante a pandemia Covid-19, tendo sido posteriormente dispensada de voltar ao trabalho na Fundação de Serralves.

Ao msdm studio - *mobile strategies of display & mediation*, pela publicação do livro *Liquid memories* e pelas dinâmicas geradas entre a paula roush e o Francisco Varela.

Aos meus colegas e professores no Programa Doutoral em Educação Artística na sua articulação conjunta entre a Universidade do Porto e a Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os diálogos e trânsitos estabelecidos entre as diferentes instituições ao nível da organização dos tempos letivos, seminários de trabalho, conferências e publicações, produziram um campo plural para o posicionamento desta investigação.

RESUMO

A investigação intitulada *Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação*, desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Educação Artística, conta com uma componente de prática que cruza trabalho de campo e criação artística. O ponto de partida da investigação é suscitado pelo trabalho de mais de uma década enquanto artista-mediadora em contextos museológicos. É a partir dessa experiência que se procura pensar as práticas artísticas e processos educativos num território de experimentação entre a arte e a educação.

Com foco no Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita - Porto a Ler, estudaram-se os projetos desenvolvidos em parceria museu-escola, envolvendo livros de artista e crianças entre os 3-9 anos. Sob a perspetiva da mediação arte-educativa em contextos museológicos, procurou-se compreender o potencial performativo da leitura dos livros.

A investigação pretende contribuir para uma perspetiva crítica e reflexiva considerando a ação educativa em contextos institucionais. O texto argumenta a reconsideração da perceção de infância e intimidade historicamente construídas, não como um ponto de partida, mas como um caminho necessário para a desmontagem crítica do discurso normalizado no entendimento da educação, da leitura e da escrita, na mediação museal. Assim, analisa-se um conjunto de processos, práticas e métodos envolvidos nos projetos com livros de artista (2013-2018), questionando a ordem política do programa educativo estabelecido em parcerias entre instituições como a escola e o serviço educativo do museu, não ignorando outras instâncias que informam este sistema, como o museu de arte contemporânea, os artistas e suas obras.

Entre as questões-chave exploradas incluem-se: De que forma é que a ideia de infância se implica nas relações adulto-criança-livro que podem ser construídas no trabalho educativo? Como pode compreender-se a intimidade construída a partir de relações mediadas por livros de artista? O que pode a leitura e a criação de livros na experiência colaborativa?

Perspetiva-se uma cosmologia da infância através de leituras experimentais do livro de artista. Reflete-se sobre o arquivo próprio no contexto das práticas da escrita, da criação artística e do desenvolvimento de projetos na arte-educação. Compreendem-se as oficinas colaborativas com livros, como lugares e veículos de uma intimidade em construção.

PALAVRAS-CHAVE

Livro de artista; Arte-educação; Literacia performativa; Leitura; Infância; Intimidade; Parceria institucional; Biblioteca; Museu; Escola.

ABSTRACT

The research, titled *Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação / Artist book (place and vehicle): the common field between art and education*, conducted as part of the Ph.D. program in Arts Education, incorporates a practical component that crosses fieldwork and artistic practice. This study is propelled by over a decade of experience as an artist-mediator in museum contexts, providing a foundation for investigating artistic practices and educational processes within an experimental realm bridging art and education.

Focusing on the Reading and Writing Incentive Program - Porto a Ler, we examined projects developed through a museum-school partnership. These initiatives integrated artist books and involved groups of children aged 3 to 9. Emphasizing art-education mediation, the study aimed to comprehend the performative potential of reading these books.

The primary objective of this research is to contribute to a critical and reflective perspective on educational initiatives within institutional settings. The text advocates for a reassessment of historically entrenched perceptions of childhood and intimacy. Rather than serving as mere starting points, these notions are deemed essential for critically deconstructing normalized discourses surrounding education, reading, writing, in museum mediation. The study systematically gathers and analyzes various processes, practices, and methods employed in the projects with artist books (2013-2018). It questions the political order of educational programs established through partnerships between institutions such as schools and museum educational services. Additionally, it acknowledges the influence of other factors, including contemporary art museums, artists, and their artworks, shaping this art-education system.

Key questions explored include: How is the concept of childhood embedded in adult-child-book relationships within educational practice? How can we comprehend the intimacy cultivated through artist book-mediated relationships? What role do reading and books creation play in collaborative experiences?

The research envisions a cosmology of childhood through experimental readings of artist books. It reflects on our own archive in the context of practices encompassing writing, artistic creation and project development in art education. Collaborative workshops with books are regarded as places and vehicles for nurturing an intimacy yet to unfold.

KEYWORDS

Artist book; Arts education; Performative literacy; Reading; Childhood; Intimacy; Institutional partnership; Library; Museum; School.

ÍNDICE

Introdução 1

CAPÍTULO I

Metodologia trajetiva 12

Introdução 13

Do quadro negro à página branca 15

Origem e destino do problema de investigação 21

As práticas na investigação 23

Estrutura da tese 32

Livros de artista, abordagem relacional na arte-educação 36

CAPÍTULO II

Estimados leitores, não leiam: o incentivo à leitura na arte-educação 37

Introdução 39

A especificidade informe do livro de artista 42

O livro de artista na biblioteca especializada 52

O lugar dos livros na pesquisa baseada nas práticas oficinais 58

Bruno Munari na Biblioteca efémera 69

Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita e a parceria institucional 75

Iniciar o vaivém entre o museu e a escola 88

A volta à prática em *Bitola* – conjunção 1 99

Considerações intermédias do capítulo II 104

CAPÍTULO III

E se a infância se movesse? 108

Introdução 110

A sensibilidade para infância 113

Infância e linguagens 118

Os gestos para a infância 122

A mediação da leitura performativa 127

O museu em mim, possibilidades de habitar as obras-instalação 132

Cosmologia da infância nos livros 147

O princípio é igual – conjunção 2 169

Considerações intermédias do capítulo III 174

CAPÍTULO IV

A intimidade com os livros de artista 177

Introdução 179

A intimidade na infância 182

As intimidades na arte-educação 189

Inspetáculo – artistas na sua relação com os seus livros 194

Leitor sem leito 203

Leitoração – corpo em campo expandido na obra, instalação, paisagem 208

A proximidade com os livros e connosco mesmos 226

Água bruta – conjunção 3 244

Considerações intermédias do capítulo IV 254

CAPÍTULO V

O campo comum entre arte e educação: oficinas como lugares de encontros 257

Introdução 259

O Campo comum, uma perspetiva sobre a colaboração 262

Liquid memories ~ to read with water – publicação e colaboração 271

A oficina em educação artística 278

Performar os arquivos 282

Imaginar um arquivo 298

A exposição na escola como princípio 306

Com duas pedras na mão – conjunção 4 314

Considerações intermédias do capítulo V 325

Considerações finais 330

REFERÊNCIAS

Bibliografia citada 340

Bibliografia consultada 352

Livros e publicações de artista 354

ANEXOS

Anexo I – Glossário 357

Anexo II – Relatório de oficinas 359

Anexo III – Relatório de atividades de investigação 374

PÁGINA DEIXADA PROPOSITADA-MENTE EM BRANCO COM A EXCEÇÃO DESTA FRASE E DA NUMERAÇÃO ROMANA.

Introdução

A presente investigação procurou compreender o problema das abordagens relacionais na arte-educação, apoiada pelo estudo de livros de artistas. A educação artística é entendida como um campo específico do conhecimento cujos domínios são flexíveis, isto é, não prescreve modelos fixos de aprendizagem, criação artística ou experiência estética, embora se possa interessar por todos estes aspetos. Assumiu-se o termo arte-educação em detrimento de educação artística, por se considerar que melhor permite uma conjugação interdependente dos dois campos do saber presentes na mediação museal. É sob a perspetiva da performatividade que se cria um discurso crítico sobre a mediação da leitura e da escrita. No âmbito da questão relacional tratada no livros de artista, a mobilidade é um elemento chave para a constituição de uma *literacia performativa*[1].

Em *Livro de artista (lugar e veículo)* estabelece-se o problema de investigação nas abordagens relacionais na arte-educação que é aprofundado a partir de um conjunto de questões teórico-práticas em cinco capítulos. No capítulo I, *Metodologia trajetiva*, destaca-se a importância do movimento do corpo na construção de conhecimento e a assunção de diferentes papéis no caminho da investigação orientada pelos processos das diferentes práticas combinadas. A criação de uma narrativa visual para a pesquisa considera os estudos de Carole Gray e Julian Malins (2004) e regista o uso de meios exploratórios como as imagens do arquivo próprio, as interjeições e as conjunções na investigação. O capítulo II, *Estimados leitores, não leiam*, contribui para questionar a ideia de leitura convencional contextualizando os livros de artista na *Nova arte de fazer livros* (2011 [1975]) de Ulises Carrión. A análise de um conjunto de planos orientadores permite compreender o aparecimento de programas de Incentivo à Leitura e à Escrita. No contexto das parcerias institucionais compreendem-se dinâmicas entre a biblioteca especializada em livros de artista, as galerias de exposição e as escolas. O capítulo III, *E se a infância se movesse?* considera a teorização da criança em

[1] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

Alice James, Chris Jenks e Alan Prout (1998), para propor a infância não vinculada a um particular período de desenvolvimento humano, mas um devir ao longo da vida. O potencial dialógico da infância nas práticas de mediação museal é pensado a partir de experiências de leitura partilhada de obras expostas nas galerias do museu, entre instalações e livros. No capítulo IV, *A intimidade com os livros de artista*, reflete-se sobre os gestos de aproximação aos livros que estabelecem um conjunto de relações plurais e *intra-ações*, termo apropriado de Karen Barad (2012). Assim, compreende-se um modelo de literacia performativa conjugando as visitas à biblioteca especializada abordadas no capítulo II, as modalidades de fruição de obras no museu referidas no capítulo III, o espaço flexível para a constituição de leitores em mobilidade, nas obras instaladas na paisagem no capítulo IV. O último capítulo, *O campo comum entre arte e educação*, reflete sobre as oficinas com livros de artista enquanto lugares de encontros. Destacam-se as práticas colaborativas nos encontros oficinais, articulando métodos educativos, artísticos e investigativos. É contextualizada a criação de um arquivo de práticas próprias entre arte e educação, entendido como veículo deliberado de intervenção a partir do pensamento de Arjun Appadurai (2003), disponível a ser ampliado e reativado.

Alguns aspetos da pesquisa surgiram na sequência de estudos prévios[2] e da prática profissional na arte-educação[3] emergindo com novos sentidos no contexto e fundamentação desta investigação. O trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público constituiu uma base de trabalho para o desenvolvimento da abordagem relacional empreendido nesta investigação. Foi cunhado o termo *património relacional* que é atribuído ao processo artístico que consiste em exteriorizar uma estranheza interior, dando visibilidade ao espaço de relações imaginadas com a paisagem quotidiana. O património relacional resulta de um investimento subjetivo num "movimento transformador de uma dada realidade, que o marca (ao sujeito) por um lado e que motiva ecos de si mesmo porque cria vínculos" (Nascimento, 2009, p. 42).

[2] Ver tese de mestrado *Territorialização dos espaços, (in) visibilidades. Abordagem ao espaço e tempo performativos nas práticas artísticas para o espaço público* (2009), Joana Nascimento.
[3] Colaboração com serviços educativos em instituições culturais entre 2009-2019.

O trabalho no âmbito da arte-educação inicia-se após este estudo, procurando expandir assuntos e práticas próprias do fazer artístico na mediação museal da arte contemporânea. Motivada por criar em colaboração um campo comum entre arte e educação foram-se concebendo programas e implementando ações educativas no âmbito alargado da mediação de públicos em instituições culturais.

No contexto específico da colaboração com serviços educativos, o trabalho de programação tende a não deixar um lastro palpável, as práticas de mediação e educação em museus resistem a ser documentadas o que, a par de outros fatores referidos pela investigadora Carmen Mörsch (2016 [2009]) como a indefinição dos termos usados e a inexistência de um título profissional registado de mediação da arte, educação em museus ou arte-educação, tem-se refletido numa insuficiente perspetiva crítica no campo da investigação. À desvalorização do trabalho de mediação e dos seus agentes ao nível das organizações culturais e artísticas (Martinho, 2013) associa-se o reduzido investimento institucional na preservação das diversas iniciativas promovidas, através do seu registo e documentação, com prejuízo para a compreensão do impacto dos projetos em parceria desenvolvidos na última década. Este aspeto contribui também para um desconhecimento, por parte de quem não está envolvido na arte-educação, do trabalho que desenvolvem arte-educadores e mediadores museais como refere Felicity Allen (2008), uma indistinção reforçada pela designação "prestação dos serviços" associada às atividades de Serviço Educativo.

Esta investigação procura registar lacunas fazendo uma síntese do programa político e educativo de museus e das dinâmicas das equipas de arte-educadores nos serviços educativos, a partir dos casos de estudo, projetos desenvolvidos em parcerias entre instituições culturais e educativas. Entre 2013 e 2018 foi possível planear e implementar em continuidade, um alargado conjunto de sessões com crianças no contexto do Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita dinamizado pela Câmara Municipal do Porto em parceria com a Fundação de Serralves. A partir de livros de artista pertencentes ao núcleo de Livros e Edições de Artista da Coleção Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto, concebeu-se e implementou-se os projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* (Joana Nascimento e Sofia Santos). A parceria terminou inesperadamente sem que tenha havido oportunidade para reflexão crítica orientada para os aspetos educativos e artísticos do projeto alojado no museu de

arte contemporânea que, ao longo de cinco anos, registou a participação de quarenta turmas de escolas públicas da cidade do Porto. O presente estudo procura criar um espaço para voltar a pensar o projeto, desenhando um contexto para estender o debate de programas em parceria, equacionar o alcance dos projetos na formação de públicos para a arte contemporânea, contribuir para mapear um conjunto de práticas existentes e de refletir sobre as práticas experimentais na arte-educação orientadas por artistas-educadores. Para a chamada "avaliação de impacto" deste tipo de projetos dá-se conta da existência de um conjunto de documentos normalizados, voltados para um registo de níveis de satisfação dos participantes responsáveis pelos grupos.[4] No entanto, é comparativamente menos visível a reflexão sobre as estruturas conceptuais dos projetos, os posicionamentos adquiridos e processos criados no contexto arte-educativo experienciado. O conhecimento participado dessas práticas é fundamental para compreender uma tradição estabelecida e os sentidos de mudança que se podem propor para uma abordagem relacional na mediação de públicos em idades escolares.

Da conceção de projetos com características muito variadas, aqueles que envolveram crianças revelaram-se entre os mais estimulantes para refletir sobre a dimensão relacional nas experiências de fruição, mediação e de produção artística. A presente investigação de Doutoramento em Educação Artística, impulsionada pela combinação das situações anteriores, problematiza os conceitos de infância e de intimidade a partir dos livros de artista. Expõe-se uma perspetiva historicamente construída dos conceitos, não como ponto de partida, mas como um caminho necessário para a desmontagem crítica de um discurso normalizado, onde por vezes se instalam aqueles que integram, concebem ou participam das atividades de serviços educativos. A reflexão sobre o percurso feito e sobre a experiência na primeira pessoa, permitiu direcionar a investigação para a reconsideração da leitura e da escrita através das práticas em projetos com livros de artista envolvendo crianças e adultos, em estreita relação com a produção artística pessoal. Aquilo que consubstancia a questão tratada na investigação tem origem na perceção de premissas não questionadas no trabalho de incentivo à leitura e à escrita desenvolvido com crianças em projetos em parcerias institucionais. Estes aspetos são tão mais relevantes quando se evidenciam

[4] Ver anexo II - Relatório de oficinas (2018), onde consta uma síntese da parceria no desenvolvimento do programa Porto a Ler, elaborado pela Direção Municipal de Educação da Câmara Municipal do Porto.

diferentes papéis assumidos ao longo da investigação, no modo como é colocado o problema crítico e artístico, na metodologia desenvolvida no trajeto da investigação, na adequação ao problema tratado, com o objetivo principal de contribuir para o conhecimento no campo da arte-educação através de um trabalho empírico que cria uma narrativa flexível para a emergência das inquietações da investigação. Importa o modo como se amplia a consciência do caminho que se foi fazendo, da expressão das escolhas feitas na direção que a investigação tomou e como reverberaram nos projetos desenvolvidos antes e durante esse processo.

Houve uma preocupação em entender a arte como uma forma de conhecimento cujo papel na educação pode ser expandido através de uma experiência coletiva de leitura em encontros oficinais, que intensificam movimentos de contacto entre elementos humanos, materiais e espaciais. Assim, interrelacionaram-se de um modo experimental as práticas da escrita, dos projetos e da produção de livros, cujas dinâmicas são expostas num capítulo sobre a metodologia da investigação.

Considerou-se o uso de imagens na tese, com importância análoga às citações textuais, uma vez que se posicionam como argumentos na problemática da leitura e da escrita da investigação. Assim, o quadro negro e o livro de página branca protagonizam na *Metodologia trajetiva*[5] um debate sobre mobilidade e conhecimento. Uma imagem do filme *O Quadro Negro* (2000) de Samira Makhmalbaf, introduz o capítulo. Este primeiro capítulo antecipa um ritmo imagem-texto que se repete em todos os capítulos da tese, onde um livro de artista na abertura indica uma tensão que é aprofundada em cada uma das cinco partes. *Querido lector. No lea. / Estimado leitor. Não leia.* (1973) de Ulises Carrión, introduz o capítulo II, *Teaching a Plant the Alphabet / Ensinar o Alfabeto a uma Planta* (1972) de John Baldessari, abre o capítulo III, *This is not a book / Isto não é um livro* (1971) de Mark Verstockt, inicia o capítulo IV, *Ricerca della comodità in una poltrona scomoda* / *Em busca de conforto numa poltrona desconfortável* (1944) de Bruno Munari, situa-se à entrada do capítulo V. No seu conjunto, as imagens-citação contribuem para o imaginário do *leitor sem leito*[6] na experiência do livro de artista, assunto que será aprofundado no capítulo IV.

[5] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.
[6] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

O capítulo I explana a metodologia da investigação por se entender que pode contribuir para a compreensão do trabalho desenvolvido, mas sobretudo pelo carácter propositivo a futuras abordagens e metodologias experimentais de produção de conhecimento na arte-educação. Nesse sentido, o trajeto feito em *Livro de artista (lugar e veículo)* articula diferentes práticas que podem ser sondadas em outras investigações. Foram usados esquemas, imagens e diagramas, por forma a expor em detalhe o sistema em que a investigação se inscreve, onde o problema se desenha entre a recensão, a escrita, o projeto e o arquivo. Enquanto enquadra o problema da investigação, o capítulo da metodologia destaca o modo como foram pensadas as diferentes abordagens e regista os ritmos criados no desenvolvimento do problema. Tomando a reflexão em *Visualizing research* (Gray & Malins, 2004) propõe-se um pensamento diagramático para mapear o terreno da investigação e localizar posições no caminho em construção, designando pontos de consideração intermédios ao longo da investigação, procedimentos e recursos usados, por forma a expor decisões tomadas na reconsideração de rotas até aos pontos de chegada. Tendo como referência *Research in Art and Design* (Frayling, 1993), compreende-se uma pesquisa que envolve subjetividade, uma vez que as hipóteses que ajudam a construir o problema da investigação não advêm de uma realidade externa à investigadora. Considerando as práticas na teoria contemporânea enunciadas em Annette Gilbert (2016), são hipóteses colocadas também por uma prática artística experimental em diálogo com a matéria que está a ser pensada. Há na investigação em arte-educação uma realidade significativa partilhada entre práticas como a escrita reflexiva, a análise autocrítica no estudo de casos e a criação artística.

Poderá um projeto no âmbito da arte-educação viabilizado por uma estrutura ideológica tendencialmente universalizante, como um Roteiro para a Educação Artística da UNESCO, contribuir para a construção de uma perspetiva crítica dessa mesma estrutura?

No capítulo II, *Estimados leitores, não leiam: o incentivo à leitura na arte-educação*, reflete-se sobre as parcerias institucionais e os documentos orientadores de políticas para a educação artística e para a leitura. O governo português, sob a tutela do Ministério da Educação, tem vindo a desenvolver ativamente programas de Educação Artística cujo modelo se expõe:

> A Educação Artística está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, assim como, na matriz curricular-base do Ensino Básico nas vertentes de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática / Teatro e Música. É neste contexto que o Programa desenvolve as suas ações, implementando estratégias que valorizam a arte como forma de conhecimento, estimulando a inovação de práticas pedagógicas, transversais e agregadoras, através de um plano adaptável às características das comunidades educativas. (DGE, Direção Geral de Educação, 2022)

A investigação interroga como é que um projeto com componente artística pensado para um programa educativo, se posiciona nas estratégias nacionais e internacionais. Dando conta da existência de um enquadramento institucional favorável ao desenvolvimento de parcerias museu-escola, no capítulo II elabora-se uma síntese sobre o contexto do aparecimento de programas de Incentivo à Leitura e à Escrita, por forma a situar o caso do programa Porto a Ler. Neste programa, focam-se os projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* como casos de estudo, desenvolvidos em escolas públicas da cidade do Porto no período 2013-2018. Foi feita uma análise crítica dos projetos com crianças e das particularidades das ações na arte-educação que articulam leitura e mediação através do contacto direto com livros de artista. Nos objetivos da investigação não se encontra a intenção de estabelecer uma proposta educativa de substituição a outros processos educativos tradicionais. No entanto, o que acontece no sistema escolar, familiar e museal informou os projetos estudados, que não prescindiram de pensar sobre eles.

O capítulo II aborda o livro de artista nas suas definições, em constante revisão desde do seu aparecimento na década de sessenta do século XX, debatendo perspetivas críticas de Germano Celant, Johanna Drucker, Brad Freeman e Clive Phillpot, entre outros. Perante as (in)definições deste campo de estudo, foi necessário expor a perspetiva pela qual foram pensados nesta investigação os livros de artista. Através da compreensão do movimento do corpo, proposto pela leitura de livros de artista nos projetos desenvolvidos, procurou-se problematizar a imobilidade do corpo na leitura convencional. Compreendendo o propósito da deslocação do livro de artista do campo artístico para o campo educativo, estabeleceu-se uma *Biblioteca efémera*[7] de livros de

[7] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

artista onde constam obras como *Da uno a dieci* (1980) de Alighiero Boetti, *Dieter Roth 8 Hand cut books* (1976) e *Abc con fantasia* (1960) de Bruno Munari, pertencentes ao núcleo de Livros e Edições de Artista da Coleção Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. A Biblioteca efémera reúne um conjunto de publicações que foram sujeitas a uma leitura coletiva experimental nos encontros com crianças e permitiu questionar: de que forma podem artistas-mediadores favorecer a cocriação através da leitura em proximidade?

Refletiu-se sobre *Bitola / Gauge* (livro de artista, Joana Nascimento e Sofia Santos, 2021) e sobre *Oficina Bitola para Chão em comum / Gauge for Ground in common* (julho, 2021). No contexto da investigação designou-se conjunção 1 esta secção por se compreender uma articulação exploratória entre a prática artística e a prática oficinal com livros de artista, situada na questão da leitura performativa tratada no capítulo.

No capítulo III estabelece-se uma perspetiva sobre a infância presente em crianças e adultos a partir da hipótese: *e se a infância se movesse?* Esta hipótese emergiu da necessidade de compreender uma igualdade interpessoal na relação de mediação, envolvendo grupos de crianças nos encontros com livros de artista. A partir dos estudos de Phillipe Ariès (1960), considera-se o surgimento de uma sensibilidade para a infância ao longo dos tempos, procurando situá-la na contemporaneidade. Aborda-se o conceito de infância historicamente construído a partir do século XIX e a da teorização da criança encetada por Alice James, Chris Jenks e Alan Prout (1998).

Neste capítulo, analisam-se gestos educativos para a leitura na infância colocados em debate com as considerações de Amir Brito Cadôr (2011), no estudo sobre livros de artista para crianças e David-Alexandre Guéniot (2016), que refere o uso da fotografia em álbuns para crianças. Com Carmen Mörsch (2016 [2009]) compreendem-se as modalidades dos discursos institucionais na mediação e educação em museus. O potencial dialógico da mediação museal foi encarado como “um campo de possibilidades”, como referido por Nora Sternfeld (2013). Abordam-se as instalações com livros experienciadas com os grupos de crianças no museu de Serralves, destacando o movimento e a rotatividade de posições no espaço/obra/grupo, na promoção de relações menos hierarquizadas, e no favorecimento de uma disposição do corpo individual e coletivo para leituras performativas. A abordagem crítica às práticas

de mediação partilhadas em obras como *Marulho* de Cildo Meireles, *Variantes* de Mira Schendel, *Tela habitada* de Helena Almeida ou *Living Sculpture* de Marisa Merz, permitiu compreender uma cosmologia da infância nos livros. Os encontros nos projetos envolveram a criação conjunta de livros numa lógica relacional que considerou a "partilha de um comum", como proposto por Jacques Rancière (2010). O livro autopublicado *O princípio é igual / The beginning is the same* (2022) favoreceu a partilha de processos com crianças nas *Oficinas O princípio é igual* (2021-2022). No contexto da investigação estas dinâmicas integram a conjunção 2, contribuindo para a reflexão sobre analogias entre matérias e estados dos corpos.

No capítulo IV, a intimidade com os livros de artista foi pensada a partir da problematização da dicotomia interioridade e exterioridade para a compreensão do fenómeno da intimidade na arte-educação em diálogo com a leitura como performance. Propôs-se a destabilização da intimidade normalizada no âmbito da psicologia da sexualidade infantil, das teorias do desenvolvimento humano e do modelo de família moderno, recorrendo ao pensamento de Richard Sennett (1988). Procurou-se compreender o pendor de autocontrole e adestramento no processo evolutivo proposto por Norbert Elias. A noção de "hábito de leitura" foi entendida em Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987), e colocada em debate com a "codificação instrumental do corpo" em Michel Foucault (1998 [1987]), no sentido de melhor entender os processos disciplinares institucionalizados.

Para situar a intimidade nesta investigação foi necessário desenvolver uma particular ideia de intimidade mutável e em construção na "leitura do mundo" (Paulo Freire). Foi tratada a proximidade dos artistas com os seus livros a partir do estudo de *Kali, O Pequeno* Vampiro (2012) de Regina Pessoa, *Alfabeto Estrutural* (1967) de Ana Hatherly e *Ombres transparentes / Sombras Transparentes* (1967) de Lourdes Castro. O desenvolvimento dos termos *inspectáculo* e *leitoração*[8] permitiu reconsiderar a construção relacional da intimidade, ao encontro do movimento entre diferentes matérias. Nos encontros dos projetos experienciam-se as (i)materialidades de uma intra-ação (Karen Barad) podendo ocorrer uma desejada experiência mental dos estados do corpo, a formação de imagens mentais e a consciência do "sentimento de

[8] Termos criados na investigação. Ver anexo I – Glossário.

si" (António Damásio). A partir de João dos Santos, aproximaram-se os devires da infância e da intimidade, compostas por um conjunto de relações plurais que se ligam à vivência de conflitos. O desdobramento das bases para a conceção de um modelo de literacia performativa foi sendo estabelecido ao longo da pesquisa, a partir da abordagem crítica aos projetos e aos livros de artista. Nesta secção destacou-se um alargamento da experiência de fruição conjunta de obras na paisagem como em *Andar é medir* de Richard Serra, *Um jardim catóptrico (Teuseus)* de Ângelo de Sousa, ou *Dupla exposição* de Dan Graham, instaladas em permanência no jardim de Serralves.

A criação de livros de artista abordada neste capítulo (conjunção 3) foi sensível à intimidade vivenciada durante o confinamento compulsivo ao longo do ano de 2021. O livro *Água bruta / Rough water* (livro de artista, Joana Nascimento, 2021) e as *Oficinas Água bruta* desenvolvidos com as crianças, permitiram pensar a ideia de conflito sob múltiplas perspetivas, envolvendo arquivos, narrativas pessoais e espaços públicos, atravessados pela água.

O capítulo V garantiu um espaço para reflexão sobre colaboração a partir de livros criados com artistas, livros criados com crianças, de arquivos que envolvem livros de artistas e atividades na arte-educação. Assim, *o campo comum entre arte e educação: oficinas como lugares de encontros*, refletiu sobre a participação em oficinas de artistas (*Liquid Workshop*), a produção de oficinas-exposição em projetos educativos nas escolas (*Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*), a criação de arquivo digital (*campocomum.pt*) e as práticas em encontros de investigação (ativação do arquivo próprio). O encontro oficinal, onde o livro de artista é lugar e veículo, foi pensado no contexto cultural e político reconhecível no termo FEC - *Fazer em conjunto.*[9] FEC designa uma experiência de leitura dependente de uma presença física, que reclama a interpretação dos movimentos do corpo na relação com as materialidade e imaterialidades emergentes em encontros com grupos de pessoas, com ressonância na produção performativa de livros. Para compreender as relações entre as coisas como um *modus operandi*, com correspondências e analogias, recorreu-se ao pensamento de Didi-Huberman (2010) no sentido proposto para a reconfiguração de dispositivos na

[9] Termo criado na investigação, na sequência de termos conhecidos como DIY - *Do It Yourself / Faz tu mesmo* e de DIWO - *Do It With Others / Faz com outros*, desenvolvidos no capítulo V. Ver anexo I – Glossário.

transformação dos sentidos. Acompanhou-se o sistema de relações em potencial mobilidade com Aby Warburg e o arquivo como intervenção Arjun Appadurai (2003). Assim, a organização do arquivo próprio e o início da sua disponibilização digital, favoreceu uma presença documental de um trabalho de mediação cuja natureza impermanente tem criado resistência a uma reflexão aprofundada. Acompanhando as necessidades da investigação, o Arquivo cAcO começa a construir um panorama do trabalho educativo e artístico no período 2013-2023 com um foco nos projetos com livros de artista, num separador próprio onde se evidenciam também relações entre ensaios visuais e escritos com foco na leitura, infância e intimidade no campo comum.

Os cartazes criados, *Com duas pedras na mão / With two stones in hand e Percurso marmoreado / Marbled walks* (Joana Nascimento, 2021) consideram-se obras autopublicados com desdobramentos em várias oficinas entre o espaço público e o museu: Oficinas-percurso Com duas pedras na mão (2021-2022) e Oficinas-performance Matérias sensíveis (Museu da Cidade, Porto, julho, 2021). Este conjunto integra a última conjunção da tese (conjunção 4), situando a deslocação entre espaços públicos e institucionais na mediação das leituras e da criação de livros.

Nesta investigação, os livros de artista permitiram compreender iniciativas experimentais na consideração de novos caminhos para a literacia. Com foco na mediação em projetos de continuidade entre o museu e as escolas, que valorizam as coleções de livros de artista na biblioteca especializada, foi possível estender o diálogo necessário aos modos de trabalho que combinaram práticas experimentais na arte-educação desenvolvidas por artistas-educadores. Reconhecendo um sistema complexo onde a aprendizagem e educação não são coincidentes, pretendeu-se contribuir para o entendimento das literacias, numa lógica distinta da disciplina aplicada aos processos de aprendizagem e promovendo condições para um trabalho conjunto. Um dos grandes desafios que se nos coloca é a prática de um diálogo diverso nas linguagens, fundamental na construção de um espaço de convivialidade.

CAPÍTULO I

Metodologia trajetiva

METODOLOGIA TRAJETIVA

Introdução

A presente investigação faz uma abordagem qualitativa ao campo de estudo que se situa entre os domínios da arte, da mediação e da educação. O capítulo dedica-se à metodologia da investigação destacando as questões emergentes e os métodos usados para as pensar. Na investigação designa-se *metodologia trajetiva*[10] o estudo do caminho feito, por se reconhecer a adaptabilidade e interligação dos métodos que se consideraram adequados ao desenvolvimento do problema da investigação. Tendo um plano de trabalhos predefinido para a investigação como referência, foi possível compreender como é que o processo de pesquisa se molda na adequação a um trajeto que vai sendo feito, com foco na construção do problema. Assim, destaca-se de que forma a necessidade de estabelecer diligências diretamente relacionadas com o processo de trabalho influência o tempo e ritmos da pesquisa que articula diferentes práticas em simultâneo. Enquanto investigadora, considera-se que o desempenho de diferentes papéis, designadamente de artista-mediadora-educadora, permitiu a assunção de posições relativas entre os contextos de estudo. Houve uma preocupação em expor o sentido que a narrativa da investigação cria para diferentes ordens de experiência: de fruição das obras de arte envolvendo livros de artista; de mediação em instituições educativas e culturais; de colaboração em programas de parcerias institucionais museu-escola; de redefinição de conceitos como infância e intimidade.

A investigação teve a duração de quatro anos e três meses em que coexistiram diferentes métodos para a produção, coleta e análise de dados (ver figura 1).

[10] Ver Paul Virilio, *L' art à perte de vue* (2005), Paris: Galilée, onde surge a designação *trajetiva*, associada à preceção (2005, p. 51).

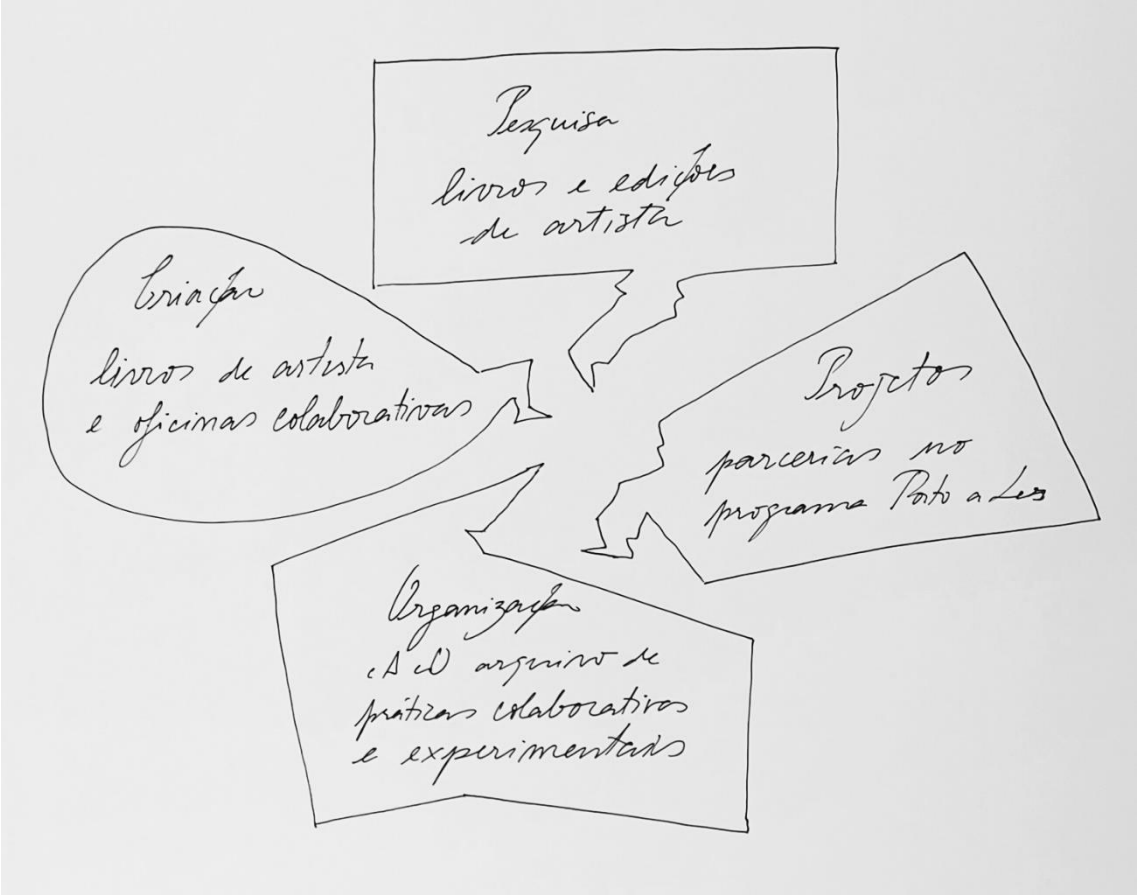

Figura 1: Métodos da investigação: pesquisa de livros em Livros e Edições de Artista da Coleção Fundação de Serralves, Porto; revisão crítica dos projetos com livros de artista desenvolvidos; organização de arquivo de atividades experimentais na arte-educação; criação de livros de artista e oficinas-encontro.

A pesquisa de livros de artista que são referência na investigação tem base no acervo de Livros e Edições de Artista da Coleção Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea. A criação artística passa pelos livros de artista próprios e pelas dinâmicas colaborativas experimentadas em oficinas durante a investigação. Com início no período da investigação, a organização de um arquivo de práticas colaborativas e experimentais na arte-educação procura responder às demandas da pesquisa baseada na prática enquanto constrói um lastro de atividades atribuídas ao grupo *campo comum* (cAcO). É feita uma revisão crítica do trabalho de campo desenvolvido no âmbito do Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita - Porto a Ler.

O exercício de mapear o terreno da investigação, de localizar posições no caminho em construção e de clarificar as decisões tomadas, foi sistemático ao longo da investigação. A partir das considerações de Carole Gray e Julian Malins (2004), foi possível compreender uma narrativa para o processo da pesquisa, suscetível às esferas

social, técnica e cultural, através de *meios exploratórios*[11] que dão a ver movimentos que ocorrem na investigação enquanto fenómeno. O uso de meios exploratórios teve dois sentidos na comunicação das abordagens que a investigação vai adotando: para a própria investigadora, para a comunidade de investigação. A representação diagramática que procura expôr o processo de investigação em construção (a outros investigadores, a participantes, à comunidade em geral) faz uma síntese visual, testando uma clareza e uma coerência de carater propositivo, enquanto que aquela que se vai refazendo durante a investigação para melhor compreender as incertezas que emergem, pode ser por vezes densa na leitura, expondo hipóteses e contradições. Em ambos os casos, esse processo é considerado uma modalidade do conhecimento produzido em torno da forma como fazemos o que pensamos e como pensamos o que fazemos.

Do quadro negro à página branca

À explicitação do processo associam-se duas imagens: um quadro negro de lousa em movimento e um livro sem palavras que convida à ação. A associação destas duas imagens permite ensaiar o pensamento especulativo entre as linguagens escrita e visual a partir de dois dispositivos com uma simbologia e história próprias no campo de estudo, a partir da seguinte hipótese:

— *Para ler livros tem que se estar sentado, e nós nunca paramos*.
(Makhmalbaf, 2000, 20'28')

Esta é a interjeição de uma criança dirigida a um professor no filme *O Quadro Negro / Takhté Siah* (Samira Makhmalbaf, 2000). No filme, os quadros negros são dispositivos transportados às costas de um grupo de professores caminhantes entre as montanhas, após um bombardeamento no Curdistão iraniano (ver figura 2).

[11] Segundo Gray & Malins (2004, pp. 99-122) podem considerar-se meios exporatórios como: prática criativa, observação, visualização, fotografia, vídeo, caderno de esquissos, modelos 3D/ maquetas, diário de pesquisa, reflexão áudio, *sweatbox* (captura vídeo de eventos próprios), caso de estudo, entrevista, questionário, *personal constructs*, etc..

Figura 2: *Takhté Siah / O Quadro Negro* (2000) filme de Samira Makhmalbaf. Fonte: *still* do filme (Makhmalbaf, 2000, 50'').

O objeto quadro negro de lousa tem uma carga simbólica. Por sua vez, no filme, os quadros são as cargas dos professores que se mobilizam com uma urgência desconcertante em incursões às montanhas. Os quadros são expoentes do letramento em marcha de luta pelo não desaparecimento da língua, "o meio de ler as histórias e de saber o que se pensa no mundo" diz um professor. No entanto, ao longo do filme o quadro reinventa-se: é maca para transportar um velho doente, é dote para negociar casamento, é porta que fecha uma ruína onde estão os personagens recém-casados, é suporte para ensinar a soletrar a palavra *a-m-o-t-e*, é tala para alguém com a perna partida no caminho, é estendal para a roupa molhada, é escudo na marcha, é abrigo no chão quando a ameaça dos aviões rasga o céu, é esconderijo camuflado na escarpa barrenta, é, enfim, parte do corpo em dissolução na paisagem. O objeto, dispositivo para o ensino, transforma-se operativamente sempre que o contexto vivencial o exige. O grupo de adultos move-se num território em conflito com estes quadros negros, fazendo caminho em busca de crianças pastoras a quem ensinar. De uma forma por vezes extrema, o contexto cria situações em que os corpos em movimento e o objeto expandem a relação inicialmente imaginada, reinventando-se. No filme, as crianças transportam às costas grandes trouxas cujo volume reforça uma existência precária, dizem-se mulas cansadas no contrabando de coisas roubadas entre o Irão e o Iraque,

desconfiando de todos os adultos que deles se aproximam junto à fronteira. Assim, as crianças desprezam as investidas dos professores quando com eles se cruzam. Por seu turno, os professores desprezam as histórias que por vezes as crianças contam, sentem-nas inoportunas dizendo: "Cala-te, quero lá saber das tuas histórias. Quero é ensinar-te." (Makhmalbaf, 2000, 34'24''). Mas a lousa é rocha físsil. Em movimento, a grande pedra negra transportada às costas preconiza um desacordo, tão junto ao corpo dos professores, tão associada à escola, tão distante simbolicamente no território em conflito declarado, tão longe das crianças e das suas histórias do mundo. A visibilidade do quadro negro destaca o paradoxo do dispositivo que se impõe e que se disponibiliza depois a ser transformado. Conhecemos no filme uma criança chamada Reeboir, que nos diz que o seu nome significa "aquele que anda". Reeboir aprende finalmente a escrever o seu nome no quadro negro para, no momento imediatamente a seguir, ser apanhado pelo fogo cruzado junto à fronteira. A pedra com o nome da criança transforma-se em pedra tumular num metamorfismo simbólico inesperado.

No sentido de compreender a performance do dispositivo de leitura em contacto com a leitura do mundo, convoca-se na metodologia trajetiva a imagem do livro, através da página branca. O objeto livro enquanto dispositivo de memória é também marcado pela cultura escrita. O livro sem palavras é potencialmente proponente de uma nova lógica para a ação com ele. Uma dobra numa folha de papel, por exemplo, pode ser vista como gesto genesíaco, mínimo na criação de um livro. Na tentativa de definição de livro de artista, Paulo Pires do Vale refere-se à dobra da seguinte forma:

> São muitas as definições existentes, e mesmo contrárias. De um modo genérico, todos estarão de acordo com a definição de que livro de artista é uma obra de arte em que o *medium* é o livro, a estrutura do *codex*. E o mínimo do *codex* é a dobra, a folha dobrada, que forma quatro páginas em sequencia. […] O próprio livro *é a obra*, enquanto totalidade, unidade, não na separação das suas páginas individuais – como num caderno de desenhos ou esboços – mas uma intencionalidade consciente. (Pires do Vale, 2015, p. 127)

Pode dizer-se que o mínimo do códex é a dobra. No livro *Dobraaobra* (2016) de paula roush[12] a obra é uma publicação da artista impressa e simultaneamente uma página disponibilizada para impressão onde apenas consta o título, assim transformado na instrução "dobra a obra".[13] Neste trabalho a artista convida a que cada leitor aja sobre o livro recriando-o, que é o mesmo que dizer que faça a obra (ver figura 3).

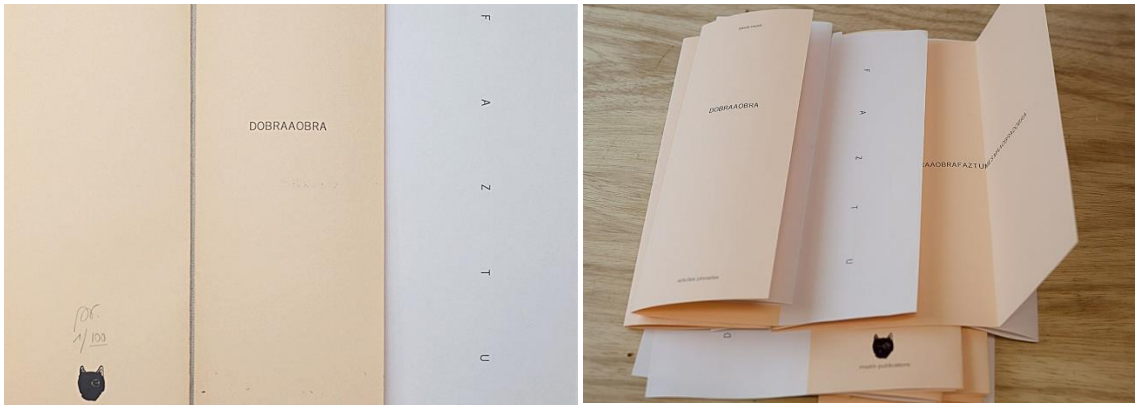

Figura 3: Livro *Dobraaobra, Faz tu mesma a obra* (2016) de paula roush. Dimensões: 21x29,7cm. Fonte das imagens: msdm.org.uk[14].

Nos projetos *Leituras e mim* e *O meu corpo é um livro*, o trabalho feito com as crianças convoca o alargamento do conceito de livro. No oitavo encontro com os grupos de crianças no projeto *Leituras de Mim*, o enunciado inicial era uma pergunta tornada desafio com uma folha de papel nas mãos:

— Como podemos ter uma página em pé?

Sem recorrer a mais materiais além de uma folha de papel, pretendíamos que um livro se espacializasse, sem recorrer a outras ferramentas.[15] No grupo, o gesto necessário perante a folha parecia um quebra-cabeças que se ia tentando resolver (ver figuras 4 e 5). Depois, alguém na sala experimentava a dobra ao centro e a partir daí

[12] A artista faz saber que pretende que o seu nome seja escrito exclusivamente com letras minúsculas.
[13] *Dobraaobra, faz tu mesma a obra*. Disponível em 21/21/2023: https://www.msdm.org.uk/dobra-obra
[14] Disponível em 21/12/2023: https://www.msdm.org.uk/dobra-obra
[15] Josef Albers (Westphalia, Alemanha, 1888-1976, Connecticut, Estados Unidos) introduziu na Bauhaus Dessau na década de 1920 o exercício "paperfolding" com o qual os seus alunos jogavam com dobras, cortes e curvas na exploração do potencial do papel na criação de estruturas arquitetónicas, evitando a cola e produzindo o mínimo desperdício possível.

havia um sentido coletivo na criação de espaços na folha de papel, que depois se viria a considerar livro-escultura, combinável, no fim do encontro numa grande peça coletiva a que atribuíamos uma lista de títulos possíveis.

Figura 4: Encontro *Livro-escultura* (Leituras de Mim, sessão 8, 2015), nas escolas. Fonte: arquivo próprio.

Figura 5: Encontro *Livro-escultura* (Leituras de Mim, sessão 8), nas escolas em 2014 e 2016 respetivamente à esquerda e à direita. Fonte: arquivo próprio.

O vinco da dobra é o vínculo iniciático da criação do livro tanto no sentido de obter espaços e permitir o virar das páginas como no construir um livro-escultura no encontro com as crianças na escola. Os gestos que lhe estão inerentes são simples, mas maximizam a ação que transforma, que inscreve o livro na materialidade visível do movimento da leitura. A metodologia trajetiva foca-se precisamente nos pequenos e grandes movimentos dos livros e seus diálogos com perceções diferenciadas do que pode ser a leitura colaborativa na aproximação ao livro de artista em encontros oficinais.

O princípio de ação coletiva com livros é favorecido na construção de um espaço para a leitura. O movimento das coisas simples, reconhecível nas pequenas transformações do dia-a-dia, emerge nas opções para os métodos usados na pesquisa. Do quadro negro à página em branco existe uma gama de cinzas mesclados em abordagens a considerar pelas práticas reflexivas na arte-educação. Enquanto objetos metafóricos o livro e o quadro permitem reconhecer uma estabilidade na escola e no museu. Imaginar para estes objetos um espectro de mobilidade que acompanha aqueles "que nunca param" permite ativar uma disrupção da convencional performance do ensino que recorre a estes dipositivos. As imagens-citação trazem um contexto novo para a relação arte-educativa quando lhes é atribuída intencionalmente uma disfunção operativa que a escrita desta tese aprofunda. Esta estratégia de combinação da escrita, das imagens e das interjeições, está presente ao longo de toda a investigação enquanto meios exploratórios.

A metodologia trajetiva foi desenvolvida em proximidade com as demandas da investigação e este aspeto permitiu compreender uma mudança significativa no trajeto, assumida na pesquisa. Se inicialmente o livro de artista era um centro, a metodologia trajetiva permitiu intensificar a atenção dada à leitura, como um campo expandido do livro de artista na arte-educação. Daí advém o termo *literacia performativa* cunhado na tese, que não prescinde da base prática evidenciada no caso de estudo dos projetos em parceria, que usufrui da prática experimental com livros de artista próprios e oficinas com livros, e que motiva a criação novos termos como *inspetáculo* ou *leitoração.* A mobilidade passou a ser uma condição necessária ao enquadramento do estudo. Valorizou-se a consciência do movimento que é inerente à produção de conhecimento. Do impulso para compreender o movimento no livro de artista, à performance de leitura do livro, passando pela consideração mais ampla da leitura e da escrita em encontros oficinais com crianças, combinam-se diferentes métodos da prática artística na investigação.

A definição genérica de Pires do Vale de que "livro de artista é uma obra de arte em que o *medium* é o livro, a estrutura do *codex*" (2015, p. 127) é redutora para pensar os livros de artista nesta investigação uma vez que há a necessidade de não isolar o livro da ideia de leitura. A compreensão daquilo que o livro pode ser na performance que com ele se realiza, o modo como essa ação integra a sua condição de livro-a-ser (lido), e

de que forma pode ser estimulada a ativação do livro coletivamente, é crucial nesta investigação.

Origem e destino do problema de investigação

O capítulo I pretende, portanto, antecipar ao leitor uma viagem já feita, destacando uma sequência ordenada de ideias e pontos de passagem entre a origem e o destino do problema construído em *Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação*.

Para esta investigação de doutoramento contribuiu o percurso formativo especializado em artes[16] (2000-2009), o cruzamento da prática artística própria com a atividade de conceção e orientação de oficinas com crianças[17] (2008-2011), o desenvolvimento de projetos e programas colaborativos em serviços educativos de museus (2009-2019). O cruzamento entre a arte e a educação cria um espaço comum, onde de forma especulativa foi possível formular problemas específicos baseados nas práticas oficinais.

Em 2009, proporcionou-se conciliar pela primeira vez questões emergentes da prática artística própria com a conceção e orientação de atividades com crianças, em coautoria com Sofia Santos. No âmbito daquilo que foi desenvolvido nesse ano, realizaram-se duas exposições na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em que estivemos diretamente envolvidas. A relação entre as duas exposições permitiu dar visibilidade ao surgimento de uma produção articulada arte-educação: *Future Map* (produção coletiva dos estudantes finalistas do MADEP) no Museu da Faculdade de Belas Artes do Porto e *A casa da vizinha é parte da minha*[18] (produções das crianças) na Galeria Cozinha. Na curadoria da exposição *A casa da vizinha* confrontamo-nos com

[16] Curso Geral de Artes Visuais (2000-2003), Licenciatura em Artes Plásticas – Escultura (2003-2008) e o Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público (2007-2009) com dissertação baseada em trabalho de projeto intitulada: *Territorialização dos espaços, (in) visibilidades. Abordagem ao espaço e tempo performativos nas práticas artísticas para o espaço público*.

[17] Universidade Júnior, Programa de Oficinas de Verão para crianças nos grupos 6-9 anos e 10-13 anos de idade, desenvolvido na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

[18] Organizada por Joana Nascimento e Sofia Santos, com o apoio do Professor Vasco Cardoso e a colaboração da Professora Paula Soares, ambos docentes na FBAUP à época.

desafios que motivaram um encontro com a Professora Elvira Leite[19] (Porto, 1936) com quem passaríamos a trabalhar em proximidade na Fundação de Serralves, a partir de 2010. A influência de Elvira Leite foi significativa no modo como nos posicionamos na escola e no museu. O contacto com a sua pesquisa no âmbito da formação de professores e do trabalho de projeto despoletou um conjunto de possibilidades que viemos a aprofundar na ligação da arte-educação com uma conceção alargada de espaço público.[20]

De um vasto panorama de atividades desenvolvidas ao longo de cerca de uma década no Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, a investigação fez um recorte nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* (2013-2018), onde os livros de artista têm destaque. As práticas colaborativas informam as práticas experimentais nos projetos em foco. A proximidade com as matérias da investigação passa também pela prática artística própria e a experiência de criação em processos colaborativos, desde logo assumidos enquanto artista-educadora.

Na investigação em educação artística, as motivações pessoais e as situações designadas permitiram delinear um campo específico de trabalho com crianças. Promovendo uma aproximação ao livro, à sua fruição em grupo, à apropriação do objeto artístico, à leitura performativa em situações oficinais, propõe-se uma compreensão da relação educativa e artística na criação de livros. Nos projetos desenvolvidos, surgem oportunidade de diálogo com as crianças através de processos reconhecíveis nas abordagens da arte contemporânea, envolvendo objeto-experiência-contexto-performance.

Perante a intenção de desenvolver um trabalho de reflexão autocrítica sobre os projetos concebidos e realizados, recorre-se à combinação de métodos e instrumentos com origem em diferentes áreas de estudo. O problema da investigação começa a ser pensado logo após o fim dos projetos educativos em parceria, constitui-se um espaço mais demorado de reflexão, usufruindo de um olhar que se relança sobre o sucedido. Palavras como intimidade, infância, leitura, imagens, planos e projetos têm significados

[19] Elvira Leite e Sofia Victorino, à data respetivamente Consultora e Coordenadora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves, viriam a convidar-nos a colaborar na conceção de programas educativos.
[20] Destacam-se os livros *O Espaço Pedagógico 1: A Casa / O Caminho Casa-Escola / A Escola* (1983), *O Espaço Pedagógico 2: Corpo / Espaço / Comunicação* (1983) da autoria de Alberto Carneiro, Elvira Leite e Manuela Malpique e *Serralves Projetos com Escolas* (2009) Elvira Leite e Sofia Victorino (eds.).

diversos e o seu uso está repleto de dificuldades. No entanto, todas essas palavras foram indispensáveis para explicar as ideias nesta investigação. Enquadradas num contexto atual, e no diálogo com proposições emergentes das práticas, foi necessário conhecer o fundamento histórico que as informa para imaginar como podem contribuir para os desafios que se sucedem. Em alguns momentos fica registada a necessidade de criar recursos próprios para a investigação, como é o caso dos termos cunhados na tese ou a criação de um *website* do campo comum.[21] São recursos de um pensamento especulativo que procura compreender fenómenos onde se evidenciam ausências críticas no campo de estudo onde a pesquisa se move. Correndo o risco de serem vistos como recursos circunscritos a esta investigação sublinha-se, no entanto, a sua relevância como meio de ativar as disposições de "saber mais", "pensar com" e "dispor a", eventualmente com ramificações em pesquisas futuras.

As práticas na investigação

Annette Gilbert refere um desvio pela prática[22] na teoria contemporânea (2016, p. 6) reconhecendo uma mudança de sentido em favor de uma atenção às práticas específicas de uma variedade de campos de pesquisa (das ciências sociais à filosofia) e ao contexto em que estão localizadas. Então, para pensar as práticas na arte-educação tornou-se necessário enfrentar o problema das relações difíceis entre inteligibilidade e sensibilidade. Na investigação, as práticas são identificáveis pelo modo como informam a tese criando uma base para o aprofundamento do problema, e pela forma experimental como abordam o conflito e cumplicidade entre as linguagens plásticas e performativas, verbais e visuais, escritas/lidas e faladas. Assim, três práticas estão imbricadas na investigação:

- Práticas do projeto desenvolvido com crianças, no programa do Porto a Ler, desenvolvidas no período anterior à investigação;

[21] Iniciado nesta investigação, pretende-se dar continuidade enquanto arquivo de práticas experimentais entre arte e educação. Disponível em: www.campocomum.pt

[22] O termo usado é *practice turn*, num texto onde são dadas algumas referências que enquadram diferentes definições para prática, destacando-se a ideia de David G. Stern, de que a identidade de uma prática depende não apenas do que as pessoas fazem, mas também do significado dessas ações e do ambiente em que ocorrem (Gilbert, 2016, p. 8).

- Práticas da criação artística, que compreende colaborações com adultos e crianças ao longo da investigação;

- Práticas da escrita, que contempla a inscrição numa comunidade de escrita científica em rede, iniciada na investigação de doutoramento com perspetiva de se intensificar futuramente.

A investigação resulta, portanto, de uma combinação entre pesquisa *baseada na prática*, experimentação *através da prática* e estudo *orientado pela prática*. Criam-se situações de diálogo entre o que foi feito e o que se faz, com vista à elaboração de uma problemática com desenvolvimento gradativo e consequente na escrita da tese. A primeira modalidade da base prática da investigação tem foco nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*, desenvolvidos entre 2013-2018. A segunda modalidade, é orientada pela prática artística que envolve a criação de livros e de oficinas, e cruza-se com pensamento especulativo desta investigação (2019-2024). É usado o termo *conjunção* para a reflexão sobre estes livros e os encontros por eles suscitados. As conjunções estão presentes ao longo de toda a tese, contribuem para o aprofundamento do problema de investigação e criam um ritmo que se repete na tese. A terceira modalidade é a prática da escrita, que é particularmente importante referir porque traz implícita uma crítica ao estereótipo do investigador "praticante", como se a ação que se segue à reflexão, ou a reflexão que se segue à ação, pudesse ser colocada numa caixa marcada exclusivamente como "prática". Segundo Frayling, "pesquisar é uma prática, escrever é uma prática, fazer ciência é uma prática, fazer design é uma prática, fazer arte é uma prática."[23] (1993, p. 4).

Práticas dos projetos

O estudo de caso na investigação está documentado ao longo de toda a tese. As imagens fotográficas fazem parte do arquivo próprio, são da autoria das mentoras dos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*, Joana Nascimento e Sofia Santos.[24]

[23] Tradução própria: "Research is a practice, writing is a practice, doing science is a practice, doing design is a practice, making art is a practice."

[24] No âmbito do programa Porto a Ler, foram obtidas previamente as autorizações previstas por lei para a documentação fotográfica das sessões. A equipa da Câmara Municipal do Porto efetuou o registo pontual de sessões para efeitos de divulgação dos seus programas educativos. As arte-educadoras fizeram um

A organização documental foi fundamental na investigação, onde as imagens dos encontros aparecem não por ordem cronológica, mas por pertinência das questões tratadas em cada capítulo. Originalmente a cores, na tese incluíram-se pormenores das fotografias a preto e branco, onde se pretendeu que participassem da reflexão, desempenhando um papel que procura afastar-se de figuras ilustrativas da escrita.

Num encontro planeado há coisas que escapam ao plano. Uma mediação implicada com as questões emergentes no encontro, pode reconhecer uma energia com potencial transformador nestas questões devolvidas aos grupos. Os modos como intencionalmente criam situações para um diálogo mais amplo e partilhado no encontro em arte-educação, tendem a resistir a ser documentados. Nesse sentido, a par de imagens fotográficas, considerou-se a presença de algumas interjeições[25] com origem nos encontro. As interjeições são frases, gestos, episódios descritos e/ou protagonizados por crianças, educadoras, professoras e pelas arte-educadoras, que são trazidas para a pesquisa como vias de acesso a um conjunto de expectativas que permanecem frequentemente invisíveis nestes processos, e como "imagens outras" dos encontros. Um certo nível de confrontação é suscitado pelas interjeições, assim designadas porque precisamente *se lançam ou colocam entre*[26] e ativam um repensar da relação que se está a estabelecer com as diferentes matérias em jogo. Sabendo de antemão que são discursos comunicativos que contrastam com outros registos documentais, as interjeições combinadas com as imagens garantem um espaço retórico na pesquisa. Como preservar o potencial reflexivo das interjeições sem as consumir? Como considerar a intencionalidade das intervenções no grupo? De que forma pode a mediação reconstituir-se através das relações emergentes ao longo dos projetos?

Num elogio à impossibilidade de total captação da intimidade criada nos encontros educativos, as interjeições têm aqui a função de atender a uma marca

---

registo fotográfico sistemático dos encontros no seguimento da orientação com fins de documentação/base de reflexão própria e partilhada com os grupos, durante os projetos.

[25] Entre outras expressões e interjeições refere-se: "eles não sabem estar", "eles não chegam lá", "a casa está vazia", "o cartaz é aquilo que mostra o que nós não vamos ver", "é dar pérolas a porcos", "sou puta fina", "se existe está na net", "não fui eu".

[26] Na gramática tradicional, as interjeições foram sempre consideradas como elementos marginais à língua, alegadamente por não exercerem função sintática na frase, por terem difícil caracterização morfológica e por terem origens muito diversas. (…). Os desenvolvimentos mais recentes da análise do discurso trouxeram algumas perspetivas sobre a forma como esta categoria marginalizada deve ser encarada." Disponível em 27/02/2023: https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$interjeicao

deixada que muitas vezes escapa à documentação das práticas na investigação académica. Como refere Fernanda Eugénio:

> O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva. (Eugénio, 2019, p. 14).

Há pontos particularmente sensíveis que emergem das conversas nos encontros dos projetos que, fazendo parte deles os interrompem. Esse espaço da interrupção é convocado nas práticas da escrita como uma relação performativa entre texto, imagem e memória.[27] Enquadradas no pensamento, as interjeições contribuem para a revisão dos termos infância e intimidade na investigação pela forma como aludem a uma troca nos encontros, que não é unidirecional do educador para o grupo.

Práticas da criação artística

A definição ampla de Andreas Reckwitz, citada por Annette Gilbert, revela-se útil para a esta discussão: "Uma prática é assim uma forma rotineira de mover corpos, manusear objetos, tratar assuntos, descrever coisas e compreender o mundo." (Gilbert, 2016, p. 8). Fazer livros é uma prática motivada pelo desejo de criar imagens de situações vividas, questionar relações espaciais e fomentar contextos de partilha de imaginários, exercitando a capacidade de sentir e de ampliar o significado das nossas ações entre os contextos da arte e da educação.

Associado à conceção e produção dos livros de artista próprios durante a investigação — *Bitola, O princípio é igual, Água bruta, Com duas pedras na mão e Percursos marmoreados* — desenvolveram-se encontros que expandem os processos artísticos para abordagens educativas informais. A estes processos chamou-se *oficinas* associando-lhes cada um dos livros, uma vez que foram lugar e veículo em encontros experimentais entre arte e educação. Ao longo da tese encontram-se quatro *conjunções*

[27] Considera-se que as interjeições emergentes nos encontros potenciam a reflexão sobre tensões encarnadas, sentimentos polarizados, medos e expectativas vivenciadas no grupo em que se incluem as artistas-mediadoras, e que deixam um lastro na sua memória dos projetos.

numeradas que incluem uma apreciação do objeto artístico e uma reflexão sobre os encontros em contextos oficinais com outras pessoas, de forma a compreender como é que a intuição, a experimentação, a colaboração e a partilha se articulam entre o objeto e a sua leitura. Para compreender o que podem ser as oficinas em arte-educação na contemporaneidade, propôs-se a aproximação entre adultos e crianças, destacando a interação material, espacial e humana, cuja reflexão na investigação se designa por conjunção. Embora os livros criados não sejam pedagógicos, as suas características revelam propensão para fomentar o pensamento crítico, suscitar narrativas significativas, despertar um sentido lúdico, fomentar imaginários comuns perante um conjunto de paradoxos identificados no campo da pedagogia. Fazer livros tornou-se uma parte essencial de uma prática artística abrangente, que incorpora um diagnóstico crítico do momento em que o fazer e o pensar atravessam o corpo, histórico e político, no seio dos devires da infância.

Práticas da escrita

A investigação no âmbito do doutoramento correspondeu a um regresso à academia depois de um período de afastamento por dez anos. Associou-se a um desejo de saber mais sobre um contexto em que estava emersa e cujas dinâmicas de parceria institucionais experienciadas expunham contradições que urgia problematizar. Segundo Ramos do Ó a escrita é um caminho da prática interrogativa, filosófica portanto. A participação no Seminário de Leitura dinamizado por Jorge Ramos do Ó[28] foi significativa no sentido de compreender como se lê, como se conversa e como se escreve a várias mãos na comunidade de investigação.

O valor da conversa na compreensão do mundo tem que ver com a oportunidade de intensificar uma relação com aquilo que cria um certo impacto em nós. Se no âmbito dos projetos desenvolvidos com crianças esse valor tinha sido

[28] O Seminário de Leitura é uma iniciativa que acontece no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa há mais de uma década em regime presencial, aberto aos interessados, no entanto, durante a pandemia Covid-19 criou-se excecionalmente uma plataforma de encontro à distância, o que permitiu uma participação regular no seminário, estando a viver do Porto.

explorado, a conversa na investigação é potenciadora de um exercício de *farolismo*[29] que é a prática de reposicionarmos no foco de estudo para compreender as direções tomadas na pesquisa. A partir das escolhas que são feitas, a direção adotada em cada momento está relacionada com uma inquietação própria, à qual o problema de investigação é sensível.

As práticas da escrita inscreveram-se nas dinâmicas conhecidas na tradição académica, nas suas diversas formas como encontros, publicações, seminários e conferências. Procurou-se integrar formações direcionadas para a escrita onde se destaca a participação em *A escrita como prática e método de investigação,*[30] *Escrita Científica*[31] e *Taller de Escritura Académica,*[32] como modalidade de aprendizagem de uma rotina da prática da escrita entre pares. A participação em diferentes encontros de investigadores permitiu ir testando ligações entre diferentes formatos comunicativos: performativo, oral, oficinal e instalativo. Sobre a importância da relação entre pares na investigação considerou-se Manuel Portela:

> Ser capaz de sair da sua instituição, do seu campo, da sua prática e do seu problema, ainda que por breves períodos, é um modo de voltar a eles com um olhar exterior e uma consciência crítica gerada por um conhecimento mais amplo de possibilidades, perspetivas e metodologias. É perceber melhor que a investigação científica é um processo cultural coletivo e que a qualidade do que fazemos depende da intensidade do diálogo que estabelecemos com essa produção coletiva, e não apenas das nossas ideias e modelos locais.[33] (Portela, 2020)

---

[29] Expressão apropriada do meu filho, inventada quando tinha cinco anos de idade em 2021. *"– O que é o falorismo, Álvaro? – É um ponto mais alto onde podemos ver o que andamos à procura."*

[30] "Escrever, escavar, escutar, esculpir" (2021) organizado Manuel Portela e Ana Sabino no âmbito do Doutoramento em Materialidades da Literatura, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, foi um evento aberto à comunidade de investigadores e decorreu semanalmente entre 3 de março e 5 de maio de 2021, *online*.

[31] Unidade Curricular do Doutoramento em Educação artística da Universidade do Porto, com a participação dos estudantes ao longo de um semestre (2020) e orientação de Cat Martins.

[32] Taller de Escritura Académica, organizado por Lucas Petersen. Sessões de escrita partilhada no âmbito participação no Congresso "Territorios de la Educación Artística en Diálogo", decorreu semanalmente entre setembro e outubro de 2023, *online* a partir da Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina.

[33] Manuel Portela, Professor Catedrático da Universidade de Coimbra e Coordenador do Doutoramento em Materialidades da Literatura. Disponível em 06/01/2024: https://matlit.wordpress.com/2020/08/03/2010-2020-outgoing/

A partir de 2021, a escrita pôde ir ao encontro do estado da arte, de teorias e métodos, experimentando um conjunto de práticas combinadas com a presença de livros-objeto, rodas de conversa temáticas, exposições e oficinas de livros de artistas, dando visibilidade à articulação da organização, da comunicação, da crítica e validação em contextos institucionais em Portugal, Argentina, Brasil e Canadá.[34] Estes ensaios permitiram o posicionamento da pesquisa numa comunidade de investigação especializada e abriram um espaço para a reescrita em diálogo com que estava a ser debatido em diferentes geografias, usufruindo ainda do diálogo com pares em diferentes formatos editoriais, nas publicações.

Cada artigo permitiu aprofundar questões diferentes dentro da problemática da investigação bem como experimentar combinações de texto-imagem na construção da argumentação, que a seguir apresenta resumidamente.

O artigo *O assomar das intimidades na infância: um problema educativo* (Nascimento, 2021a) permitiu reconsiderar a perceção de infância hoje, atravessada pelo aparecimento do conceito de infância na Europa no século XVIII, no estudo de Phillipe Ariès em 1960. Defendendo a existência da infância em todas as idades, refletiu-se sobre a experiência de mediação e do desenvolvimento de projetos com crianças em instituições culturais e educativas. Ao trabalho conjunto com crianças em oficinas com livros, juntou-se o conceito de *intra-ação* de Karen Barad de 2012, para pensar a intimidade como um espaço emergente e partilhável no encontro arte-educativo. O volume onde aparece, dedica-se a espacializar imaginações de muitas infâncias possíveis*,* com organização de Marina Marcondes Machado. Inserido no eixo *raízes*, secção temática que abre *Infância e Cena Contemporânea*, o artigo "discute e historiciza a noção de infância, o modelo de família e as instituições hierárquicas, fundantes da oposição adulto-criança (…) de modo a que o conceito de intimidade faça parte da "desmontagem crítica do discurso normalizado" enquanto mostra a "intimidade da criança na construção de uma materialidade plástica: o livro de artista nas práticas educativas" (Machado, 2021, p. 10).

O ensaio *Pedra-Papel-Água, os livros de artista como lugares de encontro* (Nascimento, 2021b) foi publicado no *Jornal, If it walks like a duck and it talks like a*

[34] Ver informação detalhada em anexo III – Relatório atividades de investigação 2019-2023.

duck it's a duck#1. O jornal, dedicado aos livros de artista e à edição de autor, aborda neste número a dimensão política do ato de publicar no sentido de tornar público. O ensaio é composto por texto e imagem e permitiu articular a prática artística com o trabalho enquanto artista-educadora. A ideia de encontro deu, por um lado, enfâse à aproximação relacional corpo-objeto-matéria-espaço na produção de livros de artista. Por outro lado, em tempo de distanciamento social imposto pela crise pandémica Covid-19, o encontro foi pensado juntamente com crianças de modo a refletir sobre a partilha de quotidianos e processos arte-educativos na construção e desconstrução de livros.

O ensaio *Com duas pedras na mão – os livros de artista na educação artística* (Nascimento, 2022) no livro *Desassossegos*, permitiu acompanhar a criação dos livros *pedra líquida / água bruta / escrita afluente* (Nascimento, 2021) e as ações exploratórias com crianças em torno das materialidades e imaterialidades da leitura, do livro, do movimento do corpo na cidade. É parte integrante do eixo *Infâncias em Jogo* que reúne reflexões "… sobre representações predominantes e civilizadoras da ideia de criança e do seu desenvolvimento normalizado na relação com o trabalho educativo, pensando noutras formas de desestabilização de padrões e de resistência a estas representações, bem como na complexidade que, deste gesto de desconstrução, pode advir" (Barreira et al., 2022, p. 15). No diálogo com os demais textos e com as imagens que acompanham o ensaio, sobressai a tensão inerente ao desempenho do papel de artista-mediadora e a problematização da herança simbólica dos objetos culturais no trabalho com designados "públicos infantis".

O capítulo *By the hand of the artist' books: rethinking nearness in art and education / Pelas mãos dos livros de artista: repensando a proximidade na arte e educação*,[35] refletiu sobre políticas educativas favoráveis às parcerias institucionais no desenvolvimento de programas de educação artística, de âmbito nacional e internacional. A partir de um caso de estudo, o ensaio procurou compreender o contexto e alcance dos projetos em colaboração. O termo proximidade é proposto enquanto valor partilhável entre livros-espaços-crianças-adultos que se busca construir

[35] A publicação (no prelo) prevista para o início de 2024, teve o processo de finalização interrompido pela morte súbita do seu editor em novembro de 2023, o Professor Bernard W. Andrews, da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa, Canadá.

em encontros com livros de artista, incluindo um conjunto de vivências na escola e no museu de arte contemporânea. No contexto da publicação canadiana *Arts education futures: Trends across the globe*, o ensaio perspetiva outras possibilidades para compreender a leitura, acolhendo o movimento do corpo e no ato de ler.

O artigo *Arquivo cAcO: algumas notas sobre encontros do campo comum*, escrito com Sofia Santos, foi uma oportunidade de refletir sobre formatos de apresentação e reativação de práticas em arte-educação. O texto surge na sequência da participação no 9º EPRAE[36] em Lisboa (2023), e tomou em consideração uma apresentação partilhada por vários investigadores numa roda de conversa informada pelas práticas de mediação museal, projetos com escolas e intervenções artísticas no espaço público. Permitiu ainda problematizar a ideia de arquivo entre a arte e a educação, através de narrativas que se criam *online* e *in situ*, como base para uma ação performativa do arquivo com vista à compreensão de um comum.

E finalmente, o artigo *Com o livro de artista entre mãos: repensando as leituras entre a escola, a galeria e a biblioteca* (2024), reflete sobre a experiência háptica na fruição e criação de livros com crianças. Para além de expor as abordagens experimentais em oficinas com livros de artista, com exemplos de práticas entre a escola e o museu de arte contemporânea, reflete também sobre o modelo roda de conversa em encontros com crianças e em encontros de investigadores da arte-educação. O artigo inclui imagens do arquivo próprio e reflete sobre a participação no primeiro CITEAD[37], que teve lugar na Argentina, em 2022.

As práticas na investigação estão assim estreitamente implicadas umas nas outras. A escrita é uma produção que na tese estabelece uma ponte entre a prática experimental das oficinas e a recensão, pela publicação de artigos, pela apresentação em encontros de investigação, pela participação em rodas de conversa. A escrita tem um carácter expositivo, considera os meios da voz e do gesto, fala e escuta, imagem e instalação para dar corpo à uma narrativa do pensamento.

[36] Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, Lisboa, Portugal, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 16-18 de fevereiro, 2023. O livro de atas não chegou a ser publicado nesse ano.
[37] CITEAD – Congresso Internacional Territórios de la Educación Artística en Diálogo, Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina, 5-7 de dezembro de 2022.

Estrutura da tese

Considerando *Visualizing research* (Gray & Malins, 2004) procurou-se uma clarificação visual da estrutura da tese. Organizada por capítulos que foram desenvolvidos em simultâneo, cada parte obedece a uma estrutura interna que se repete num sistema. Optou-se por tornar presente a coexistência das diferentes práticas em cada um dos capítulos, revertidas nas (des)continuidades entre o fazer, o pensar, o escrever (ver figura 6).

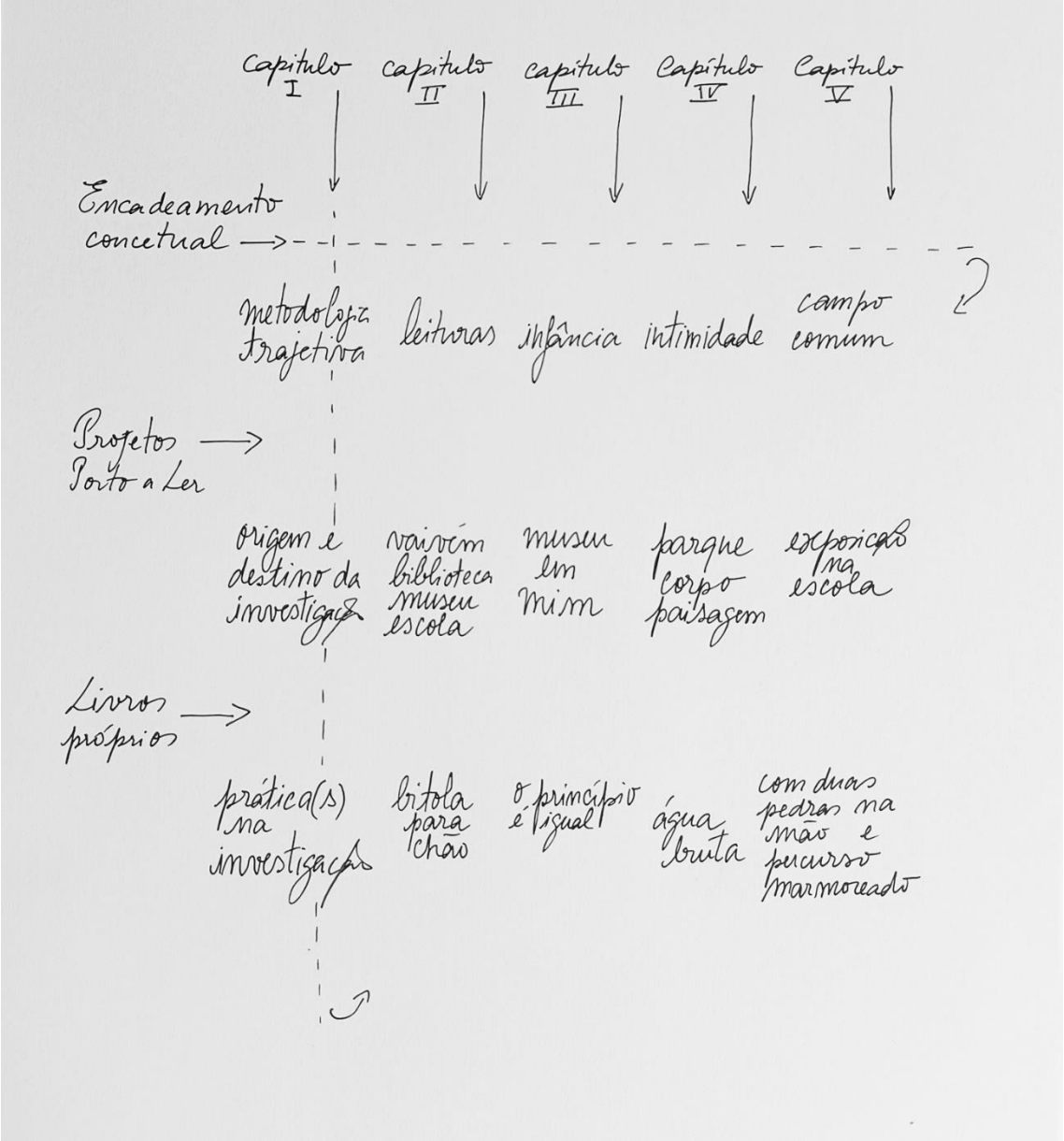

Figura 6: Estrutura da tese. Esquema por capítulos em colunas verticais, por abordagens em colunas horizontais.

Cada capítulo é composto por três partes fundamentais: introdução ao assunto e aprofundamento através da contextualização de termos base usados, enfoque numa seleção de sessões dos projetos desenvolvidos, desdobramento das práticas artísticas em oficinas e livros de artista próprios (designadas *conjunções* na tese). As conjunções acompanham os avanços e recuos da investigação constituindo-se produções artísticas gradativas e consequentes na construção do problema de investigação baseada nas práticas oficinais.

Na abertura e encerramento dos capítulos também existe uma lógica que se repete: imagem-citação no início e considerações intermédias no fim dos capítulos. As imagens de livros de artista na abertura marcam uma tensão trabalhada no capítulo e as considerações intermédias garantem uma síntese daquilo que se pôde induzir e que importa reforçar na relação com o assunto do capítulo seguinte.

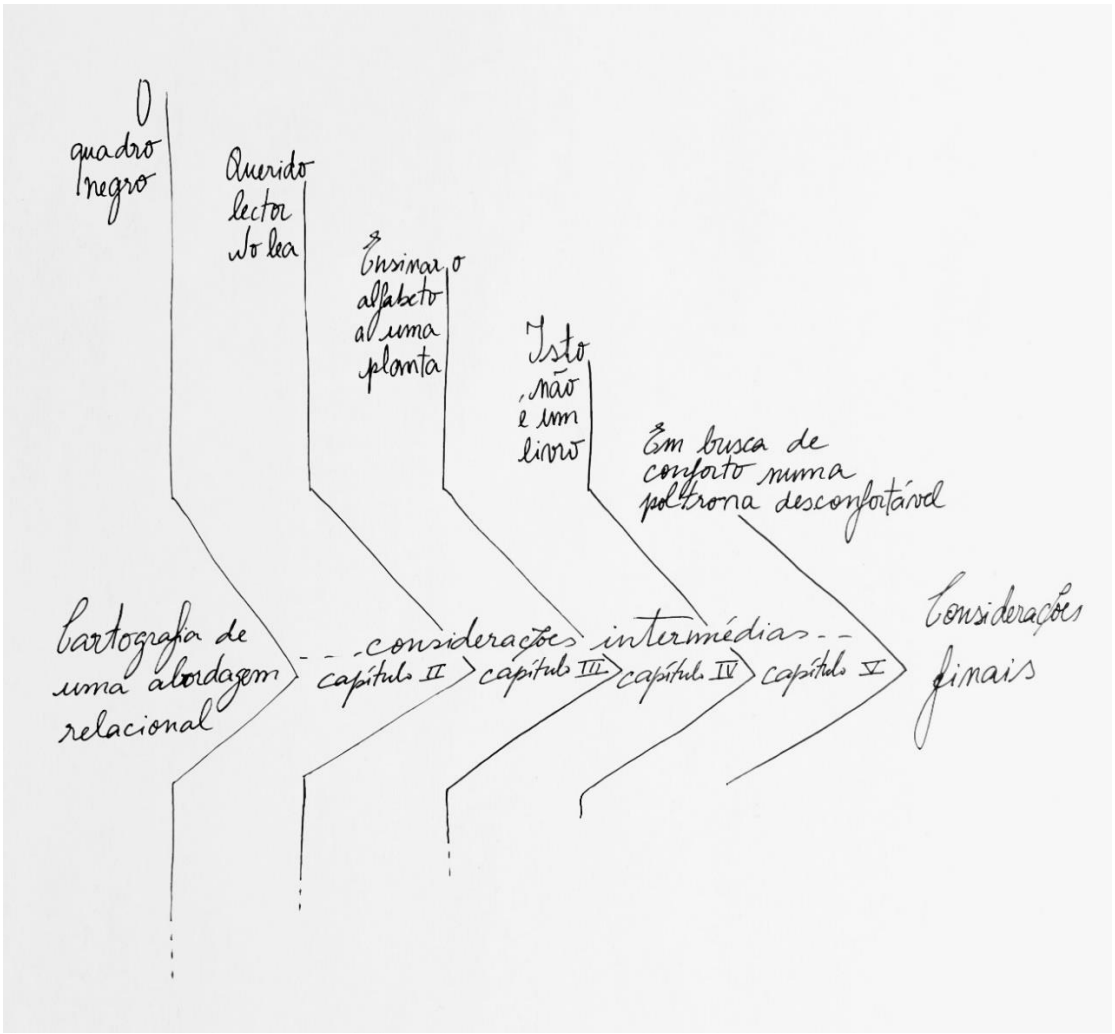

Figura 7: Abertura e encerramento dos capítulos, ritmo das imagens e considerações intermédias na tese.

A investigação, busca o entendimento dos processos artísticos como forma de conhecimento potenciado pelas abordagens educativas. Assim, materializam-se possibilidades de pesquisa: no estudo da infância no âmbito da história das mentalidades, na perceção da necessidade de pensar a intimidade nos contextos atuais entre crianças e adultos através da leitura coletiva e da constituição de uma literacia performativa tanto com livros como instalações artísticas ou exposições, na estruturação das conjunções na tese e na integração das interjeições.

Em anexo nesta tese é possível encontrar três documentos: *Glossário, Relatório de oficinas* e *Relatório de atividades de investigação*.

Anexo I – Glossário. Entre termos conhecidos e termos designados pela primeira vez nesta investigação, a criação de um glossário procura clarificar o modo como foram entendidas algumas designações no âmbito da arte-educação. Nos termos conhecidos, considerou-se a necessidade de esclarecer o seu uso neste contexto, enquanto que nos termos novos a sua designação revelou-se indispensável para o desenvolvimento de uma abordagem experimental na investigação.

Anexo II – Relatório de oficinas. Elaborado pela equipa técnica do programa Porto a Ler do Departamento Municipal de Educação da Câmara Municipal do Porto em 2018, o relatório inclui uma apreciação do projeto *O meu corpo é um livro 2017-2018* e reúne um conjunto de dados recolhidos em observações, testemunhos de professoras participantes e das monitoras responsáveis no projeto.

Anexo III – Relatório de atividades de investigação. Apresenta uma cronologia de atividades de investigação no período 2019-2024, que inclui artigos, capítulos de livro, exposições, apresentações e criação artística.

A clarificação do sistema onde se inscreve a investigação em arte-educação pretende contribuir para um campo de estudo que tem vindo a ganhar autonomia. Não se trata de estabelecer uma gramática própria para a arte-educação, mas de compreender uma vertente dinâmica em que pensar e fazer são uma prática em si mesmas. A necessidade de combinar métodos educativos e métodos artísticos inclui o fazer oficinal, o fruir, o pensar com os livros, o que reforça a intenção de expor modos de investigar especulativos em ações colaborativas. Conjugando conhecimento que é trazido “de fora” do campo para ser experimentado “dentro de uma prática”, a

construção do problema moveu-se entre a recensão, a escrita, o projeto educativo com componente artística e o arquivo próprio.

A metodologia trajetiva permitiu refletir sobre os procedimentos adotados nas práticas de investigação, incluir a experiência educativa em parcerias institucionais, detalhar processos artísticos relacionais, organizar referências oriundas de campos de conhecimento distintos, tomando a escrita como ponte entre a prática experimental das oficinas e a recensão. Pretendendo contribuir para a consolidação do conhecimento na arte-educação, é importante referir que ele não se esgota no espaço da academia, nas instituições educativas ou nos museus, mas que deve ser sensível ao conjunto de histórias, relações humanas, materiais e simbólicas que as atravessa, onde reside o potencial para a mutabilidade, força motriz do pensar.

Pensar o problema da investigação é na verdade construí-lo na experiência educativa intersectada pela prática artística. Para além da clarificação do caminho feito na investigação através da visualidade diagramática do pensamento, pretendeu-se documentar um processo experimental que combina produção artística e experiência educativa como modalidade de investigação em arte-educação.

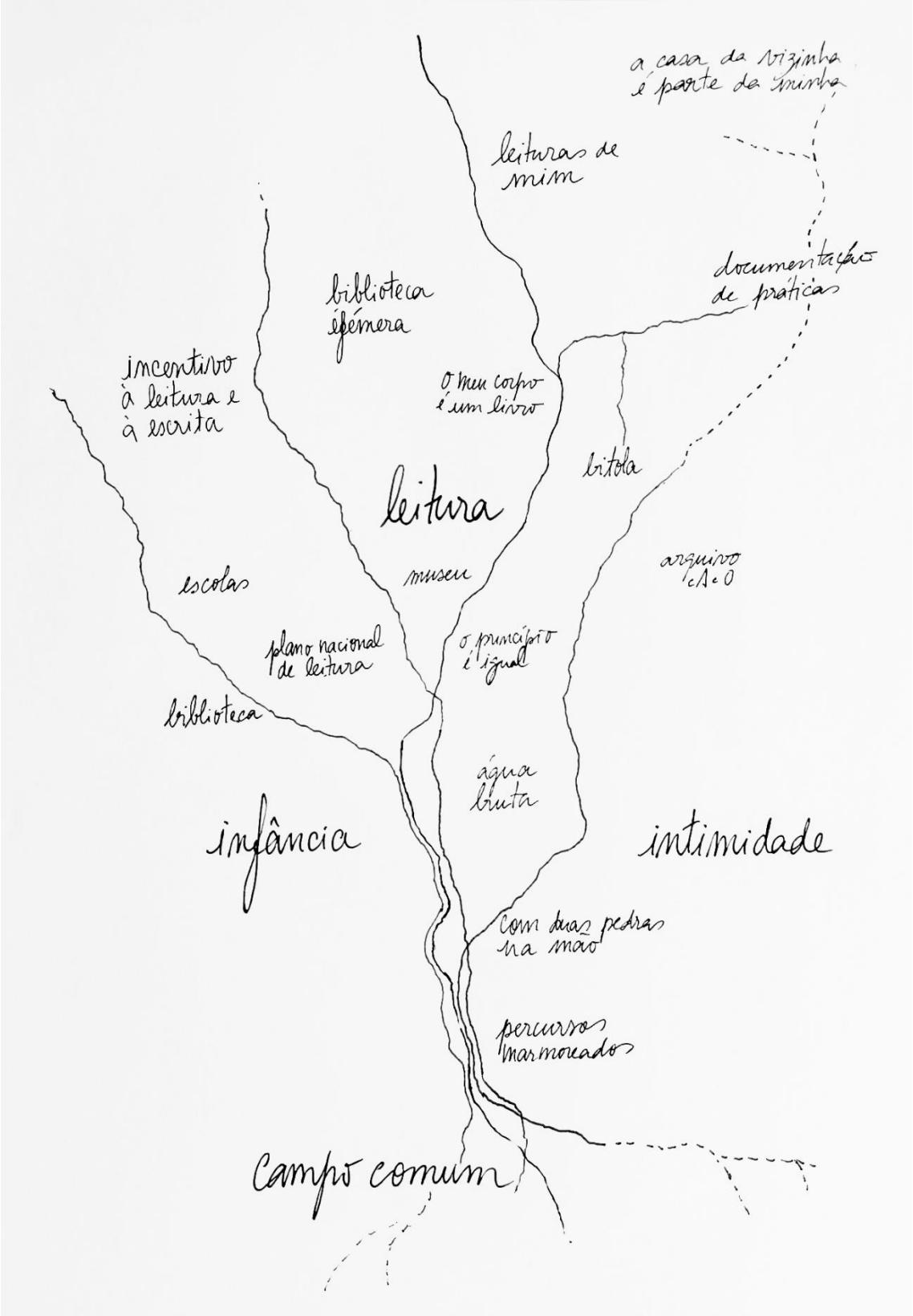

Figura 8: Cartografia de uma abordagem relacional na arte-educação.

CAPÍTULO II

Estimados leitores, não leiam: o incentivo à leitura na arte-educação

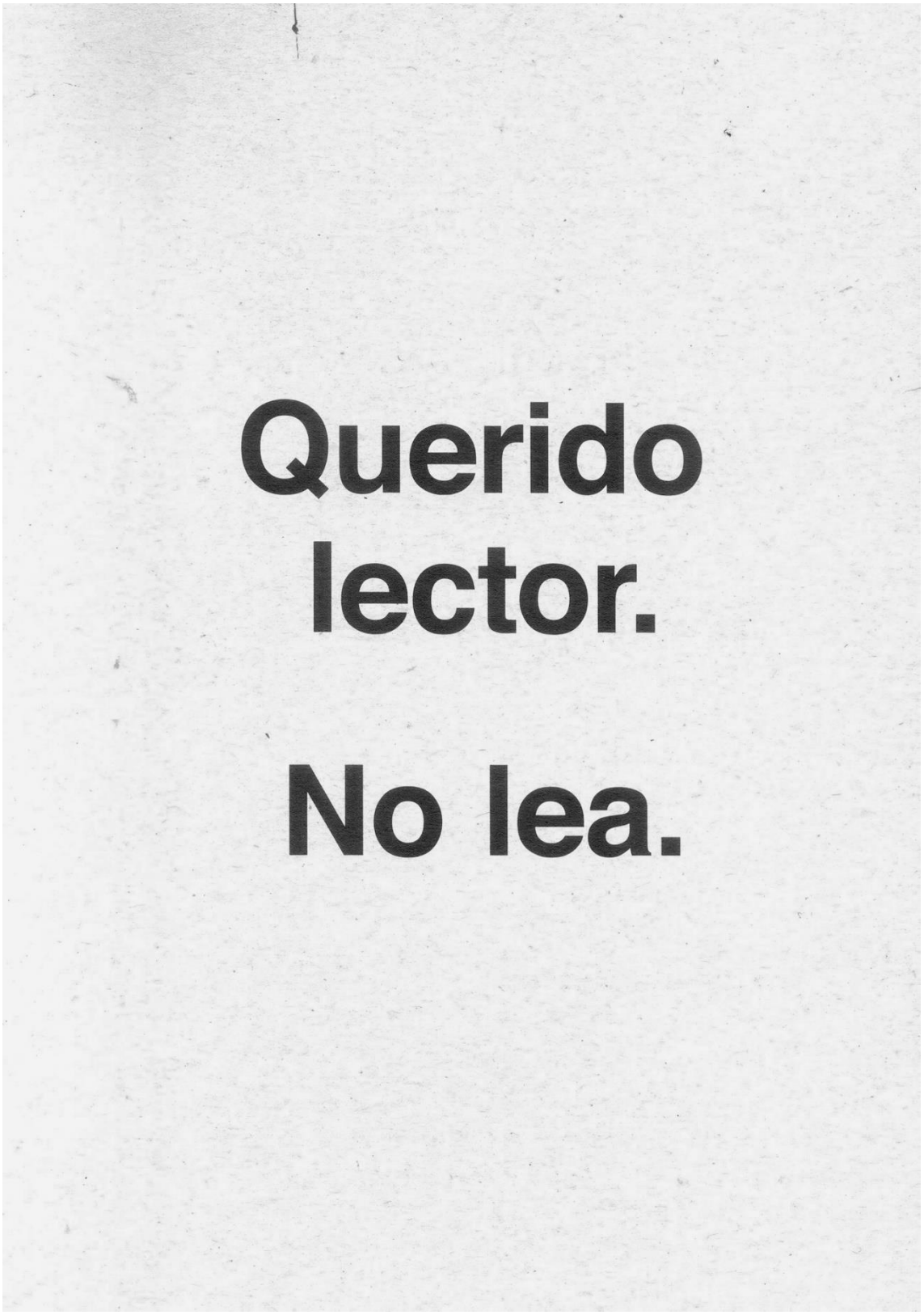

Figura 9: *Querido lector. No lea.* (1973) de Ulises Carrión. Impressão a preto em página branca A4. Fonte: Catálogo editado por ocasião da exposição no Museo Jumex, Cidade do México, de 9 fevereiro a 30 abril 2017 (Schraenen & Zavala, 2017).

ESTIMADOS LEITORES, NÃO LEIAM:
O INCENTIVO À LEITURA NA ARTE-EDUCAÇÃO

Introdução

O capítulo *Estimados leitores, não leiam: o incentivo à leitura na arte-educação* articula o sentido de resistência trazido pelos livros de artista e a possibilidade de repensar a leitura a partir de um programa de incentivo dirigido ao público escolar e pré-escolar. A contextualização do surgimento desta nova categoria artística entre 1965-1975, estrutura diferentes contributos para a perceção mais recente do livro de artista. São apontadas declarações e referidos manifestos de artistas, textos críticos de teóricos e curadores bem como investigações académicas orientadas para o tema.

Apesar das investidas feitas para a sua definição, livro de artista continua a escapar a uma definição única. Mário Moura inicia o seu texto *An artwork shaped like a book a book shaped like a work of art*:

> Se considerarmos este objecto ou classe como inerentemente experimental, parecerá impossível chegar a acordo sobre qualquer definição precisa do que é um livro de artista. Encontram-se em todas as formas e tamanhos. Alguns parecem livros tradicionais, outros apenas invocam a ideia do livro, não se assemelhando de todo a um. Poderá uma instalação ser um livro de artista? Ou um vídeo? Não é difícil responder - se depois de Duchamp é o que um artista decide pronunciar como arte, o livro de um artista pode ser tudo o que um artista decide pronunciar como tal.[38] (Moura, 2014, p. 10)

Como refere Victor Brand, citado por Ana João Romana, à medida que historiadores e críticos de arte procuram diagnosticar as qualidades comuns dos objetos que vão surgindo os artistas tomam "*o livro e reviram-no de todos os ângulos"* [39] (Romana, 2017, p. 76).

---

[38] Tradução própria: "If we consider this object or class as inherently experimental, it will seem impossible to agree on any precise definition of what is an artist book. They are found in all shapes and sizes. Some look like traditional books, others merely summon the idea of the book, not looking at all like one. Could an installation be an artist's book? Or a video? It is not difficult to answer- if after Duchamp art is whatever an artist decides co pronounce as art, an artist's book can be everything that an artist decides to pronounce as such."

[39] A autora cita Victor Brand no livro *In numbers: serial publications by artists since 1955* (2009, p. 25) que é um catálogo de publicações em série, editado por Philip E. Aaron e Andrew Roth. JRP/Ringier Kunstverlag, copublicado com PPP Editions, Nova Iorque.

Neste capítulo estudou-se o livro de artista enquanto objeto artístico no contexto da coleção Livros e Edições de Artista - Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Porto, procurando entender as potências e as limitações da abordagem aos livros de artistas nas bibliotecas especializadas. Nos anos 80 e 90, as instituições museológicas revelaram capacidade de "absorver" os impactos das mais duras manifestações da crítica institucional protagonizadas pelos artistas com os seus livros. As suas coleções revelaram relativa abertura a uma mudança, a um processo múltiplo de socialização cultural. A disposição dos agentes culturais para assumir contradições na contemporaneidade leva os responsáveis no museu a criar socialmente as condições para a emergência das questões no campo cultural e artístico, outrora ilegítimas. Disponíveis no mercado, os livros e as publicações de artistas eram acessíveis e permitiam adentrar o processo de criação artística na sua diversidade a partir dos anos 60. "Os livros de artistas podem ser veículos das ideias dos artistas, por mais abstrusas, arcanas ou impopulares que sejam. Podem transmitir à sociedade as perceções e críticas dos artistas com teor do humorístico ao filosófico, tal como faz a arte."[40] (Phillpot, 2013, p. 193).

A subtração ao mundo das coisas do mundo, referindo o carácter desinstitucionalizado na criação dos livros de artista, leva a questionar as políticas de reserva das obras nas coleções institucionais, entre a sua preservação e a sua manipulação. Por um lado, problematiza-se a acessibilidade pública das obras alocadas no depósito de museus, por outro lado questiona-se a legitimidade dos públicos infantis na aproximação às coleções institucionais.

Os museus manifestam como prioridade dos seus serviços educativos a criação e formação de públicos para a arte, através dos seus programas paralelos às exposições. Em Serralves, os objetivos "são os de sensibilizar e formar os diferentes públicos para as temáticas da arte, da arquitetura e do ambiente, através de uma programação heterogénea, que procura incentivar a criação de hábitos culturais e a discussão crítica em torno da arte contemporânea" (Loureiro, 2004, p. 123). Como é que os programas educativos exprimem esta demanda? Como se organiza a sua equipa na discussão

[40] Tradução própria: "Artists' books can be the vehicles for artists' ideas, however abstruse, arcane or unpopular. They can convey artists' perceptions and critiques of society from the humorous to the philosophical, just as art does."

crítica das suas práticas? No fundo, como se pensa o museu nas propostas que desenvolve?

Com foco no estudo das parcerias institucionais museu-escola, apresentam-se os contextos de atuação das instituições parceiras. A forma como se proporcionou nas últimas décadas a intensificação destas relações é compreendida à luz dos planos de ação estratégica a nível nacional e de documentos orientadores para a educação artística a nível internacional. Do mesmo modo, analisa-se o alinhamento do programa Porto a Ler com as orientações do Plano Nacional de Leitura no favorecimento do trabalho em parceria, para melhor compreender o caso de estudo da investigação.

O sistema da arte e os livros de artista (Cadôr, 2020) são suscetíveis a uma transformação no âmbito da arte-educação. Neste capítulo procurou-se estabelecer sentidos para o que pode hoje ser o incentivo à leitura e à escrita nos projetos que envolvem crianças e livros de artista. Abordou-se uma seleção de livros de artista a partir de questões que deles emergiram no programa Porto a Ler, propondo novas possibilidades de contacto com as obras, livros e a biblioteca do museu. Foi referida a constituição de uma Biblioteca efémera, onde constam livros experienciados nos projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro* (2013-2018).

Identificando o livro de artista como uma categoria artística aberta, com os seus limites em expansão, ele inscreve-se num campo de investigação artística com uma lógica própria. Tendo essa consideração presente, esta investigação no campo da arte-educação opera uma deslocação do objeto para o estudo de práticas de leitura que o expandem na vivência experimentada nos grupos de trabalho. Isto é, torna-se fundamental na investigação, o desenvolvimento de uma ideia de literacia associada à ação conjunta nos encontros de crianças com os livros de artista, com discursos e práticas dissonantes na abordagem do médium livro. Os livros de artista propiciam abordagens experimentais na educação, na prática da leitura por via de fluxos performativos, do contacto e exploração de linguagens diferenciadas.

A imagem de abertura de capítulo *Querido lector. No lea.* (ver figura 9) de Ulises Carrión é uma citação cuja função nesta secção da Tese passa por ativar as dicotomias performativas instruir-resistir e ler-agir, que são afloradas ao longo do capítulo.

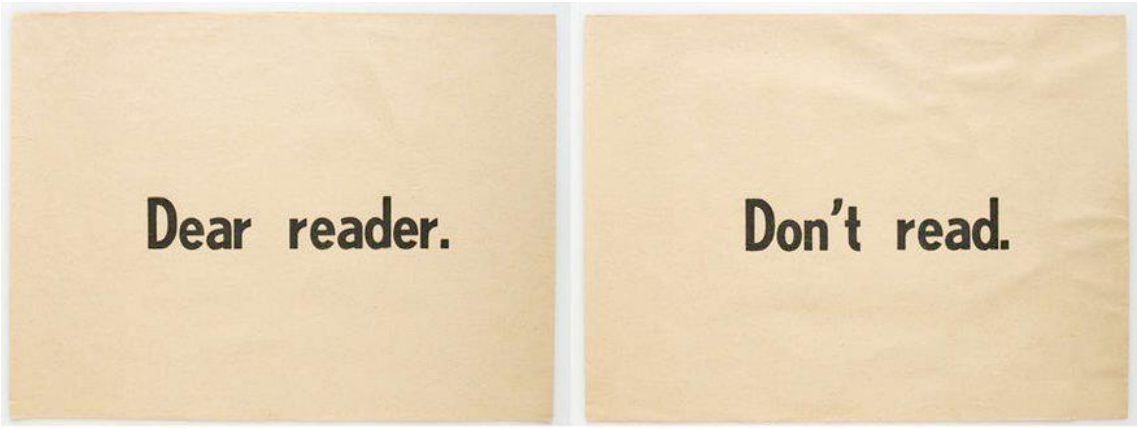

Figura 10: *Dear Reader. Don't read / Estimado leitor. Não leia.* (1973) de Ulises Carrión. Díptico, impressão a preto em página branca, 2 folhas, 21x29,7cm (cada). Fotografia de Joaquín Cortés / Román Lores. Fonte: (Schraenen & Zavala, 2017, p. 7).

Dear Reader. Don't read. (1973) é uma edição do autor fac-similada, que faz parte da coleção Livros e Edições de Artista – Fundação de Serralves. A obra em papel dirige-se em primeiro lugar ao leitor, provocando intencionalmente a atitude normativa da leitura que poderia traduzir-se por "estimado leitor, não leia" (ver figura 10).

Os projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro* debatem a identidade abstrata do Leitor e reclamam corpos e vivências em diferentes níveis de leituras comprometidas com a construção de nós mesmos, simultaneamente leitores e criadores de livros. Os encontros planeados dirigem-se com intencionalidade aos leitores que não leem palavras, aos que estão em vias de começar a ler e aos que leem. Os livros selecionados para os encontros constroem possibilidades para experiência de leitura partilhável entre eles.

Poderá um projeto no âmbito da arte-educação, inscrito numa estrutura ideológica universalista como um plano nacional, contribuir para a construção de uma perspetiva crítica dessa mesma estrutura?

A especificidade informe do livro de artista

O termo *livro de artista* não aparece no dicionário de língua portuguesa onde há a expectativa de ver plasmada a lista ordenada de termos e expressões da língua em

que se pensa esta investigação.[41] Para situar o livro de artista no estudo desenvolvido foi necessário contextualizar o seu aparecimento na arte, reconhecer o modo como se autonomizou enquanto categoria artística e como, enquanto obra de arte, se continua a posicionar perante a tradição do livro. O livro de artista é um livro, um objeto semelhante a um livro ou uma peça onde a ideia de livro é um referente conceptual. O livro de artista serve um projeto artístico específico em si, projeto esse em que o artista assume um alto grau de responsabilidade. O livro de artista distingue-se de um livro contentor de textos, distingue-se de um livro de arte que apresenta reproduções de obras de artistas, distingue-se de um livro cujos textos são ilustrados por artistas, ou de álbuns ilustrados, a menos que um artista defina o seu próprio livro de artista nesse sentido, assimilando o livro criado como uma realidade autónoma. Não raras vezes, a própria definição de livro de artista é tomada como mais uma questão a explorar (Bury, 2002), a testar ou a rebater pelos artistas. Na prática, sempre que o artista cria um livro que desafia aquilo que se definia como livro, alargando o formato a direções inesperadas, ele investe também na sua redefinição conceptual.

Considerando as possibilidades de definição de livro de artista ao longo do tempo, e reconhecendo que as perspetivas de artistas, colecionadores, teóricos, arquivistas bibliotecários, etc., tanto correspondem a tendências para o alargamento como para a restrição dessas mesmas definições, importou sinalizar e referenciar a discussão para melhor compreender a especificidade informe dos livros de artista.
O texto *A nova arte de fazer livros* (Carrión, 2011 [1975]), publicado pela primeira vez na Cidade do México, participou no debate em torno da necessidade de reformulação do conceito de livro instigado pelas novas práticas artísticas emergentes, nos anos sessenta e setenta do século XX, tendo conhecido sucessivas reedições.[42] Não que Carrión tenha usado o termo livro de artista neste texto. "Originalmente escrito para uma audiência de poetas, esta espécie de manifesto teve repercussão entre os jovens

[41] O termo livro de artista, a informação linguística, a derivação ou tradução para outra língua, a classe a que pertence, a informação fonética, a etimológica, etc. tem contribuído para as suas (in)definições. A dado momento, a discussão sobre o que poderia ser o livro de artista passou pela tentativa de compreender o fenómeno no trânsito entre diferentes línguas.
[42] O texto de Carrión existe em várias línguas como o espanhol, inglês, polaco, português, etc. Uma versão em inglês foi, a pedido do autor, distribuída gratuitamente pelos membros do Centre for Book Arts em 1975.

artistas que se interessaram pelo livro como forma de arte".[43] Mas a atitude provocadora e a sucessão de dicotomias à volta da questão *o que é um livro?* encontra ecos nos livros criados por artistas nesse período. Na produção cultural ocidental os livros das décadas de sessenta e setenta são percecionadas enquanto manifestações-charneira na mudança paradigmática para a existência dos livros de artista na contemporaneidade. Considera-se que os livros produzidos por artistas conceptuais são propedêuticos para o modo como o livro passa a ser encarado desde então, em metamorfose suscitada pela cultura e tecnologia contemporâneas em acelerada desmaterialização.

Das vanguardas modernistas europeias do fim do século XIX e primeira metade do século XX temos alguns livros que se manifestam já com um propósito particular que introduz novidades na criação de livros. Sobretudo devido à simbiose entre escritores, artistas e poetas, a combinação de texto e imagem nos livros é animada pelos movimentos de avanço do dadaísmo, surrealismo ou futurismo, por exemplo. Os designados *livre d'artiste* desta época são produções onde inicialmente o editor tinha um papel preponderante e atendia aos interesses dos colecionadores de álbuns ilustrados. Dos movimentos do futurismo, do abstracionismo e construtivismo russos, conhecem-se livros experimentais e publicações de artistas ao serviço da reinvenção da narrativa e das relações com o espaço literário cuja radicalidade está comprometida com revolução e utopia, o que os vai caracterizar como inovadores.[44] A responsabilidade dos artistas na produção do livro e na sua surpreendente aparência cresce à medida que desaparece a figura do editor, no entanto, os livros não usufruem ainda de um estatuto de autonomia, de uma preponderância que só a si diz respeito. Não é objetivo desta investigação seguir no encalço do mais remoto livro feito por um(a) artista ou grupo de artistas, enquadrável no conceito que hoje temos de livro de artista, mas reconhecem-se alguns exemplos que operam mudanças na perceção daquilo que pode um livro ser. Cronologicamente, este estudo incide nos livros de

[43] Diz-nos Amir Brito Cadôr na nota final que faz à tradução do texto para português (Carrión, 2011 [1975], p. 70).

[44] Marinettti, fundador do futurismo, proclama uma liberdade para as palavras no suporte / página, com a alteração de sintaxe, pontuação, gramática, cor e tipografia. O futurismo russo experimenta matérias do dia a dia para o livro, diferentes abordagens da paginação e da mistura de materiais e processos de impressão como papel de parede, ilustrações em tipografia, tecidos, textos manuscritos, impressões a linóleo, stencils e carimbos de batata.

artista criados a partir de 1960, destacando a importância da autonomia com que os artistas impuseram os livros e edições de artista enquanto obras de arte no século XX. Especialmente relevante para a investigação é o rastilho deixado pelos artistas, para a transformação latente do livro e da leitura, colocando o poder performativo no centro da mudança.[45]

Enquanto a europa e o mundo ocidental mostravam evidências da necessidade de mudança radical, a expressão artística energicamente posicionou-se nas ruturas então suscitadas. A década de sessenta tem sido apontada como o momento de aceleração para a transição para a arte contemporânea assumindo-se uma simultaneidade de experiências com uma lógica diferente do encadeamento das vanguardas modernistas. Entre 1965-75, uma torrente de atitudes inéditas expunha uma vertiginosa produção artística cujos meios, processos, formalização e exposição adiantavam variadas designações: *Happening, Pop Art, Noveau Réalisme, Minimalismo, Pós-Minimal, Conceptual Art, Arte Povera, process Art* (ou *Antiform Art*)*, Land Art, Body Art, Event, Performance, Institucional Critique*, etc. Os livros feitos por artistas nesta transição fundam um espaço de liberdade intelectual e cultural difícil de enquadrar num movimento artístico ou "-ismo", mas podemos dizer que partilham um interesse pela performatividade. O livro é uma sequência de espaço-tempo (Carrión, 2011 [1975], p. 12) que protagoniza uma ação e por vezes incita um ato de recusa. Assim, quando o artista John Latham (1921-2006), professor convidado da St. Martin's School of Art em Londres "pediu a alguns dos seus alunos que digerissem o famoso livro de Clement Greenberg – *Art and Culture* – não lhes estava a pedir que digerissem o seu conteúdo, mas que, pelo contrário, o cuspissem." (Brooks, 2001, p. 33). A descrição do processo de criação de *Still and Chew* ou *Art and Culture* (1966-1969) de Latham, está envolta numa série de imprecisões como acontece com a imagem, nebulosa e errática, do próprio artista. *Still and Chew* (ver figura 11) integra a coleção MoMa desde 1969 e inclui uma cópia do livro *Art and Culture*, as páginas cuspidas destiladas em frascos

[45] Na viragem para o século XXI, várias exposições em diferentes pontos do globo confirmaram uma vontade extrema de pôr fim aos antigos trilhos da arte (no Japão, Brasil ou Buenos Aires, tanto como em Viena, Nova Iorque, Londres ou Portugal), como por exemplo *Out of Actions: Between Performance and the Object 1949-1979* (1998) no Museum of Contemporary Art, Los Angeles, ou *Circa 1968* (1999) no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Porto.

etiquetados, os avisos da biblioteca da St. Martin's School of Art para devolução do livro requisitado e uma cópia da alegada carta de despedimento de Latham em 1966.

Figura 11: Convite "still and chew party latham house 22 portland rd w11" e mala *Still and Chew* ou *Art and Culture*, 1966-1969, de John Latham, incluí a mala de couro com livro, cartas, cópias e frascos rotulados cheios de cinzas e líquidos. Fonte das imagens: Artists' Books and Multiples.[46]

Da autonomia concertada nos livros de artista cúmplices do conceptualismo e do minimalismo nos anos sessenta do século XX, pode dizer-se que se desenha sob a égide da resistência. Torna-se estridente o enfrentamento da autoridade, através de uma resistência à hegemonia do sistema artístico, das normas que regem as instituições museológicas e educativas, mas também à primazia da cultura literária. O reposicionamento do conceito de livro face aos livros feitos por artistas nesta época corresponde a uma mudança de paradigma nas novas existências possíveis para livro, bem como uma fragilização da sua autoridade simbólica mais ou menos inquestionada. O livro como recetáculo de texto[47] simbolizava uma série de ideias – conhecimento científico, transmissão de informação, os limites da comunicação etc. O papel do artista Seth Siegelaub e a energia do seu trabalho é referido como tendo exercido uma enorme influência junto dos artistas conceptuais nos anos 60 em Nova Iorque (Phillpot, 2013, p. 189). O vigor do propósito de resistência será depois na década de setenta legitimada pela crítica especializada. Desde o momento em que o livro de artista começa a ser

[46] Disponível em 09/08/2023: http://artistsbooksandmultiples.blogspot.com/2016/03/john-latham-art-and-culture.html
[47] Entenda-se *texto* aqui como sequência de palavras passíveis de constituir sentido, composição literária, que não incorpora nem assimila o livro.

produzido pelos artistas até ao termo surgir na imprensa especializada de arte contemporânea, entra-se na década de 1970[48] (Lippard, 2006). As tentativas de definir o livro de artista intensificam-se nas décadas seguintes a par da aceleração e maior difusão da informação, do aparecimento de tecnologia que possibilita a publicação de livros de forma independente e a perceção da crescente autonomização desta modalidade artística.

Vários contributos críticos acompanham a efervescência dos livros de artista até ao final do século XX. Estes textos, sob a forma de manifestos, ensaios de catálogos de exposições ou periódicos especializados, por vezes preocupam-se em contribuir para a definição de livro de artista, outras vezes testemunham as fraturantes investidas dos artistas sem procurar categorizar os seus livros. Destacam-se neste período autores como Germano Celant (Itália, Génova, 1940 – Milão, 2020), Lucy Lippard (USA, Nova York, 1937), Clive Phillpot (Inglaterra, Thorton Health, 1938), Guy Schraenen (Inglaterra, Londres, 1941- Paris, 2018) entre outros. Celant faz uma incursão teórica na *arte povera* e na arte conceptual a partir de onde analisa os livros publicados por vários artistas[49] e os contextos onde emergem, perspetivando o livro como obra de arte. Lippard integra o grupo fundador da *Printed Matter, Inc*. que abre vias para a criação e circulação dos livros de artista que jorravam nas galerias cooperativas entre 1966-1975 e que levaram ao aparecimento da *Franklin Furnace Archive*.[50] Em 1973 publica o livro *Six years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972*, sobre o período de seis anos associados à arte conceptual. Nas décadas seguintes destaca-se, em volume, a reflexão escrita de origem norte americana em torno dos termos: *book art, bookwork, bookness, book object, alterated book*. Nos países de língua inglesa, a partir dos anos 70, debateu-se a presença ou não do apóstrofe no termo *artists books*, a existir discutiu-se qual o seu lugar *artist's books* ou *artists' books*. Sendo que a maioria dos autores optou pela

[48] O termo livro de artista surge em 1973, na exposição do Moore College of Art, em Filadélfia, organizada por Diane Perry Vanderlip, diz-nos Lucy Lippard, numa entrevista conduzida por Julie Ault em dezembro de 2006. printedmatter.org

[49] Como por exemplo Piero Manzoni, Ed Ruscha, Fluxus, On Kawara, Joseph Kosuth, Lawrence Weiner, Seth Siegelaub, Michelangelo Pistoletto, Bruce Nauman entre outros.

[50] Organizações sem fins lucrativos como a *Franklin Furnace Archive* ou *Printed Matter* ocupam-se dos livros de artista desde 1976 até hoje. Ver https://franklinfurnaceloft.org/ e https://www.printedmatter.org/

última *artists' books* (Romana, 2016), as diferentes modalidades do termo são usadas hoje por instituições, autores, artistas, etc.[51]

Phillpot desenvolve um trabalho em proximidade com bibliotecas, onde os livros de artista trazem novas questões, tomadas pelo autor para pensar os espaços das bibliotecas, suas funções e modos de catalogar, arquivar, divulgar e dinamizar os seus acervos. Começa no Chelsea School of Art em Londres, onde compreende o espaço da biblioteca como local para a educação artística. A biblioteca não deveria ter apenas publicações com reproduções de obras de arte, ela podia ser o local onde artistas e estudantes poderiam experienciar os livros de artista, assim como o público em geral teria acesso à experiência significativa das obras originais (Phillpot, 2013, p. 50). Mais tarde, na direção da biblioteca do Museu de Arte Moderna em Nova Iorque (MoMA) entre 1977-1994, Phillpot vai estreitar relações com os artistas para a criação da coleção de livros de artista na instituição, MoMA Artist Book Collection.

Schraenen fundou a Galerie Kontakt (1966–1978) e a editora de publicações de artistas *Guy Schraenen éditeur*[52] (1973–1978), foi colecionador, curador, investigador e autor. Combinando estas atividades com o projeto ASPC - *Archive for Small Press & Communication*, fundado em 1974 (Antwerpia, Bélgica) com Anne Marsily, estabeleceu uma rede internacional de artistas, de espaços geridos por artistas, de museus e centros culturais.[53] Em 1999, a coleção de ASPC, constituída por obras visuais, som, texto e filmes, foi adquirida pelo Neues Museum Weserburg (Bremen, Alemanha) e Schraenen associou-se à pesquisa científica e à curadoria de exposições. Foi fundador e consultor para a Coleção Fundação de Serralves - Livros e Edições de Artista, até à sua morte em 2018.

Alguns autores sentiram necessidade de revisitar os seus escritos, renovando perspetivas suscitadas pela diversificação dos livros de artista na viragem do século, outros textos foram reeditados como referências canónicas na literatura crítica sobre os livros de artista como é exemplo *Book as artwork 1960/1972*, (Germano Celant, 2010)

---

[51] Por exemplo, em 2023 o MoMA em Nova Iorque usa o termo "artist's book", a Yale Library ou o British Museum usam "artists' books".

[52] https://www.guyschraenenedi teur.com/

[53] Interessado na acessibilidade do arquivo Schraenen organizou exposições, performances, exibições e palestras em vários países Bélgica, França, Alemanha, Itália, Holanda, Polónia, Portugal, Eslovénia, Espanha, Hungria, União Soviética, etc.

ou *Booktrek: selected essays on artists' books (1972-2010)*[54] (Clive Phillpot, 2013). De entre os artistas produtores de livros, destaca-se Ulises Carrión (San Andrés Tuxtla, México, 1941- 1989, Amsterdão, Holanda), Brad Freeman (Chicago, USA, sem informação de data) e Johanna Drucker (Filadelfia, Estados Unidos, 1952) pelo modo como fundam um fórum para o estudo dos livros dos artistas, relacionando ainda com os livros por si produzidos. O trabalho de Carrión associa-se à iniciativa de propor uma nova livraria *Other Books and So*, 1977-78, estreitando a responsabilidade do artista em produzir os seus *bookworks* (livros-obra é o termo que prefere), organizar e distribuir o trabalho como elementos do próprio fazer do livro. Freeman começou a fazer livros de artista em 1980 numa relação próxima com o trabalho de fotografia, foi fundador do JAB - *Journal of Artists' Books*, periódico que acompanhou entre 1994 e 2020[55] e se abriu ao debate especializado do tema[56] com artigos críticos e teóricos, resenhas de livros e exposições, documentação da atividade com entrevistas a artistas e editores, comentários a conferências e outras atividades relacionadas à arte do livro. Especificamente para a JAB, foram criados livros de artistas, páginas e capas. Freeman vê o seu trabalho na JAB como uma plataforma de colaboração artística, e encara o seu papel muitas vezes como um facilitador de encontros tanto nas oficinas para a produção de livros de artista como para a reflexão sobre eles num alargamento da realidade do livro (Freeman, 2022). Johanna Drucker[57] imprimiu o seu primeiro livro em 1972. Na combinação de diferentes abordagens ao livro enquanto artista, escritora, e investigadora, é conhecido o seu contributo para uma visão abrangente sobre os livros de artista em *The Century of Artists' Books / O Século dos Livros de Artistas*, livro que editou em 1995. Nele revela a interdependência entre estrutura, forma e conceito do livro de artista ao longo do tempo enquanto modalidade da arte do século XX. Entre a

[54] Reúne vinte e seis ensaios selecionados, escritos entre 1972 e 2010, oferecendo estruturas provisórias que procuram "iluminar a gama de publicações que podem ser abraçadas sob a rubrica de livros de artistas - tanto livros como obras de arte." (tradução própria) (Phillpot, 2013, p. 205). Phillpot refere um espectro para os livros de artistas que sob o prisma de género permite diferenciar algumas das muitas variáveis: revistas, zines; *assemblings* e antologias; escritos, diários, depoimentos e manifestos; poesia visual e palavras-obra; partituras; documentação; reproduções e cadernos de esboços; álbuns e inventários; obras gráficas; livros de banda desenhada; livros ilustrados; arte de página, obras de paginação e arte postal; livros de arte e livros-obra.

[55] A University of Iowa Press propos-se a publicar em 2023, *The JAB Anthology: Selections from the Journal of Artists' Books 1994-2020*.

[56] Disponível em 16/12/2023: https://www.journalofartistsbooks.net/

[57] Reúne uma considerável mostra da sua atividade disponível em 16/12/2023: http://www.johannadrucker.net/

criação, a crítica especializada e o repositório digital aberto, Drucker dirige o projeto ABsOnline - *Artists' Books Online*[58] concebido para promover o envolvimento crítico com os livros dos artistas. Uma retrospectiva do seu trabalho foi organizada em 2014, pelo The Center for Book and Paper Arts no Chicago Columbia College em *Druckworks: 40 Years of Books and Projects*.

Foi o meio artístico que iniciou a reflexão teórica sobre a publicação enquanto prática artística (Gilbert, 2016, p. 8), estabeleceu o livro enquanto categoria da arte, mas foi o discurso académico que mais tarde adensou a discussão. Antes do ano 2000 inicia-se um caminho discreto da investigação académica na área de estudo do livro de artista. Depois, Sarah Bodman[59] e Tom Sowden editam *A Manifesto for the Book* (2010) que reflete sobre a noção de livro de artista desafiada pelo ecrã do computador procurando termos menos rígidos e mais inclusivos para pensar os livros de artista. Da última década, destaca-se a investigação académica feita por artistas que trabalham no alargamento do debate. Para citar alguns exemplos que dão diferentes direções ao debate, afloradas adiante na tese, notam-se artistas criadores de livros que assumem contextos e projetos pessoais nas suas investigações. Nick Thurston[60] (Gloucester,Reino Unido, 1982) interessa-se pelo estudo da linguagem pública, culturas digitais, publicação e escrita. Tem desenvolvido abordagens conceptuais em projetos colaborativos onde combina escrita, edição, trabalho artístico e educativo. *Hate library / Biblioteca de ódio* é um projeto com instalação artística, que funciona como um repositório *offline* de recontextualização de material discursivo, originalmente existente em contexto de acesso fechado *online*, assim "tornado público". A artista paula roush (Lisboa, Portugal, 1967) dedica-se a explorar estratégias flexíveis de exibição e mediação do livro por via de publicações, exposições e oficinas colaborativas. Fundou o msdm studio - *mobile strategies of display & mediation*[61] que funciona como casa-atelier-galeria da artista e educadora, em Londres. Isabel Baraona (Cascais, Portugal,

[58] Um repositório online de fac-símiles, metadados e críticas, fundado em 2004, está em desenvolvimento na University of Virginia. Ver em: http://web.archive.org/web/20161010133220/http://www.artistsbooksonline.org/index.html

[59] Atualmente, é editora da publicação de referência *Artist's Book Yearbook* e da *The Book Arts Newsletter* publicada sete vezes por ano desde 2008. Ver em https://www.bookarts.uwe.ac.uk/newsletters/

[60] Criou um inventário de atividades entre exposições, eventos, publicações e obras. Disponível em http://www.nickthurston.info/

[61] Disponível em https://www.msdm.org.uk/

1974) desenvolveu uma investigação que deu origem ao projeto *Tipo.pt*, um arquivo online[62] sobre livros de artista e edição de autor em Portugal. Valorizando a aprendizagem em colaboração, esteve na organização de *O que um livro pode*[63], um espaço de encontro de pessoas e livros entre 2011-2016, tendo sido ainda coeditora da revista Portuguese Small Press Yearbook (PSPY).

Há algumas teses de doutoramento em língua portuguesa que aqui se destacam: de Paulo Silveira (2008), na reflexão sobre as existências da narrativa no livro de artista publicado; de Amir Brito Cadôr (2012) no estudo que faz do enciclopedismo em livros de artista; de Ana João Romana (2017), na perspetiva que dá sobre quem, como e quando se inicia e desenvolve a reflexão crítica sobre o livro de artista em contexto internacional e nacional; de Camila Feltre (2022) no processo de criação de livros e a partilha de narrativas de si; de Rui Silva (2023) que reflete sobre *A condição de ser livro*, entre o livro como artefacto e a retórica associada à publicação como prática artística hoje.

O evento *Perspectivas do Livro de Artista* (Belo Horizonte, 2009) proporcionou um ciclo de palestras e mesas-redondas com artistas e investigadores que se dedicam aos livros de artista com uma publicação associada (Cadôr & Veneroso, 2012). O simpósio *Book Live!* (Londres, 2012) que gerou a publicação *The book is alive!* (Waeckerlé, 2013) reúne reflexões internacionais sobre o diálogo interdisciplinar sobre o livro na cultura digital, acompanhando novas possibilidades do fazer, ler e divulgar o livro. A Contemporary Artists' Book Conference (CABC) promove o diálogo crítico em torno dos livros de artista anualmente desde 2008 em Nova York (desde 2020 o evento é organizado pelo Center for Book Arts). A Universidade Federal de Minas Gerais iniciou, em 2009, uma Coleção Livro de Artista, que é o maior acervo público da América Latina atualmente, onde constam obras de referência entre livros, catálogos e periódicos especializados.[64]

Há ainda exposições que contribuem para uma contextualização da reflexão como *Book / Shelf*, MoMa 2008, e *Tarefas Infinitas. Quando a arte e o livro se ilimitam*, Gulbenkian 2012, por declararem uma responsabilidade do público na ativação das

[62] Plataforma gerida juntamente com Catarina Figueiredo Cardoso. Disponível em 18/01/2024: https://www.tipo.pt
[63]Arquivo de encontros disponível em 18/01/2023: https://oqueumlivropode.tumblr.com
[64] Mais informação disponível em 18/01/2023: https://eba.ufmg.br/colecaolivrodeartista/?page_id=1170

obras e das suas narrativas, possibilidades e impossibilidades. Algumas exposições apresentadas na Fundação de Serralves foram interlocutoras das questões tratadas, na sequência do desenvolvimento do programa Porto a Ler (2009-2019). A título de exemplo, duas exposições com curadoria de Guy Schraenen *Do Rato Mickey a Andy Warhol* (2009), em que "os livros expostos testam limites, subvertem regras, despertam o sentido lúdico e apelam a um exercício de enorme liberdade criativa" (Schraenen, 2012, p. 5) e *From Page to Space - Published Paper Sculptures* (2011), que foi uma exposição desafiada pela obra *Aconà Biconbì* (1961) de Bruno Munari e que reúne aproximadamente cem obras em papel e cartão, publicadas por artistas plásticos, diz-nos Bettina Brach (Schraenen, 2011, p. 7). Foram experienciadas outras obras com grupos de crianças, designadamente livros e instalações no Museu, na galeria da Biblioteca, Casa ou Jardim de Serralves que entraram em diálogo com a ideia de leitura expandida e que são por isso referência nesta investigação, aprofundadas adiante.

O livro de artista na biblioteca especializada

Os livros de artista refletem necessidades do tempo em que surgem, com grande contributo para o pensamento crítico e com impacto no desenvolvimento de narrativas históricas e na mudança de paradigmas na contemporaneidade. Como visto, o livro de artista é um fenómeno complexo, em mutação, continuando a investir na provocação do paradigma do livro enquanto objeto e enquanto conceito. Na biblioteca especializada em arte, a inquietação sugerida na consideração de novas espécies de livros é tratada em vários momentos por Phillpot. Ele é responsável por situar os termos e definições, análises, diagramas[65] e categorizações num mapeamento que se torna popular entre os que procuram relações entre livros, artes visuais, obras únicas e múltiplos, e que se debatem com a necessidade de tornar as obras acessíveis nas coleções de bibliotecas e acervos museológicos. O seu trabalho revela-se exemplar na perceção da resistência do livro de artista a uma categorização conclusiva, consensual, enquanto acompanha uma dilatação do espectro de existências do livro de artista e da

[65] Phillpot expõe um pensamento diagramático. Juntamente com a editora da revista Ingrid Sischy publicou um diagrama pela primeira na *Artforum* (maio de 1982, p. 77-79). A sua popularidade fez com que fosse reproduzido, e repensado, em vários contextos (Phillpot, 2013, p. 82).

sua (i)materialidade. Do livro-objeto minimalista ao livro virtual, persiste a necessidade de compreender o desafio aos limites de circulação que muitos trabalhos pretenderam esbater. A experiência dos livros-obra mais recentes mantêm a discussão viva na narrativa não linear que se cria com as obras anteriores e na forma como parecem projetar um imaginário com horizonte na mutabilidade do livro. Como pode compreender-se uma ideia de acesso público dos livros numa instituição museológica? Que públicos para os livros de artista?

O público em geral tem, nas exposições de livros de artista e nos programas paralelos criados (como conversas, apresentações, visitas guiadas, seminários), meios de se surpreender e se aproximar das particularidades das obras, organizadas na narrativa curatorial. São conhecidas as sugestões de Phillpot para o público especializado, artistas e estudantes que, com alguma autonomia poderiam impactar as suas criações, produções e reflexões nas bibliotecas, pelo contato direto com as obras. A partir das condições experienciadas na biblioteca de Serralves, no acolhimento a projetos arte-educativos com crianças (2013-3018), pretendeu-se pensar a acessibilidade aos livros de artista em depósito na coleção Livros e Edições de Artista da Fundação de Serralves. Considerar este sistema é uma oportunidade para refletir sobre a leitura de livros de artista, isto é, limites e potências do contato direto com as obras.

Clive Pillpot interessou-se pelo surgimento do livro de artista como um meio de arte acessível por ser barato, portátil, distribuído em massa e por isso tendencialmente democrático. Iniciou uma coleção de livros de artista, integrada na coleção mais vasta da biblioteca da Escola de Arte em Chelsea, considerando desde logo que qualquer biblioteca que desejasse documentar arte contemporânea não poderia ignorar os livros de artistas como elemento constitutivo da coleção (Maroto, 2017, p. 150). Segundo afirma em 2016, chegou ao MoMA como um explorador que, dando continuidade aos seus interesses, encontrou a porta aberta para prosseguir com a realização de uma coleção.[66] A aceitação do termo *livros de artista* acontece em primeiro lugar porque havia "uma clara necessidade de assinalar um território (dos livros) que excluía a tradição moribunda da "arte do livro", bem como a indústria do livro de arte. Em segundo lugar, havia a sugestão implícita de que os livros dos artistas eram apenas uma

[66] Entrevista concedida a David Maroto, entre 30 de abril e 28 de maio de 2016, publicada em 2017.

linha lateral para os artistas cuja atividade principal era, digamos, a pintura ou a escultura."[67] (Phillpot, 2013, p. 84). O autor sublinhou a necessidade de esclarecer a especificidade do termo no território dos livros feitos e/ou concebidos por artistas. O seu contributo crítico impactou a revisão da literatura e o desenvolvimento histórico das narrativas, cânones e estatuto dos livros de artista na arte contemporânea. Sempre considerou o debate em torno das definições e indefinições do livro de artista como uma demanda das próprias obras e do tempo em que são criadas. A sua participação no debate estende-se até aos nossos dias, sendo significativo o apoio a organizações e a colaboração prestada no sentido da acessibilidade de obras e do contributo para a maior disponibilidade de livros impressos.[68]

Relativamente à coleção de Livros e Edições de Artista da Fundação de Serralves, ela inicia-se como estratégia integrada para a aquisição de obras de arte, em 1996, pela direção de Vicente Todolí (Valência, Espanha, 1958) e João Fernandes (Bragança, Portugal, 1964). Desde o momento da sua constituição, passando pelo modo como foi crescendo ao longo dos anos até à forma como se apresenta hoje ao público, a coleção conheceu dinâmicas e ritmos diversos. Partilhando a energia da exposição inaugural *Circa 68* (1999), a coleção de livros de artista tomou os anos sessenta como referência para propor uma atenção equivalente às obras de artistas conhecidos, às obras menos conhecidas desses artistas, às obras ainda desconhecidas de artistas emergentes. Este manifesto do museu procura ampliar a potência da contradição tanto nos percursos individuais como na relação entre obras de diferentes artistas valorizando as obras "que se poderão considerar talvez mais íntimas dos seus processos criativos, marcados, muitas vezes, por períodos de dúvida e questionamento." (Todolí & Fernandes, 1999, p. 17). Neste sentido, o projeto cultural no início do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves revela um grande interesse pelas publicações de artistas em si, assume-as enquanto obras de arte por direito próprio e destaca o potencial destas obras para suscitar questões na relação com outras obras, num museu que se pretende apresentar como um espaço de reflexão, de debate, produtor de conhecimento.

---

[67] Tradução própria: "There was a definite need to stake out territory that excluded the moribund 'art-of-the-book' tradition, as well as the art-book industry. Secondly, there was the implicit suggestion that artists' books were just a sideline for artists whose principal activity was, say, painting or sculpture."

[68] Numa curadoria conjunta com Anne Mœglin-Delcroix é responsável por reimpressões de publicações de artistas pela Zédélé éditions.

Considera-se livro de artista todo e qualquer livro concebido por seu(s) autor(es) enquanto tal e cujas caraterísticas o torne passível de se posicionar com autonomia enquanto obra de arte.

A designação Livros e Edições de Artista, ora aparece como categoria no acervo da coleção da Fundação de Serralves, entre outras categorias como a Performance ou a Pintura (Fundação de Serralves, 2023), ora como coleção específica dentro da coleção geral, ora como parte da Coleção Documental da Biblioteca. À data, encontra-se reservada no espaço da Biblioteca, com acesso condicionado. [69]

> A Biblioteca da Fundação de Serralves estando integrada num museu de arte contemporânea, pertence à categoria das Bibliotecas Especializadas. As colecções deste tipo de biblioteca caracterizam-se pela temática e grau de especificidade, daí terem como público-alvo, artistas, críticos de arte, jornalistas e alunos de grau superior a efectuar mestrados ou doutoramentos. As Colecções Documentais da Biblioteca da Fundação de Serralves são núcleos de valor cultural e histórico único, no âmbito da arte contemporânea nacional e internacional. Tratam-se de colecções doadas ou adquiridas pela Fundação de Serralves e fazem parte das mesmas a Colecção "Raymond Hains" e a Colecção "E. M. de Melo e Castro" e uma outra, Colecção "Porto 60-70", que resultou de uma exposição com o mesmo nome, em 2001, que reuniu ofertas de vários artistas e instituições. (Biblioteca Fundação Serralves, 2024)

Segundo Sónia Oliveira, coordenadora da Biblioteca de Serralves, a biblioteca especializada na arte contemporânea, abarca teoria da arte, publicações das artes performativas, publicações que se debruçam sobre a paisagem, a arquitetura, as coleções documentais e a coleção de Livros e Edições de Artista (Oliveira, 2022). Este tipo de bibliotecas, procuram por um lado não ser demasiado restritivas quanto à definição dos livros de artistas, por outro lado têm associada uma política de aquisição para os livros de artista e desenvolvimento das suas coleções, e um conjunto de critérios capazes de criar linhas narrativas particulares para os seus acervos.

[69] A pesquisa *online* por coleção Livros e Edições de Artista direciona para a Biblioteca de Serralves, onde existem os separadores “Catálogo”, “Coleções Documentais” e “Publicações Artista”. Disponível em 27/07/2023: http://biblioteca.serralves.pt/ipac20/ipac.jsp?profile=

> A Biblioteca da Fundação de Serralves tem-se dedicado, desde 1998, a reunir uma colecção Livros e Edições de Artista, única no género no nosso país e representativa dos conturbados períodos de 1960/1970. O conceito de LIVRO DE ARTISTA, que pode recuar quase indefinidamente, é no período de 60/70 palco de movimentos e correntes artísticas - nomeadamente arte conceptual, Fluxus, arte povera e land art - focados pela nossa colecção, que também se expande reconhecendo o contributo de publicações produzidas no nosso país. (Fundação Serralves, 2023)

Retomando a ideia de acessibilidade, ela tem diferentes camadas quando associada ao museu. O sentido mediático da acessibilidade no museu hoje é protagonizado pela evidente necessidade de facilitar o acesso ao espaço. Determinada por lei, a acessibilidade é um processo em curso desafiado pelas atuais condições desiguais nas ofertas das instituições culturais. O conceito alargado de acessibilidade nos museus integra abordagens de adaptação de edifícios e *websites*, design inclusivo, comunicação, serviços e materiais, considerando as demandas de diversidade, deficiência e inclusão social.[70]

Antes disso, a chamada democratização da cultura coloca questões de acesso de ordem simbólica que têm uma história diferente nos Estados Unidos ou França (Lopes, 2009). Associada aos museus de arte, a democratização da cultura aparece com o nascimento da política cultural no projeto civilizador francês que toma o espaço educativo com um conceito de cultura no singular, através da ação Ministério dos Assuntos Culturais em 1959. Nos Estados Unidos está associada aos movimentos cívicos de forma a que permite a des-singularização da cultura, e leva à sistemática utilização do plural *culturas* (Lopes, 2009, p. 3). As limitações da majestática política cultural francesa são apontada por Pierre Bourdieu e a sua equipa de pesquisa em *L'Amour de l'Art – Les Musées et Leur Public* / *O amor pela arte – os museus e seus públicos* (1966) revelando que os obstáculos ao acesso à cultura eram de ordem simbólica e não material. Visto como um dos primeiros estudos europeus voltados para os públicos dos museus de arte, *o amor pela arte* revela uma deriva do foco nas coleções para o foco no

[70] Em 1981, as Nações Unidas proclamaram o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, estimulando a criação de leis e movimentos no sentido da garantia da igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades específicas.

acesso dos públicos, trazendo um perspetiva crítica do objetivo político da democratização referida.

A ideia de acessibilidade construída pelos livros de artista dos anos sessenta investe radicalmente na rutura com o sistema da arte, com a necessidade de legitimação institucional, procurando uma circulação fora do domínio de fruição elitista da obra de arte. Deixa-se contaminar pela vida, numa situação social e política em que tudo parecia possível. Como se viu, o livro de artista procura ser barato, acessível e de produção/impressão mecânica, usufruindo das novas possibilidades tecnológicas. Phillpot faz menção a um conjunto de exemplos de livros de artistas publicados por grandes editoras, para pensar a intenção dos artistas relativamente ao alcance de diferentes audiências e escalas, do público a que chegam as obras. Aborda também a questão do suposto baixo custo dos livros e a capitalização destes primeiros livros de artista por editores e galerias. Os preços de capa e as tiragens em grande número perpetuaram a ideia que os livros de artista preconizavam um acesso mais democrático as obras, “Mas o baixo custo e os números de exemplares não garantem necessariamente o acesso público ou o interesse público.” (…) "Enquanto muitos artistas, como Ruscha, estavam interessados no livro enquanto 'produto produzido em massa' acessível, não foram muitos os que lançaram para o público de massas a sua arte."[71] (Phillpot, 2013, p. 192-193).

Colocadas as fragilidades das intenções de democratização cultural tanto nas instituições museológicas como nos espaços alternativos dos livros de artista, pretende-se pensar os contextos das obras na relação com a fruição. Designadamente, o afastamento das obras dos paradigmas percetivos dominantes e dos contextos estéticos que os subtraem à realidade mundana, estimulam a constituição de um novo padrão de fruição. A reação pública a manifestações fora de uma lógica espectável, reconhece na apropriação e na construção de sentido um espaço de questionamento dos processos de incorporação da experiência social e cultural dos sujeitos. No quadro da experiência geram-se discrepâncias e desencontros passíveis de serem tomados como potência no trabalho de mediação na arte-educação.

[71] Tradução própria: “But cheapness and numbers do not necessarily guarantee public access or public interest.” (…) “While many artists, like Ruscha, were interested in the book as an accessible 'mass-produced product', not many pitched their art toward a mass audience.”

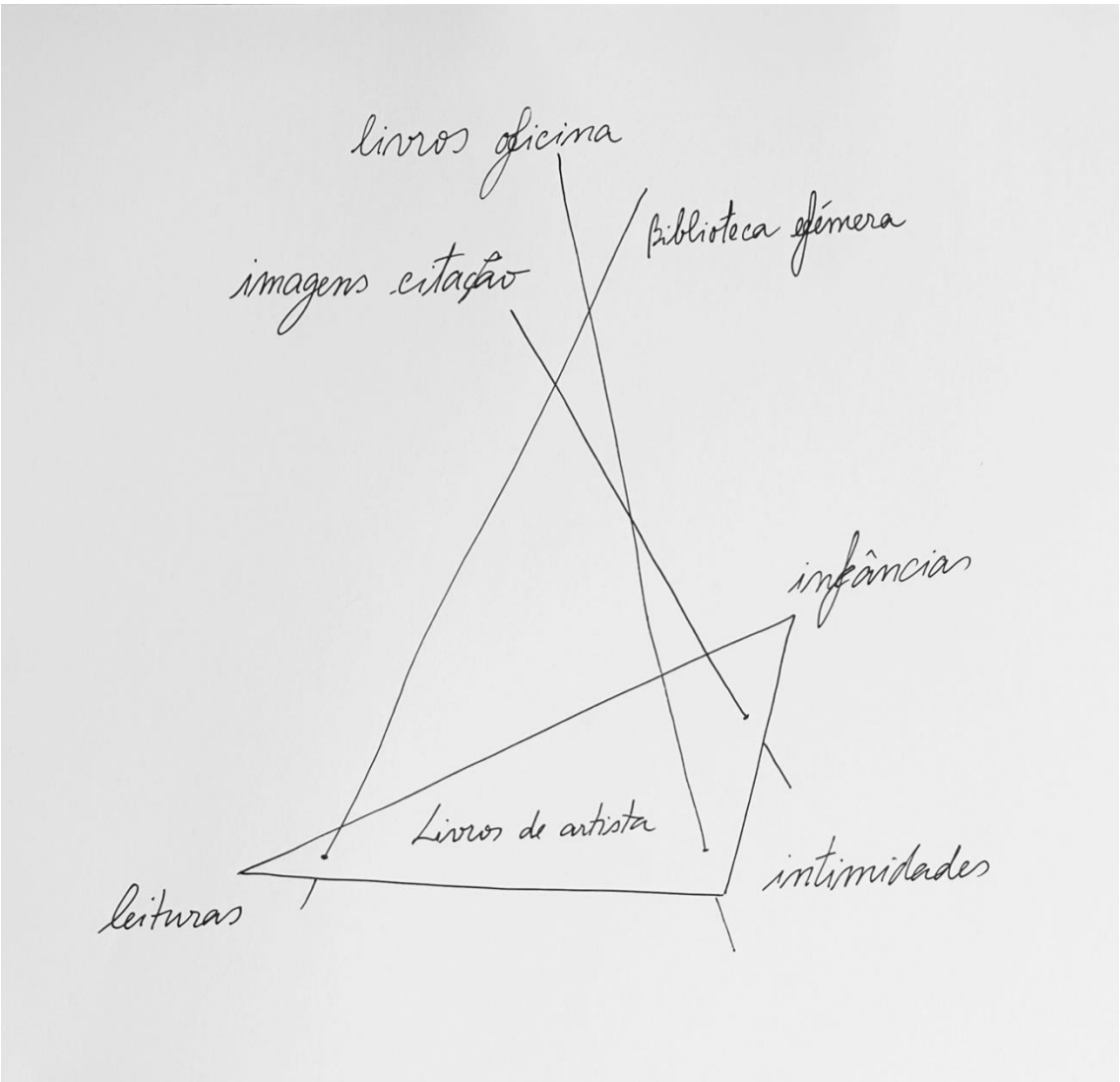

Figura 12: Livros de artista na investigação.

A investigação baseada na prática revela uma seleção de livros de artista tratados na escrita da tese que é influenciada pela reflexão sobre os projetos desenvolvidos, organizados em três grupos: Biblioteca efémera, livros-oficina (oficinas com livros de artista) e imagens-citação. As diferentes designações procuram estabelecer a função e o lugar que ocupam na investigação, que se procura explicitar (ver figura 12).

Sob a designação *Biblioteca efémera* reúne-se um conjunto de livros que foram usados nos encontros com crianças. A eles se associam na investigação atelieres

concretos com livros desenvolvidos no contexto do programa Porto a Ler, nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*. As *oficinas* que incluem livros de artista de que sou autora ou coautora, foram concebidos e produzidos durante a investigação. São livros com os quais se constrói o problema da investigação enquanto se convocam comunidades de encontro com os livros e suas leituras. As *imagens-citação* apropriam-se de tensões suscitadas por livros de artista para pensar, através da analogia, a narrativa conceptual da investigação.

Em cada um dos capítulos, os três grupos de livros dialogam com o assunto tratado. Neste capítulo destaca-se o núcleo de livros da Biblioteca efémera, na relação com a biblioteca especializada em arte e com a coleção de livros de artista. Os livros deste núcleo são considerados veículo de relação com outras realidades que importam aos projetos, designadamente os temas tratados em cada encontro (medida, matéria, jogo, etc.), as obras em exposições visitadas (fotografias, esculturas, instalações, etc.), e as exposições da biblioteca que integram o programa do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. São significativas as diferenças entre os livros selecionados uma vez que a diversidade interessa pedagogicamente ao projeto. Cada livro experienciado com as crianças tem a sua especificidade trabalhada no encontro, explorando a sua capacidade de surpreender. A proposta que se pode extrair do livro é corporizada no grupo e contribui para uma narrativa de leitura performativa que se busca explorar no projeto. Eventualmente, é o projeto que cria o contexto para o diálogo entre estes livros, é como se o projeto fosse um critério experimentado para a criação de uma Biblioteca efémera. Assim, compreende-se a necessidade de repetição e diferença neste conjunto de livros. Repetição que se encontra por exemplo no recurso a livros do mesmo autor como Bruno Munari, diferença que se encontra por exemplo no diálogo que um dos livros pode criar com uma obra, apenas temporariamente disponível no museu, como acontece com a instalação *Marulho* de Cildo Meireles, com 17 mil livros abertos no espaço de uma sala.

A Biblioteca efémera reúne livros cuja a leitura é um fenómeno potencialmente vasto que pode, nestes projetos, ser feita sem se dominar o saber ler (literário), isto é, podem ser feitas leituras dos livros independentemente da capacidade de descodificar letras e transformá-las em fonemas significantes. É uma biblioteca imaginária, no sentido que não está fisicamente reunida em lado nenhum, é flexível por que pode

crescer com os projetos e os contextos para onde se move. Há, no entanto, algumas características de destaque, por exemplo: o facto de serem livros cuja natureza experimental os aproxima do leitor, isto é, favorecem a consideração do leitor como fazedor do livro pela manipulação e leitura; de serem livros para leitores de qualquer idade, consideram-se livros sem exclusividade etária; de serem livros analógicos, em que a materialidade se faz presente na experiência de leitura; de serem livros que criam espaços, funcionam num todo que resiste às dicotomias tradicionais forma/conteúdo, capa/miolo, interior/exterior, aberto/fechado, imagem/texto, etc.

Uma boa parte dos livros de artista referência existe na coleção de Serralves, em depósito com acesso condicionado. Não estando em exposição permanentemente, podem pontualmente integrar exposições itinerantes ou permanecer longos períodos no depósito da biblioteca. Na investigação reflete-se, por um lado, o sentido que estes livros têm enquanto recursos dos projetos desenvolvidos, veículo de uma intenção, por outro lado, a constituição dos livros como lugares para a fundamentação do problema das infâncias e das intimidades entre a arte e a educação. O livro nas posições de lugar e/ou veículo, assume-se num estado transitivo do objeto, que se define “por relação a”. Sistematiza-se da seguinte forma um conjunto de princípios para esta biblioteca:

1. Considera-se a Biblioteca efémera um espaço conceptual onde se reúne um conjunto diverso de livros para serem experienciados no contexto de projetos arte-educativos;
2. A biblioteca não tem um público-alvo, mas configura-se na disposição para um projeto de leitura performativa para todas as idades;
3. É constituída por livros concebidos no limiar do códice, folhas soltas, livros-objeto, livros ilegíveis, caixas, jogos, entre outros.
4. Privilegia livros de artista cuja experiência proponha alternativas à discursividade literária. Quando ainda tenham a palavra escrita que ela possa funcionar numa lógica diferente da do texto.
5. Restringe-se a livros que evidenciam uma condição analógica, que se materializem não exclusivamente em formato digital.
6. Cada livro constitui-se simultaneamente enquanto proposta, da responsabilidade do artista, e enquanto leitura, ação consequente de quem

ativa o livro, individual e coletivamente. Favorece a capacidade que os livros têm de colocarem questões uns aos outros atravessados por nós leitores.

7. Na Biblioteca efémera constrói-se uma vizinhança suscetível. Os livros criam entre si uma narrativa que se expande nos encontros com as crianças nos projetos. A vizinhança suscetível é a matéria simbólica construída na relação entre significado e significante. O significado é construído sessão a sessão que acrescenta disposições com os livros anteriormente experienciados.

A Biblioteca efémera é uma estrutura que ajuda a compreender o pensamento que coloca a ação em enfase na leitura, um objetivo para o trabalho intelectual que reclama o corpo, o espaço e o grupo para a experiência do livro de artista. Esta biblioteca móvel considera, de ano para ano no mesmo projeto, a integração de novos livros, motivada por estabelecer novas relações entre eles e entre eles e exposições disponíveis no museu. A organização desta biblioteca alia-se ao pensamento nos projetos através de critérios de v*izinhança*, *designação*, *complexidade*. Pode dizer-se que é uma biblioteca relacional para o trabalho no âmbito da arte-educação. Apropria-se da *Lei da boa vizinhança* com que Warburg qualificava a capacidade que os livros teriam de se relacionar uns com os outros na sua biblioteca elíptica (Samain, 2011, p. 35). A cada encontro/sessão atribuímos um nome. A *designação* é também um termo que serve o acolhimento de um livro de artista selecionado.[72] No reforço dos princípios de *vizinhança* e *designação*, procuram-se ligações heurísticas de *complexidade progressiva*. Para este princípio concorre a leitura partilhada no grupo, que passa por operações de movimento dos corpos, dos conceitos em direção a uma cosmologia do pensamento partilhado, conforme aprofundado no último capítulo da tese.

Que leituras se pretendem fazer emergir?

O ato de ler e escrever envolve vários gestos da vida quotidiana, indo para além das práticas de leitura habituais. Assim, a leitura é entendida como um acontecimento nosso, pessoal e contínuo, que está a acontecer "nas nossas mãos, rostos, mentes", etc., mas com propensão para a publicação de nós mesmos, em movimento. A natureza

[72] Por exemplo, no primeiro encontro nos projetos pode ser trabalhado *Da uno a dieci / De um a dez* (1980) de Alighiero Boetti ou *Aconà biconbì* (1961) ou *Prelibri* / *Prélivro* (1981), ambos de Bruno Munari.

transgressora dos livros de artista reside (também) no seu efeito disruptivo na experiência de leitura imóvel, silenciosa e solitária em que o corpo está ausente. Se uma leitura tradicional é acompanhada de uma espécie de desaparecimento do corpo, os livros de artista nos projetos de educação artística exigem uma ativação, uma interação, desafiam corpos leitores. A exploração da presença de livros, corpos, vozes, sentidos e ambientes promove ações de leitura partilháveis. Os movimentos individuais dentro dos grupos são percebidos como leituras coletivas que preservam a experiência subjetiva de cada participante.

Efetivamente, os projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro*, envolvem livros e não exigem, no entanto, uma pedagogia da leitura literária. Isto é, não remetem para a aprendizagem do alfabeto, da sílaba, da palavra e, por fim, frase. Trata-se de pensar sobre os gestos que fomentam um hábito na leitura para os expandir. A proposta parte, desde logo, por uma recusa experimental da divisão do "saber ler" (alfabetismo), do "ler" (leitura operatória do sujeito) e do "ler-se a si próprio" (performance heteróclita). As leituras são os nossos próprios atos, experiências que envolvem todo o nosso ser, envolvendo todo o corpo no processo de reconstrução do livro. Com as suas características únicas e a sua diversidade, os livros de artista têm o poder de nos interpelar na leitura normalizada, articulando objetos-corpos-espaços. Desafiam e redefinem o ato tradicional de ler, levando-nos a compreender a representação de nós próprios no âmbito da experiência partilhada da leitura.

O que pode o livro de artista na biblioteca especializada?

O trabalho Phillpot é uma das vias de aproximação à coleção de livros de artista na Biblioteca de Serralves. Philip Pacey edita um livro guia para bibliotecários de Bibliotecas de Arte com um pendor pedagógico. Phillpot participa no volume com um texto elucidativo da situação criada pelos artistas com os seus livros e procura compreender que desafios colocam os livros-obra à biblioteca, numa perspetiva de "boas práticas" para bibliotecários (Phillpot, 1977). Apesar da ideologia que possa estar na base da criação de livros de artista reproduzíveis, acessíveis, etc., ilimitando a sua edição, existem argumentos para restringir o uso dos livros de artista.

> A compra de livros de artistas tem o seu aspeto de arquivo. No entanto, devido à ideologia por detrás da sua produção, e devido às edições ilimitadas, os argumentos habituais para restringir a sua utilização e alojá-los especialmente, não se aplicam de forma tão forte. Se se aplicam deve-se ao facto de o público, e particularmente o mercado da arte e o mercado do livro, poder subverter facilmente a intenção de um artista, especialmente no caso de uma edição de pequena tiragem que não está programada para ser reimpressa, desde logo devido ao custo de produção e à procura do livro.[73] (Phillpot, 2013, p. 49)

Há uma política de reserva especial por parte das coleções de livros de artista em museus, por vezes de acesso condicionado, como foi referido ser o caso na Biblioteca de Serralves. "O termo 'livros de artistas' também tem sido utilizado para descrever livros singulares, ou únicos, ou livros objeto. Estes livros tendem a exibir mais qualidades pictóricas ou escultóricas do que os livros que são concebidos para reprodução em massa."[74] (Phillpot, 2013, p. 84). Phillpot era já sensível ao posicionamento da biblioteca da arte, como refere:

> Inevitavelmente muitos livros de artistas não serão reimpressos, pelo que o bibliotecário de arte poderá, a seu tempo, estar na posse de um livro comprado a baixo preço, mas atinja posteriormente algum valor financeiro e/ou se considere raro. A forma como se interpreta a máxima de que "os livros são para uso" à luz de tais considerações depende do tipo de biblioteca de arte em que se está a trabalhar, quer o seu papel tenda mais para o museu ou para o laboratório. [75] (Phillpot, 2013, p. 49)

A política de acessibilidade aos livros de artista na Biblioteca de Serralves gera situações para a divulgação das obras, tanto do núcleo inaugural da coleção como das

---

[73] Tradução própria: "The buying of artists' books has its archival aspect. However, because of the ideology behind their production, and because of unlimited editions, the usual arguments for restricting their use and housing them specially, do not apply so strongly. That they apply at all is due to the fact that the public, and particularly the art trade and the book trade, will easily subvert an artist's intention, particularly in the case of an edition made relatively small in the first place because of the cost of production and the likely interest in the book, and which is not scheduled for reprinting."

[74] Tradução própria: "The term 'artists' books' has also been used to describe unique, or one-of-a-kind books, or book objects. These books tend to exhibit more painterly or sculptural qualities than those conceived for mass replication."

[75] Tradução própria: "Inevitably many artists' books will not be reprinted, therefore the art librarian may in time be in possession of a book bought cheaply, but subsequently of some financial and/or rarity value. How one interprets the maxim that 'books are for use' in the light of such considerations depends upon the kind of art library in which one is working, whether its role tends more towards the museum or the laboratory."

aquisições recentes. Existe um programa de exposições temporárias de livros de artistas no mezanino da Biblioteca e uma dinâmica de itinerâncias de exposições de núcleos da Coleção de Livros de Artistas. Mas os dispositivos de apresentação de livros de artista nas exposições são reveladores das políticas inerentes à conservação das obras em coleção. Há situações expositivas em galeria para o livro de artista que protagonizam uma domesticação das propostas de leitura contra-hegemónicas sugeridas pelos artistas.[76] Em muitos casos, o livro de artista resiste ao sentido expositivo convencional de obras de arte em museu, protagonizando um desacordo quando disposto a ocupar uma parede, uma mesa ou uma vitrine. Este é o caso, por exemplo, de *Poemobilles* (1974) de Augusto de Campos e Julio Plaza, onde os movimentos de abrir e fechar o livro são determinantes para a experiência de leitura convocada pela obra (ver figura 13) e a impossibilidade do seu manuseamento expressa uma sujeição da ação.[77]

Figura 13: *Poemobilles* (1974) de Augusto de Campos e Julio Plaza. Fotografia de Filipe Braga. Fonte: Exposição "Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta" - Fundação de Serralves – Archeevo.[78] À direita, mesa com *Poemobilles* [Vista da exposição na biblioteca do museu, 2014]. *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2014). Fonte: arquivo próprio.

Noutros casos, os livros de artista confundem-se com o próprio espaço numa instalação imersiva, como em *Marulho* de Cildo Meireles, que cria uma situação para um grande número de livros iguais que não é possível experienciar quando se tem um dos livros nas mãos (ver figura 14).

[76] Embora este não seja um assunto aprofundado nesta investigação este aspeto é referido porque a escolha de obras para a biblioteca efémera foi condicionada também por fatores desta ordem.
[77] Dá-se conta que a imagem constante no arquivo da exposição de Serralves (ver figura 13) no caso específico de *Poemobilles* (1974) não corresponde ao dispositivo expositivo, em mesa fechada com tampo de vidro, que efetivamente constava na exposição *Artistas Brasileiros e Poesia Concreta* (2013-2014) na biblioteca do museu.
[78] Disponível em 14/12/2023: http://arquivos.serralves.pt/details?id=72250

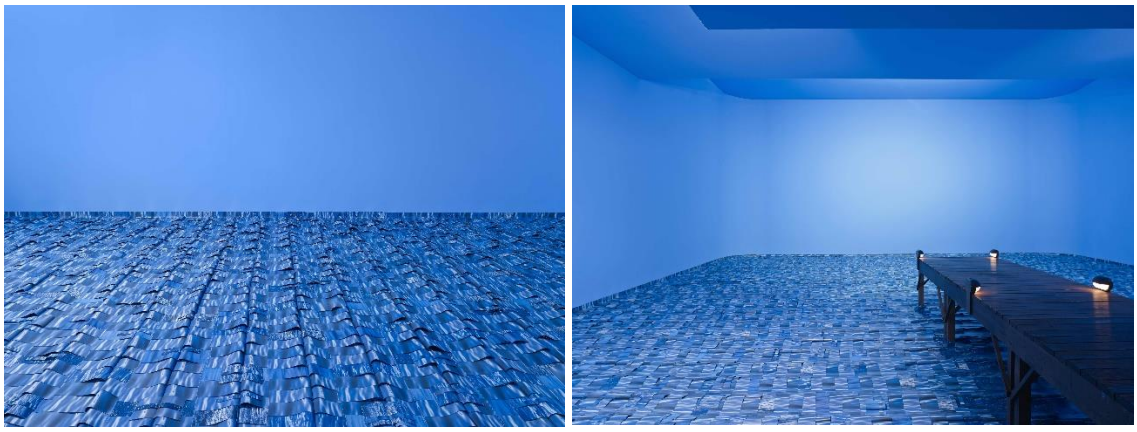

Figura 14: *Marulho* (1991/1997) de Cildo Meireles [Vista da instalação no museu, 2013]. Fotografia de Filipe Braga. Fonte: Exposição "Cildo Meireles" - Fundação de Serralves – Archeevo.[79]

Phillpot lembra que artistas e especialistas têm acesso às obras nas bibliotecas, "Mas o público em geral também tem o direito de poder experimentar o trabalho original dos artistas, e de ser informado dos novos desenvolvimentos. Quando, como aqui, a obra é tão apropriada para uma biblioteca como para uma galeria, o papel da biblioteca pública na promoção da experiência da nova arte torna-se significativo."[80] (Phillpot, 2013, p. 50). Embora a Biblioteca de Serralves não seja pública, o espaço da biblioteca e da sua galeria de exposição, é de acesso livre. "Em qualquer contexto particular, é preciso decidir se o dever é para com os leitores no presente, ou para futuros leitores, e se estes últimos, são pessoas hipotéticas ou pessoas reais? É claro que a existência de outras instituições com termos de referência diferentes pode condicionar a política de cada uma." [81] (Phillpot, 2013, p. 50).

Durante os projetos desenvolvidos no programa Porto a Ler, em Serralves considerou-se que o público não especializado, constituído pelas crianças e adultos acompanhantes, tinha o direito de poder experimentar o trabalho original dos artistas e envolver-se diretamente com as questões levantadas em torno da leitura provocadas pelos livros de artista. Neste ponto, é conveniente destacar a importância de quem cria

[79] Disponível em 14/12/2023: http://arquivos.serralves.pt/viewer?id=72249&FileID=125539
[80] Tradução própria: "But the general public also has the right to be able to experience the work of artists in the original, and to be informed of new developments. When, as here, it is work that is as appropriate to a library as to a gallery, the public library's role in promoting the experience of new art becomes significant."
[81] Tradução própria: "In any particular context one has to decide whether one's duty is primarily to present readers or to future readers, and if the latter then who, hypothetical persons or real people? Of course the existence of other institutions with different terms of reference may condition one's policy."

e dinamiza o projeto, esteja familiarizado com as obras em depósito e as suas condições de acesso, em proximidade com os responsáveis pela coleção.[82] Esta ligação é determinante para considerar (ou não) a presença das obras no plano de dinâmicas do projeto. O acesso aos livros e aos espaços reservados assim como a colaboração entre os departamentos do museu, permitiu o alargamento do impacto do projeto no museu. Priorizando a mediação relacional, são considerados para a Biblioteca efémera as obras que podem, em cada momento, ser de facto manipuladas. A este respeito refere-se a importância que poderá ter a existência de edições fac-similadas dos livros de artista quando experienciados tanto pelo público regular como pelo público que chega pela primeira vez. Os livros de artista selecionados propiciam aos grupos uma partilha comum de obras-livro. Uma coexistência mínima entre as pessoas e os livros é uma necessidade máxima para a formação de públicos para "a nova arte". O papel da Biblioteca de Serralves na promoção de experiências diversificadas na educação artística torna-se assim mais significativo.

Como se procura aqui expor, a parceria que cria pontes museu-escola no programa Porto a Ler, proporciona contextos, intervenientes, abordagens e públicos novos para o diálogo com as obras. Por outro lado, para os livros de artista, a mudança de contexto também modifica o seu valor e significado na mediação: dentro e fora da biblioteca, no museu, na escola ou no parque. Particularmente nos projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro*, geraram-se ambientes para leituras, relações entre os livros e os corpos, e situações dialogantes baseadas em dispositivos de mediação. A portabilidade dos livros revelou-se ainda uma vais valia na mediação com os espaços onde o encontro pôde acontecer. No primeiro ano do projeto, 2013, optou-se por apresentar o conjunto dos livros da Biblioteca efémera na primeira sessão com o grupo. A esta visão geral dos livros na sala do serviço educativo do museu, seguiram-se os encontros com livros específicos para cada sessão ao longo do ano em espaços variados. Com o passar dos anos no projeto, compreendemos com os grupos, a curiosidade suscitada pela biblioteca e o depósito de Serralves como elemento pedagógico na abordagem aos livros (ver figuras 15, 16 e 18). O impacto dos contextos estendia-se para a crescente sensibilidade aos livros da Biblioteca efémera. Assim,

[82] Sónia Oliveira, Coordenadora da Biblioteca de Serralves e Isabel Koehler, Assistente da Bilioteca.

passamos a habitar também esses espaços nos nossos encontros, experimentando a participação dos lugares na fruição dos livros.

Figura 15: Visita à biblioteca da Fundação de Serralves, 2015 (esquerda) e 2014 (direita).

Figura 16: Visita à biblioteca da Fundação de Serralves, sala de leitura, 2013.

Figura 17: Visita à biblioteca da Fundação de Serralves, depósito de livros de artista, 2017 (esquerda) e 2013 (direita).

Figura 18: Visita à biblioteca da Fundação de Serralves, janela da biblioteca, 2017.

— Que lugar é este? O que é que podemos encontrar aqui?

— O que fazem os artistas? O que é um Livro de artista?

— Para que é que serve um livro de artista?

— O que significa Leituras de mim?

Para além das características físicas dos espaços, os lugares trazem para a experiência a atenção ao silêncio, à conversa, à luz, ao escuro, à sombra, aos reflexos, aos cheiros e temperaturas, aos gestos individuais e aos movimentos dos grupos. O primeiro encontro do projeto passou a poder acontecer com os livros no depósito de livros de artista, criando uma situação nova para expor todo um fenómeno para os livros de artista desde o seu acesso condicionado, o ambiente com temperatura controlada, acondicionamento nas estantes, que, segundo as crianças "parecem os cofres dos bancos", as luvas azuis que servem para proteger os livros e não as mãos, etc. Aciona-se todo um imaginário que é partilhado no grupo, sugerido por expressões, comparações, surpresas, dúvidas, sensações. Depois, ao longo das sessões seguintes, imaginaram-se outras vizinhanças e vidas para os livros, nas galerias de exposição, na biblioteca da escola ou no parque de Serralves, os livros de artista ganham novas possibilidades performativas para os grupos de participantes no projeto de incentivo à leitura e à escrita.

Bruno Munari na Biblioteca efémera

Como referido, o trabalho de Bruno Munari (1907-1998) é um recurso valioso para pensar a leitura no contexto desta investigação. Considera-se que os livros de Munari são desafiantes para todas as idades, mesmo os *I Prelibri / I Prélivros* (1980), pelo modo como reposicionam as atitudes normativas perante a leitura (ver figura 19).

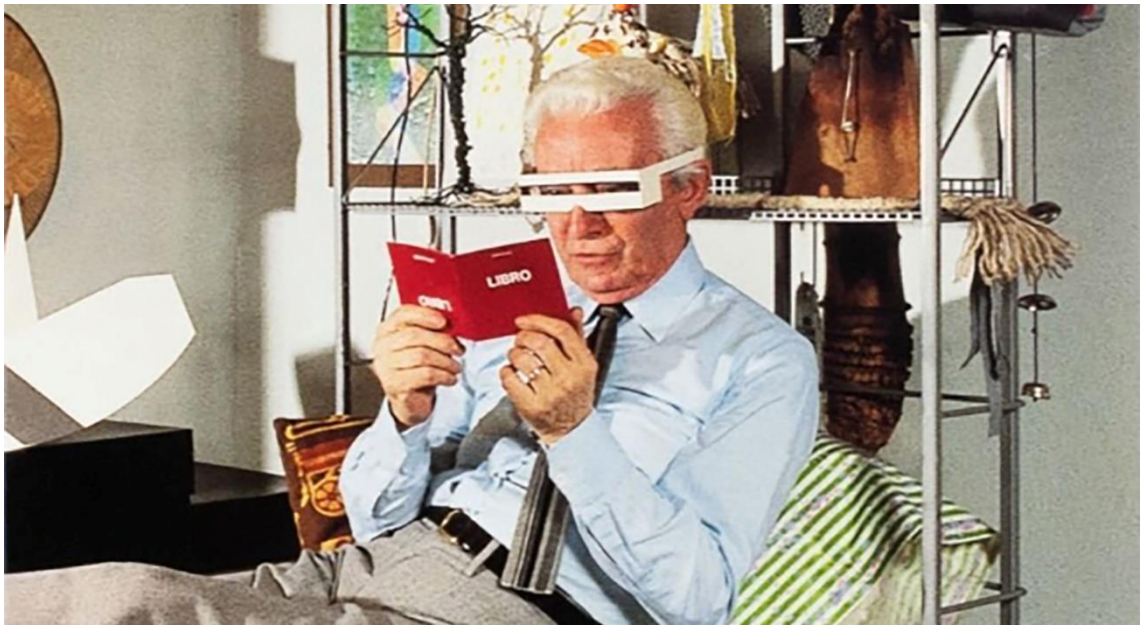

Figura 19: Pormenor da capa *Bruno Munari Obvious Code* (2019). The serving Library 2019/20, Roma Publications.

Fazem parte da Biblioteca efémera os livros *Rose nell'insalata / Rosas na Salada* (1947), *Abc con fantasia* (1960), *Aconà Biconbì* (1961), *Nella notte buia / Na noite escura* (1956), *Più e meno* / *Mais e menos* (1970). Como foi intenção do artista, todos estes livros têm vindo a ser reimpressos mantendo o valor de mercado e estando assim acessíveis. Na Biblioteca efémera estes livros têm uma maior presença e o seu carácter relacional é tratado adiante neste capítulo (ver figura 20). Como referido, nos encontros com os grupos nos projetos, cada um destes livros dialoga com outras obras e pode ser experienciado em diferentes sessões / temas revelando o seu potencial de veículo na compreensão de situações de leitura variáveis, com o grupo todo, em pequenos grupos e individualmente.

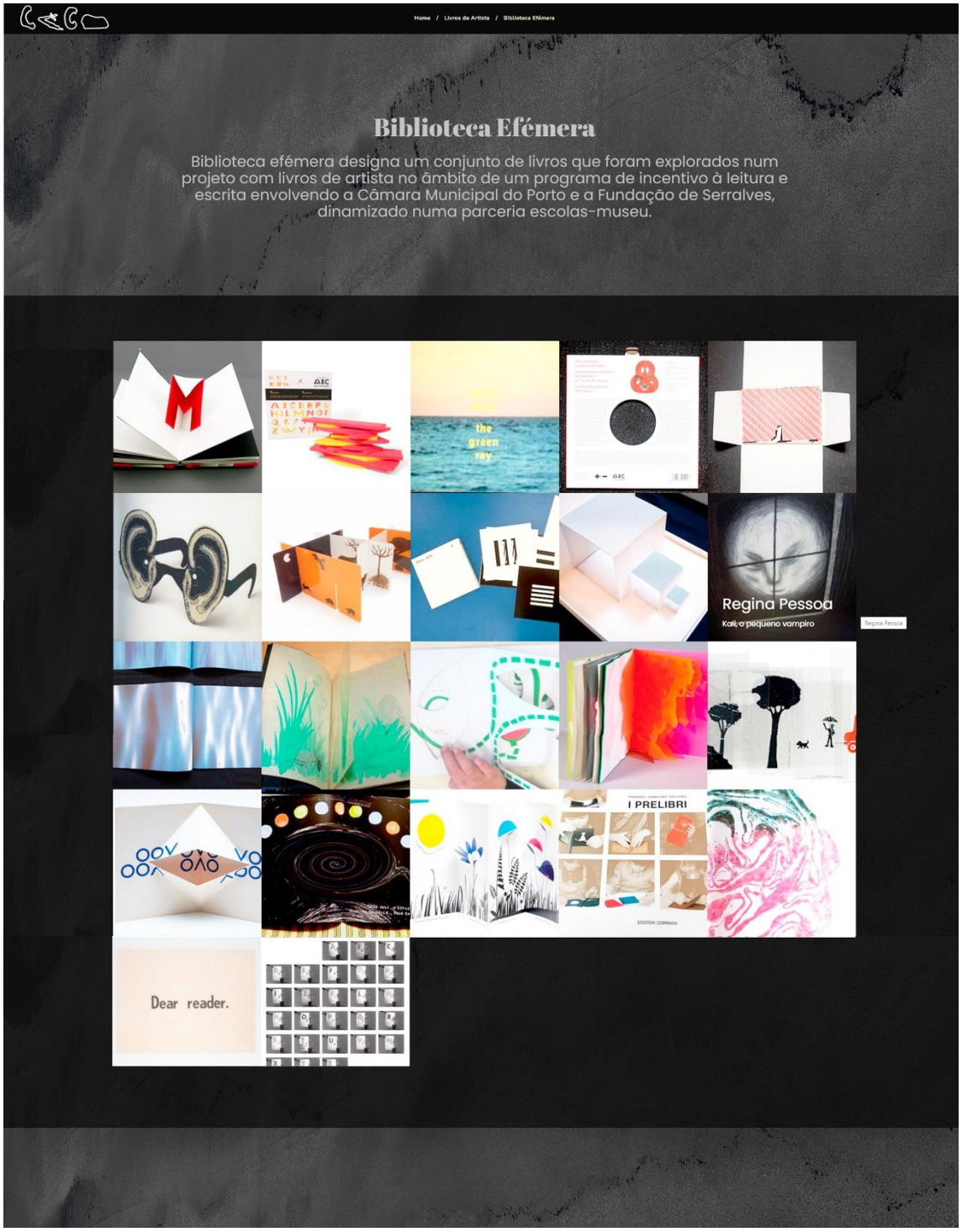

Figura 20: Livros da Biblioteca efémera (2023). Fonte: arquivo próprio disponível em www.campocomum.pt

O trabalho que Munari desenvolve com os seus livros, ao longo de toda a sua vida que atravessa o século XX, é assinalável. Munari recriou-se a si mesmo enquanto leitor-criador. A sua importância para o início da mudança no estatuto do livro de artista é reveladora desde os seus *Libri illeggibili* / *Livros ilegíveis*. São livros que ousam

desorientar a leitura normativa e a conceção de livro enquanto objeto. O primeiro *Libro illeggibile* data de 1949 e é autoeditado, existem vários ao longo dos anos sendo o último *Libro illegibile MN5* publicado em 1995 pela Corraini Edizione. A sua vasta produção imbricou o seu trabalho de arquiteto, escultor, professor, projetista, escritor, filósofo, designer, ilustrador na sua vida e atividade artística. Registam-se cerca de 180 livros onde Munari "pôde fazer para compreender" (Maffei, 2015). Se os seus primeiros livros de artista estão suscetíveis ao mundo das crianças, um dos seus últimos livros também o é. O *Libroletto / Livrocama* foi feito quando tinha 86 anos, e experimentou um lugar para a leitura que acomoda o corpo e o sonho.[83] Em *I Prelibri / I Prélivros* (1980)[84] Munari cria um livro de pequenos livros para ler sem ler (antes de ler), para descobrir um a um, num cardápio de sensações em cuja narrativa fica para o leitor criar, contar, jogar. No ano seguinte publica *Da cosa nasce cosa / Das Coisas Nascem as Coisas* (1981). Para Munari o conhecimento resulta de uma descoberta e a cultura deriva sempre de surpresas, de coisas que até então eram desconhecidas.

Figura 21: *I Prelibri / I Prélivros* de Bruno Munari. 8ª edição (2002), Mantova: Corraini. Fonte imagem: Corraini Edizioni. Dimensões: livro contentor 28x39cm, livros quadrados 10x10cm, 12 unidades em materiais, cores e texturas diversas: plástico, acetato, feltro, papel, madeira, cartolina e tecido.

[83] Livro criado com o arquiteto Marco Ferreri em que cada página mede 70x70x2cm. Composto por seis páginas-almofadas de matérias diferentes: algodão, turco, veludo, veludo côtelé, juta, linho, sisal, de cores diferentes: castanho, bege, azul, vermelho, cor-de-rosa, amarelo, verde, cor-de-laranja; com um fecho éclair e uma faixa de texto sobre algodão extra resistente. Publicado por Interflex, 1993)

[84] Publicado por Danese em 1980, a partir de 1981 por Corraini Edizione, onde atualmente se mantém no catálogo de publicações da editora italiana, na sua 8ª edição, vendido por €190.

Os *Prelibri* procuram o estímulo sensorial dispondo um conjunto de pequenas surpresas. Dos vários aspetos que estimulam as sensações, térmicas, sonoras, visuais, táteis, olfativas é de destacar a ideia de um livro que é uma biblioteca para os sentidos, onde se compreende repetição e diferença. O lado de fora, indica um livro canónico[85] que no interior se transforma numa espécie de estante portátil, um "livro-estante de livros"(ver figura 21). Esta estante, lugar dos livros ordenados, apela ao movimento e à experimentação autónoma, tanto para o leitor alfabetizado como para o leitor não alfabetizado. Na passagem de um livro com uma estrutura convencional para um livro que transporta minilivros manipuláveis, assistimos a uma mudança de padrão em termos conceptuais para o livro. O *Prelibri* contém em si uma biblioteca de repetição e diferença, encorajando um pensamento intra-relacional confiado ao leitor. No interior, a oportunidade de repetição está desde logo na lógica de página dupla, na sequência ordenada de algarismos nos livros e nos seus lugares[86] que surgem da esquerda para a direita em ordem crescente, na palavra/imagem LIBRO vinte e quatro vezes (duas em cada pequeno livro), no formato quadrado, etc. Pensado por Munari para crianças, *Prelibri* revelou-se simultaneamente simples e complexo quando experienciado no Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita. Curiosamente, na capa da primeira edição de *Prelibri*, ao título no topo da capa seguiam-se fotografias de crianças a experimentar os livros-objeto. Nas reedições posteriores a capa altera-se, com os livros a ganhar mais destaque e relação à imagem das crianças (ver figura 22). Na edição ainda hoje disponível na Corraini Edizione, as crianças dão lugar a quadrados coloridos sobrando apenas uma fotografia com presença da mão que segura o *libro 7* fechado, onde se lê "A cadeia geracional, do filho ao neto".[87]

[85] Além do *codex*, parece um livro *standard* com grandes dimensões, uma capa dura, título com letras capitulares de tamanho grande, indicação de autor e editora na capa.
[86] Lugares que podem assemelhar-se a espaços em prateleira de estante, uma vez que o livro contentor segura-se perfeitamente na vertical.
[87]Tradução própria: "The generation chain, from child to grandchild".

Figura 22: *I Prelibi/ I Prélivros* de Bruno Munari. Dimensões: 28x39cm. Capas de diferentes edições respetivamente: primeira edição, 1980 Danese, em italiano; segunda edição, 2002, Mantova: Corraini, em italiano, inglês, francês e alemão. Na oitava edição a capa é desenhada por Katsumi Komagata. Mantova: Corraini. Fonte: Corraini Edizioni.

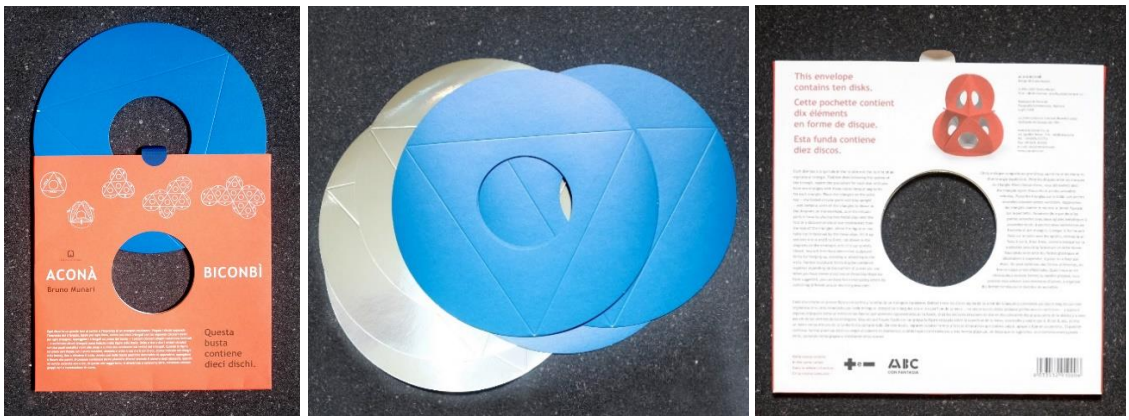

Figura 23: *Aconà biconbì* (1961) de Bruno Munari (edição 2007). Bolsa-envelope 22,5x22,5cm, com 10 discos de papel. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves.

O livro *Aconà biconbì*, originalmente concebido como uma obra de escultura na sequência das pesquisas do artista em torno dos múltiplos, começa por ser uma bolsa quadrada com um buraco ao centro (ver figura 23). No seu interior estão dez círculos também com um buraco ao centro em cartolina de dupla face, de um lado com uma cor de outro prateado, com 22cm de diâmetro. Os círculos têm três meios cortes, com 19,5cm cada, que formam um triângulo entre o círculo exterior e o círculo vazio ao centro. O *Aconà biconbì*, tendo sido originalmente publicado pela Danese em 1961, continua disponível (publicado pela Corraini, 2007) em quatro cores: vermelho, azul,

branco e verde. Diferentes figuras geométricas são percecionadas entre vazios e cheios: quadrados, círculos e triângulos. Com as dobras sugeridas é possível combinar figuras, unir livremente, sequenciar pequenos espaços, numa e uma construção tridimensional. As combinações são ilimitadas dependendo do número de módulos, das cores e reflexos, e o modo como se dispõem.

Figura 24: *Abc con fantasia / Abc com fantasia* (1960) de Bruno Munari, MoMA colection. Livro-caixa 16,5x17x3cm. Com 26 peças em espuma de plástico flexível. Itália: Danese. Fonte da imagem: arquivo MoMA *online*[88].

Figura 25: *Abc com fantasia / Abc com fantasia* (2008) de Bruno Munari. Múltiplo. Livro-caixa 16x16x4cm, com 26 peças em espuma de plástico flexível. Existe em amarelo, vermelho, verde ou azul. Mantova: Edizioni Corraini. Fonte imagem: Corraini *online*.

[88] Disponível em 03/01/2023: https://www.moma.org/collection/works/147958

Em 1960, Munari criou o livro-caixa *Abc con fantasia / Abc com fantasia*, aliando a sua atenção para o estudo de elementos básicos das letras às suas pesquisas sobre os múltiplos (ver figuras 24 e 25). Neste jogo, todas as letras maiúsculas do alfabeto podem ser formadas com vários traços básicos, rectos e curvos, comuns a cada letra. Os traços rectos podem ser verticais, horizontais ou diagonais. Os traços curvos podem tomar várias direções, ou ser fechados, como o "O". Estes fragmentos para composição, vinte e seis em cada caixa, são linhas em plástico maleável, retilíneas e circulares que permitem constituir qualquer letra conhecida e inventada, por justaposição, sobreposição conforme se deseje.

Em 2008 é publicado *Munari's books* de Giorgio Maffei (Corraini Edizioni) um catálogo *rasionné* de todos os livros de Munari, traduzido e publicado em francês por Les Trois Ourses (Paris, 2009) e em inglês por Princeton Architectural Press (Nova York, 2015). O seu trabalho tem vindo a ser explorado em muitas vertentes de investigação teóricas, práticas, teórico-práticas cruzando áreas de conhecimento distintas. Nesta investigação, o uso dos seus livros no projeto de incentivo à leitura e à escrita alia-se a uma renovada relação com a infância e a intimidade, aprofundada nos próximos capítulos.

Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita e a parceria institucional

A investigação no âmbito da arte-educação confronta-se com a implementação de estratégias de incentivo à leitura e à escrita em parcerias institucionais que desafiam escolas e serviços educativos de museus a um trabalho concertado. O estudo dos planos nacionais para a educação permite compreender o surgimento de programas como o Porto a Ler e o modo como se ativa a parceria entre a Câmara Municipal do Porto e o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. A partir da experiência no âmbito das parcerias institucionais pretende-se questionar de que forma podem os projetos educativos concebidos por artistas posicionar-se nos planos e parcerias institucionais e contribuir para a sua reconsideração crítica. Começando por construir uma perspetiva global sobre o fomento de pontes feitas entre a escola e as instituições culturais, reúne-se um conjunto documentos orientadores. Da Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são analisados: o *Road Map for Arts Education / Roteiro para a Educação Artística* (2006), por ter resultado dos debates da Conferência Mundial sobre Educação Artística (6-9 maio de 2006) que se realizou em Lisboa, Portugal, o documento *Educação Artística para a resiliência e a criatividade* (2020) por ser agregador de vários instrumentos normativos atualmente e *Reimagining our futures. A new social contract for education* / *Reimaginar o nosso futuro. Um novo contrato social para a educação* (2021). No cruzamento destes documentos desenha-se um alinhamento de estratégias diretivas e fundamentos que orientam os objetivos a atingir entre os Planos Nacionais e os Roteiros Internacionais.

Em Portugal, o Sistema Educativo é regulado pelo Estado por via do Ministério da Educação (ME) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. É obrigatória a frequência de ensino a partir dos 6 anos de idade, antes dessa idade é facultativa a frequência da educação pré-escolar (3-5 anos). À semelhança de outros países europeus, em Portugal definiu-se uma escolaridade básica de 9 anos. O ensino básico é universal, obrigatório e organiza-se em três ciclos de ensino. Estão previstos o ensino individual e o ensino doméstico que estão regulamentados por lei (Decreto-Lei n.º 70/2021, 2021) mas existe a obrigatoriedade de proceder à matricula e à celebração de um protocolo de colaboração entre a escola de matrícula e o encarregado de educação.[89] Educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público trabalham em regime de monodocência. A escola pública é gratuita para os alunos até ao 12ºano de escolaridade (18 anos) e a taxa de alfabetização nos adultos situa-se nos 95%.

Os planos nacionais refletem tentativas da República Portuguesa para a adoção de uma posição universal expondo o alinhamento de estratégias para a ação educativa na perspetiva internacional, em documentos nacionais como o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA, 2014). O propósito de incentivo à leitura e à escrita é um eixo presente, que reúne um conjunto de convergências promulgadas pera Direção-Geral de Educação, como acontece com outros eixos que são priorizados em planos e programas

[89] Segundo dados do ME, em Portugal são 612 os alunos em ensino doméstico em Portugal no ano letivo 2021/22, num universo de mais de um milhão de alunos a frequentar escolas do 1º ao 12º ano de escolaridade.

que imbricam uns nos outros. Assim é o caso do Plano Nacional da Artes[90] (PNA, 2019), do Programa de Educação Estética e Artística e do Plano Nacional da Leitura (PNL).

Segundo o documento Educação e Formação em Portugal (ME, 2007) o Plano Nacional de Leitura será aplicado a partir das escolas sob o lema *uma prioridade política, um desígnio nacional*.

> O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo elevar os níveis de literacia dos Portugueses, promovendo o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Os objectivos nucleares do PNL elegem como público-alvo prioritário as crianças que frequentam a educação pré-escolar e o ensino básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade. A leitura é promovida diariamente nos jardins-de infância e nas salas de aula das escolas do 1.º e do 2.º ciclos e incentivada em contexto familiar e outros, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais para todo o percurso escolar e profissional dos alunos. (ME, 2007, p. 15)

Enquadrado neste sistema, o Plano Nacional de Leitura em Portugal assume em legislação uma base de competências educativas a adquirir.

> Lançado em 2006, por iniciativa do XVII Governo Constitucional, constitui uma resposta institucional à preocupação com os níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens. Ao longo dos últimos 10 anos, o Plano Nacional de Leitura (PNL) concretizou um conjunto de estratégias destinadas a desenvolver as competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a alargar e a aprofundar os hábitos de leitura da sociedade portuguesa, designadamente da população escolar. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, 2017)

[90] Lançado em 2019 pelo Plano Nacional das Artes, o programa "pretende mobilizar os "agentes" – artistas, comunidades educativas, instituições culturais, outros organismos governamentais, autarquias, fundações, instituições de ensino superior, meios de comunicação social, associações e coletividades, outros parceiros públicos e privados"[90] para a criação de um "Projeto Cultural de Escola" coloca-se a hipótese de propor uma exposição no âmbito do Eixo C. Educação e Acesso.) "O Plano Nacional das Artes é uma iniciativa das áreas governativas da Cultura e da Educação e será desenvolvido em parceria com a administração local, entidades privadas e a sociedade civil, tendo como missão dar um lugar central às artes e ao património na formação ao longo da vida." (comunicado oficial à imprensa em 18 de junho de 2019).

As escolas procuram justificar as suas idas aos museus pela sua pertinência na matéria a lecionar, uma vez que têm um número restrito de saídas permitidas. Os museus posicionam-se como lugares-chave para a aprendizagem, anunciam a educação generalizada como a sua principal atração e valor. Verifica-se que os museus tendem a criar programação de forma mais abundante para escolas assimilando a organização dos seus públicos-alvo por ciclos de ensino (do pré-escolar ao secundário). O Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves promove a adesão aos seus programas fazendo o funcionamento dos seus projetos com escolas articulável com conteúdos programáticos de diferentes áreas disciplinares (Leite, 2008, p. 15). Em conjunto com as escolas proclama-se nos museus uma coincidência de interesses, mas a intensificação da procura de semelhanças com o sistema de ensino pode revelar-se para os museus uma oportunidade perdida de compreensão das suas funções, da narrativa criada desde a sua origem e o modo como se posiciona no presente. A capacidade de imaginar o futuro dos museus não é independente da demanda de autorreflexão na contemporaneidade. Considera-se que o projeto no âmbito da arte-educação focado exclusivamente na aprendizagem e capacitação não permite refletir sobre o modo como a prática artística pode encarnar ecologias específicas e globais, nem debater histórias e presenças significativas.

> Os museus sempre tiveram de modificar a forma como funcionavam e o que faziam, de acordo com o seu contexto, os jogos de poder e os imperativos sociais, económicos e políticos que os cercavam. Os museus, à semelhança de todas as outras instituições sociais, servem muitos interesses e têm de tocar melodias em conformidade. Talvez o sucesso possa ser definido pela capacidade de equilibrar todas as melodias que têm de ser tocadas e ainda fazer um som que valha a pena ouvir.[91] (Hooper-Greenhill, 2003, p. 1)

No início dos anos 90 do século XX, Hooper-Greenhill apresenta no seu livro *Museums and the Shaping of Knowledge* um levantamento crítico das principais mudanças nos pressupostos da época sobre a natureza dos museus. Com base em

[91] Tradução própria: "Museums have always had to modify how they worked, and what they did, according to the context, the plays of power, and the social, economic, and political imperatives that surrounded them. Museums, in common with all other social institutions, serve many masters, and must play many tunes accordingly. Perhaps success can be defined by the ability to balance all the tunes that must be played and still make a sound worth listening to."

vários estudos de caso, foi revelado um "esforço" empreendido na função educativa dos museus. O interesse em aumentar as parcerias educativas com as escolas são disso exemplo.

Para compreender a parceria no caso do programa Porto a Ler, é necessário aprofundar o conhecimento das relações entre as partes envolvidas: compreender as suas motivações estratégicas, os valores que orientam as suas ações, a natureza dos projetos que empreendem, a forma como os seus encontros são criados e realizados e, não menos importante, como se financiam estes esforços concertados. Este programa liga um museu (que é uma fundação público-privada) a várias escolas públicas. A Câmara Municipal do Porto desempenha um papel importante no reforço das pontes que tomam forma nas suas políticas e financiamento. O programa Porto a Ler foi iniciado pelo então Departamento Municipal de Educação e Juventude[92] em 2011. Neste ponto, vale a pena mencionar uma iniciativa da UNESCO que lhe antecede, a *Conferência Mundial de Educação Artística / World Conference on Arts Education*, realizada de 6 a 9 de março de 2006, em Lisboa, Portugal. O modo como se defenderam as parcerias institucionais a partir das discussões ocorridas durante e após a conferência fica expresso no, já referido, roteiro criado.

> (O) "Roteiro para a Educação Artística" propõe-se explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem.(…) Este Roteiro pretende, portanto, comunicar uma visão e promover um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração na reflexão e na acção; e reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas. (UNESCO, 2006, p.4)

[92] Atualmente é designado de Direção Municipal de Educação. A ação da Direção Municipal de Educação segue as diretivas governamentais em vigor, tendo uma Política Municipal de Educação, um plano municipal de Educação (datado de 2011) e uma Carta Educativa (aprovada em 2007 e atualizada em 2010, 2013 e em 2017). À Câmara Municipal do Porto são atribuídas disposições legais reservadas aos municípios, atuando em vários domínios no âmbito protocolar estabelecido com o Ministério da Educação como responsabilidade de implementação de atividades educativas financiadas.

Uma estratégia crucial para uma educação artística eficaz passa por "Encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre ministérios, escolas e professores e organizações artísticas, científicas e comunitárias".[93] O mote para o desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativo e cultural enfatiza a eficiência da Educação Artística. A este nível vale destacar a elaboração de *Another Road Map School for Arts Education* / *Outro Roteiro das Escolas para a Educação Artística* (Cevallos & Landkammer, 2018) que propõe uma alternativa ao foco de atenção da Educação Artística.[94] Voltando ao programa Porto a Ler, este surge como "programa âncora" do Projeto Educativo Municipal, em "Estruturas, parcerias e projetos socioeducativos" da Câmara Municipal do Porto (PEM, 2013, p.94). "No universo da Câmara Municipal do Porto a educação é norteada por grandes áreas de atuação, que decorrem de normativos legais e dos objetivos subjacentes às políticas locais e alicerça-se em programas "âncora" que, conforme se referenciou na estratégia metodológica, são programas estruturantes pela sua centralidade, abrangência e enfoque" (PEM, 2013, p. 93). O programa enquadra-se nas categorias de "Promoção do Livro, da Leitura e da Escrita", "Arte e Cultura" e "Coadjuvação Curricular" e é caracterizado, sucintamente, pelos seguintes objetivos:

> Contribuir a nível local, para o aumento dos níveis de literacia da população em geral e, especificamente, da população infantil do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Conceber e implementar projetos de sensibilização e incentivo à leitura em articulação com diferentes parceiros nas áreas do reforço de fundo documental e da animação/sensibilização. (PEM, 2013, p. 93)

O mesmo documento sublinha o trabalho em rede como uma das apostas da autarquia do Porto, situando o programa Porto a Ler no "setor artístico, através da rentabilização para os programas e projetos educativos do Departamento de contratos programa e protocolos estabelecidos com entidades de reconhecido mérito nesta área

[93] Tradução própria: "Encourage creative partnerships at all levels between Ministries, schools, and teachers and arts, science and community organizations".

[94] Perante a análise do Roteiro da UNESCO, este *Outro Roteiro* tomou a decisão de voltar suas atenções para o reconhecimento de histórias locais e genealogias da educação crítica e popular, a análise da transferência de conceitos europeus de arte e educação para o Sul Global para revelar a continuidade colonial, e o desenvolvimento de práticas alternativas de ação e pesquisa educativa. Ver também: https://another-roadmap.net/

como a Fundação Casa da Música, a Fundação de Serralves, Teatro Pé de Vento e do trabalho em rede com autores e ilustradores" (PEM, 2013, p. 95).

A Fundação de Serralves é constituída em 1989, fruto de uma parceria que reuniu cerca de meia centena de entidades públicas, privadas e particulares com objetivo de criar um programa cultural e artístico. A capacidade que houve, nesse momento inaugural para a organização da Fundação envolvendo a sociedade civil, é referida como inédita em Portugal. À Fundação pertencia um Parque (18 hectares) com uma *Villa*, cuja construção que remonta aos anos 30 do século XX, seguindo-se o Museu inaugurado em 1999. Na época, o Museu de Arte Contemporânea de Serralves era a única instituição no país especialmente dedicada a arte contemporânea. "Desde o nascimento de Fundação de Serralves qua a criação de um Serviço Educativo (SE) se afirmou como uma das prioridades traçadas" (Loureiro, 2004, p. 123). No acompanhamento do crescimento da instituição, João Fernandes integra a nova direção artística e convida Elvira Leite para colaborar enquanto consultora do serviço educativo, cargo que ocupou entre 1996 e 2014. Samuel Guimarães assume a coordenação do serviço educativo em 1998. O Serviço Educativo bifurca-se em dois eixos em 2002, SE-Artes e SE-Ambiente com a coordenação de Sofia Vitorino e Elisabete Alves respetivamente. As coordenações foram mudando, os eixos mantiveram-se, os públicos foram aumentando, os programas diversificaram-se. "A equipa de monitores e colaboradores cresce substancialmente, o que permite assegurar um trabalho intenso junto dos públicos" (Loureiro, 2004, p. 123). Os públicos escolares ganharam espaço e intensificaram-se as ofertas para os grupos escolares e pré-escolares que passaram a ser os que mais procuravam o serviço educativo museu. As ligações com a comunidade escolar proporcionadas pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves "…passam por protocolos com escolas e instituições (entre eles, o importante protocolo estabelecido com a Câmara Municipal do Porto que estimula as potencialidades educativas que emergem da relação escola-museu) que possibilitam uma ação de grande proximidade e continuidade com instituições educativas e sociais." (Cruz, 2016, pp. 24-25).

Mas a intensificação de atividades junto do público não correspondeu ao crescimento real da equipa, que funcionava com uma coordenadora e dois apoios de gestão de materiais e marcação de atividades. Para o SE-Artes houve vários períodos sem coordenação sem prejuízo do crescimento do seu programa de atividades e do

número de serviços prestados. A dependência do funcionamento do SE-Artes de uma equipa com disponibilidade intermitente, inviabilizou no entanto, um lastro do trabalho de continuidade feito junto dos públicos.[95] As publicações dos projetos SE-Artes fizeram-se em Serralves até 2016, data da última edição. O investimento feito no aumento das parcerias museu-escolas fez-se acompanhar por uma diminuição da capacidade de reflexão interna sobre elas e de valorizar os projetos desenvolvidos.[96] Durante a pandemia Covid-19 a estrutura do serviço educativo – artes foi dissolvida.[97] A oferta educativa no eixo ambiente mantém-se ativa com a coordenação e programação de Mariana Roldão e com colaboração científica de Rui S. Oliveira da Universidade de Coimbra (Fundação de Serralves, 2022).

A perceção do impacto dos programas desenvolvidos em parceria, como o Porto a Ler, depende de um esquema de continuidade, não para se repetir o que parece funcionar num dado momento como uma espécie de receita, mas para acolher a necessidade de ele se ir transformando. O tempo de maturação dos projetos serve para se testar os planos iniciais e compreender como é que eles se modificam a partir da experiência partilhada com os públicos. Construir espaços de encontro com a arte contemporânea nem sempre é fácil. Perspetivar uma mediação atenta e flexível com os grupos, conhecer os seus contextos, escolas e sobretudo participar dos processos de transição a que se propõem estes projetos, requer um tempo de reflexão e síntese pós encontros, que nunca chega a acontecer de forma sistemática no SE-Artes.[98] As

[95] Os colaboradores têm um papel expressivo na programação anual, na conceção de projetos específicos e projetos em parceria, no desenvolvimento de atividades ligadas às exposições temporárias no museu, produção de conteúdos para a preparação de visitas guiadas, na formação de monitores, e são exclusivamente eles que trabalham diretamente com o público nas atividades desenvolvidas.

[96] Note-se que o estudo "Que Educadores para o Contemporâneo? Um estudo de caso no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil" (Ferreira, 2018), com foco a relação museu-escola no período em que se desenvolveu o Programa Porto a Ler em Serralves, não mencionou a sua existência nas atividades do Museu de Serralves.

[97] A interrupção nas visitas ao museu durante a pandemia expôs a precariedade da equipa do serviço educativo – artes, que se manifestou publicamente. A instituição não assumiu qualquer responsabilidade na ausência de rendimentos dos colaboradores da sua equipa, o que levou a uma rutura do serviço. "Com a evolução de uma realidade pandémica, foram exigidas responsabilidades e estratégias à escala planetária. O Serviço Educativo reposicionou-se num (re)inventar permanente, adotando novas formas de comunicação com o seu público, fazendo parte da sua missão a continuidade na promoção de uma educação transformadora e diferenciada." Serviço educativo Serralves, estratégia 2022. Disponível em 16/12/2023: https://www.serralves.pt/ciclo-serralves/servico-educativo-2/?

[98] O artigo de Teresa Duarte Martinho (2013) "Mediadores culturais em Portugal: Perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional" fornece uma síntese paradigmática da situação que é encontrada em Serralves e que se mantém no período de desenvolvimento dos projetos mencionados.

fragilidades expostas do SE-Artes denotam um estatuto contraditório. Enquanto se tem defendido institucionalmente a conformidade com objetivos de política cultural, como a "democratização cultural" e a "formação de públicos", o trabalho de mediação cultural e aqueles que o praticam parecem ocupar uma posição secundária nas organizações culturais e artísticas." (Martinho, 2013, p. 441). À não valorização do trabalho por parte da instituição associa-se o reduzido investimento institucional na preservação das diversas iniciativas promovidas, através do seu registo e documentação, com prejuízo para a compreensão do impacto dos projetos em parceria desenvolvidos na última década.

Está em curso uma mudança de paradigma no papel que a arte e as instituições artísticas desempenham e o museu está hoje longe de ser "uma máquina que presta serviços, com condições para responder às exigências contemporâneas" (Faria, 2002, p. 47) como desejou o arquiteto do museu de Serralves, Álvaro Siza Vieira. A nova relação arte-vida invade o museu e coloca em questão as próprias definições e estruturas do conhecimento. A ativação de dispositivos de colaboração e reflexão assim como a aproximação a processos de criação artística contemporânea, pode alargar o campo de ação do museu e promover um conhecimento das suas práticas de forma consequente.

Num Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita, a ser desenvolvido em projetos entre a arte e a educação, podemos começar por questionar a forma como os museus (e as escolas) idealizam o público infantil. Podemos pensar o que é a leitura e a escrita, podemos problematizar o que é um livro numa coleção de arte contemporânea, o que somos nós nesse contexto. São questões que na investigação, são atravessadas por uma prática artística e uma prática de mediação educativa, a partir das quais se pretende aprofundar o conhecimento sobre os livros e a leitura no campo da arte-educação.

Em 2012, o programa Porto a Ler tornou-se um projeto-piloto integrado no programa escolar do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Em 2013, acrescentaram-se alguns projetos entre os quais o *Leituras de Mim*. O plano inicial do projeto previa a realização de sessões ao longo do ano letivo com oito escolas públicas do Porto, do ensino pré-escolar e 1ºciclo. Os educadores / professores eram responsáveis pela inscrição das suas turmas nos projetos disponíveis. A inscrição espontânea era validada a cada ano, de acordo com a lotação das vagas, e a

participação era gratuita para todos os participantes, com o transporte assegurado pela Câmara Municipal do Porto.

Em *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* (2013-2019) recorre-se a obras selecionadas da coleção Livros e Edições de Artista da Fundação de Serralves, algumas em depósito na biblioteca, outras disponíveis ao público nas galerias em exposições temporárias. Nestes projetos, houve um número significativo de pessoas envolvidas. Por ano, participaram oito turmas de escolas públicas da cidade do Porto, metade do ensino pré-escolar e outra metade do 1º ciclo. Cada grupo teve em média vinte crianças, acompanhado pelo docente titular da turma e um(a) auxiliar(a) de ação educativa. As crianças com necessidades educativas específicas podiam ser acompanhadas pelo(a) técnico(a) responsável.[99]

A gestão de calendário, transporte das turmas, aquisição de materiais, era uma responsabilidade partilhada pelas instituições parceiras. Das arte-educadoras era esperado que redigissem uma proposta de projeto distribuído por dez sessões, e que implementassem o projeto no museu e na escola, orientando os encontros, elaborando requisições de materiais e redigindo um relatório síntese no fim de cada ano letivo. Assim, tanto os conteúdos como a metodologia dos projetos puderam ser desenvolvidos com relativa autonomia pelas orientadoras, fixando-se uma dupla para todo o ano. No primeiro ano do projeto, o serviço educativo do museu acompanhou pontualmente as sessões *in loco*, através da sua Coordenadora, Liliana Coutinho e da sua Consultora, Elvira Leite. O Departamento Municipal de Educação da Câmara Municipal do Porto, acompanhou pontualmente as sessões durante os cinco anos, selecionando uma turma por ano e fazendo registos fotográficos. Habitualmente entregava e recolhia inquéritos junto dos educadores e professores titulares das turmas e redigia um parecer síntese com uma avaliação no fim do ano letivo.[100]

Vários momentos estruturam o projeto ao longo de um ano letivo: um encontro prévio com os responsáveis titulares das turmas participantes; um conjunto de dez

[99] Ao longo dos cinco anos dos projetos, em números aproximados realizaram-se 400 sessões, entre os diferentes espaços do museu e das escolas, com 800 crianças, de 40 turmas de 23 escolas públicas.
[100] A "Avaliação Síntese – Oficina Leituras de Mim" do Departamento Municipal de Educação da Câmara Municipal do Porto agrega relatórios de observação das atividades, questionários próprios aos docentes responsáveis pelos grupos de participantes, estabelecendo comunicação estreita com as escolas participantes.

sessões calendarizadas por turma (intercaladas entre o museu e as escolas participantes); e um evento final nas escolas, com exposição dos trabalhos e processos desenvolvidos. A reunião prévia decorria no museu para dar a conhecer a estrutura do projeto, partilhar expectativas e intenções, trocar textos de apoio e promover uma dinâmica entre os educadores e professores participantes. Normalmente as sessões com as turmas eram realizadas no período da manhã, dentro do horário letivo da escola, com a duração aproximada de uma hora e meia. As sessões tinham como objetivo valorizar os diferentes espaços onde se realizavam e procuravam tirar partido de questões particulares levantadas pelo grupo. Assim, os encontros nas escolas podiam estender-se para além da sala de aula e, no caso do museu, podiam incluir as galerias de exposições, a biblioteca, o parque de Serralves, a *Villa* de Serralves, etc. Houve sempre o cuidado de integrar as exposições disponíveis em Serralves, orientadas para algumas obras em particular, relacionando-as com o tema das sessões. A primeira sessão com o grupo acontecia geralmente na Galeria da biblioteca de Serralves. A partir do espaço da biblioteca foi possível aceder a áreas restritas como o depósito dos livros de artista. Para o projeto era muito importante a realização de uma exposição nas escolas, no fim, uma vez que constituía uma oportunidade para desvendar alguns aspetos ocultos dos processos desenvolvidos ao longo do ano, rememorar e tomar consciência do caminho percorrido. Através de instalações expositivas temporárias, pudemos comunicar as nossas experiências, mostrar os livros criados pelas turmas, partilhar fotografias e recolher observações das crianças e da comunidade escolar.[101] O evento final foi encarado como oportunidade de incentivar atividades póstumas ao projeto. As turmas faziam convites e criavam cartazes para a exposição.

Ao nível do plano do projeto de parceria, é interessante compreender como é que ele procura promover mudanças no quotidiano dos museus e das escolas envolvidas. É, por isso, importante conhecer o funcionamento de cada instituição e da ação dos seus colaboradores, ativos na implementação de políticas institucionais. Enquanto alguns arte-educadores tendem a ver-se como facilitadores da aprendizagem dentro do museu, outros procuram tomar consciência da natureza das práticas que

[101] No capítulo V desenvolve-se a importância de criar e disponibilizar um arquivo de projetos no campo da arte-educação, no sentido de compreender os diferentes impactos dos projetos.

propõem a um grupo, para melhor compreenderem os objetivos da sua ação. Oferecer uma proposta de formação de "bons leitores" ou facilitar a "assimilação" de obras de arte para fomentar os (tão almejados) hábitos de leitura no público infantil sem questionar as práticas existentes, apenas subscreve uma visão particular da realidade. Esta prática inclui ações educativas que se acredita serem as melhores para o futuro dos leitores, mas o que faz por eles e por nós aqui e agora?

No âmbito da estratégia para formação dos públicos e da criação de novos públicos para a arte contemporânea, as parcerias institucionais ocupam um espaço muito relevante. No caso do programa Porto a Ler, a parceria forneceu condições de aproximação mútua. Se é verdade que para muitas crianças é a primeira vez que entram num museu, também é verdade que as escolas públicas e as salas de pré-escolar e primeiro ciclo podem fornecer uma perceção mais próxima da realidade do grupo, por parte das arte-educadoras. Na escola, são as crianças que acolhem as orientadoras da atividade, revelando por vezes os ambientes que mais valorizam, os espaços que apreciam menos, etc. O trabalho de arte-educação deve estar ligado ao indivíduo e à sociedade no momento presente, que pode ser entendido sob múltiplas perspetivas. Responder a um desejo de proximidade pode passar por propor atividades às crianças que os próprios arte-educadores estejam dispostos a fazer também. Disponíveis para pensar em conjunto o que está a ser proposto ao grupo, elas ficam melhor posicionadas no acolhimento de questões emergentes no encontro. Cientes que os seus planos iniciais parecem fragilizar-se no encontro, a orientação flexibiliza-se. Entre os propósitos do projeto e os valores criados nos encontros regulares, estabelece-se uma relação educativa menos hierarquizada.

Como se viu, as políticas públicas para a infância são moldadas por recomendações do Ministério da Educação, orientações do Plano Nacional de Leitura e apoios financeiros aos programas de Incentivo à Leitura e à Escrita. Esses programas são muitas vezes justificados por estudos sobre o desenvolvimento infantil enraizados no paradigma das ciências psicopedagógicas da educação infantil. A abordagem educativa baseia-se num modelo de desenvolvimento infantil que analisa o crescimento na relação da competência e da inteligência com a idade. Acredita-se que a exposição precoce aos livros familiariza as crianças com a leitura, o que é uma condição decisiva para a formação de um leitor. A orientação estratégica das crianças nesse sentido inclui

sempre a intenção de fomentar hábitos de leitura nos futuros leitores. Orientar as crianças para "os bons" hábitos de leitura implica um sentido de regulação que se acredita ser necessário incutir nas crianças. Paradoxalmente, os esforços feitos não têm garantido que existem mais crianças com “hábitos de leitura” nos nossos dias.[102] Talvez devido ao carácter disciplinar destes hábitos de leitura, eles sejam considerados difíceis de incutir nos jovens na contemporaneidade. Se a proposta educativa estiver vinculada a este modelo de desenvolvimento infantil, então, o modo como se abordam as crianças, a relação que se estabelece com os livros e, subsequentemente, a interpretação dos dados da investigação, irá refletir necessariamente essa posição normativa. Seguindo a mesma lógica, a complexidade do conteúdo dos livros aumenta proporcionalmente à idade do leitor. A história da leitura acompanha, podemos admitir, os fundamentos da escrita literária no compromisso que tem com a discursividade (Manguel, 2020). A história da literatura posiciona a escrita como uma representação muda da fala onde o livro é recetáculo, nota Ana Hatherly (2003).

As qualidades da leitura não são forjadas independentemente do livro que se lê. O interesse em trabalhar com livros de artista surge da necessidade de desafiar as expectativas de leitura hegemónicas. A tomada de consciência daquilo que um livro não é na nova arte de fazer livros, é fundamental para a leitura relacional que se pode estabelecer com ele. Como Carrión nos diz “um escritor, ao contrário da opinião popular, não escreve livros, um escritor escreve textos” (2011 [1975], p. 7) enquanto que “um livro é uma sequência de espaços. cada um desses espaços é percebido num momento diferente – um livro também é uma sequência de momentos” (2011 [1975], p. 5). Um livro encarado como uma sequência de momentos admite outro tipo de oportunidades de leitura, não basta conhecer o alfabeto, devemos apreender o livro. Assim, incentivar a leitura e a escrita através de livros de artista passa por corporizar a experiência de leituras que se expandem para o espaço contextual de um encontro coletivo com o livro. Ao longo das várias sessões dos projetos, o objetivo é a construção de uma proximidade que nos permita imaginar novas relações entre aspetos materiais e imateriais na leitura, na escrita de nós mesmos enquanto leitores.

[102] Ver resultados do inquérito aos hábitos de leitura do Plano Nacional de leitura 2027 em: https://pnl2027.gov.pt/np4/file/799/Relat_rio___H_bitos_de_Leitura.pdf

Iniciar o vaivém entre o museu e a escola

Como referido no início do capítulo, os primeiros encontros com os grupos ao longo dos anos vão-se modificando nos projetos *Leituras de mim* (LM) e *O meu corpo é um livro* (OMCUL). Nesta secção, a chegada dos grupos ao museu e o primeiro encontro nas escolas é motivo para pensar o acolhimento dos projetos, os espaços e dinâmicas com os livros em: *Coleção de livros de artista* (LM, sessão 1), *À janela da biblioteca* (OMCUL, sessão 1), *Livro-jogo* (LM, sessão 2), e *Mãos para que vos quero* (OMCUL, sessão 2).

De forma a esclarecer como é que as propostas feitas aos grupos vão sugerindo alternativas à tradição da leitura, é importante expor as práticas que nos permitem reconsiderar o corpo, a presença, a voz, e os espaços com os livros de artista. Assim, em vez de *iniciar o vaivém entre o museu e a escola*, esta secção também de se poderia designar *os cantos dos livros de artista entre os cantos das crianças*, primeiros encontros do programa Porto a Ler.

Figura 26: *Coleção de livros de artista* (LM, sessão 1, 2013) sala do serviço educativo do museu. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Do espaço do depósito de livros até à janela da biblioteca de Serralves, os primeiros encontros permitiram conhecer os cantos à casa dos livros de artista enquanto encontrávamos os nossos espaços no museu para os experimentar (ver figura 26). Nenhum cantinho da leitura[103] serve uma exploração da leitura em grupo, e pouco

[103] Ter um Cantinho da Leitura é uma prática comum nas escolas públicas, nas salas de pré-escolar. São conhecidas as recomendações na criação de cantinhos da leitura no estilo "montessoriano" para os pais

deverá servir para uma leitura performativa que precisa espacializar-se. É preciso saber por onde andam os livros de artista e porque andam aí e não noutros lugares. Nos projetos, os cantos dos livros de artista são os lugares onde os livros dormem e se viram para dentro, onde estão abrigados, como no depósito. Às vezes também há livros de artista em cantos protegidos, por plintos e vidros, como na exposição da galeria da biblioteca. Esses livros, se não estão a dormir, estão sempre a jogar ao *freeze*, como dizem as crianças, ou ao *jogo da estátua* já que estão no museu. Mas o que acontece aos livros e a nós mesmos quando os chamamos para brincar?

Nesta secção invocam-se os dois significados de canto, uma vez que a passagem de um para outro é uma metáfora que se pretendeu trabalhar nos encontros. O canto enquanto imagem de espaço reservado é um lugar comum para o livro comum, o canto que é som no atravessamento de um corpo (humano, animal, ser mitológico, etc.) é um lugar que se pretende criar para o livro de artista desde os primeiros encontros nos projetos. Para os exemplos abaixo existe a imagem do livro e uma breve descrição seguida de imagens que documentam a leitura partilhada no grupo.

Livro-envelope *Da uno a dieci / De um a dez* (1980) de Alighiero Boetti

Alighiero Boetti (Torino 1940-1994) é um artista frequentemente associado à *arte povera* e arte conceptual, mas a sua produção artística é marcada pela experimentação de diferentes materiais e pela sua acumulação.[104]

interessados em "incentivar o hábito da leitura de forma espontânea", mas a maioria das crianças das escolas públicas não dispõem de livros em casa. Ver resultados do inquérito aos hábitos de leitura do Plano Nacional de leitura 2027 em:
https://pnl2027.gov.pt/np4/file/799/Relat_rio___H_bitos_de_Leitura.pdf

[104] Ver Arquivo de Alighiero Boetti em: https://www.archivioalighieroboetti.it/

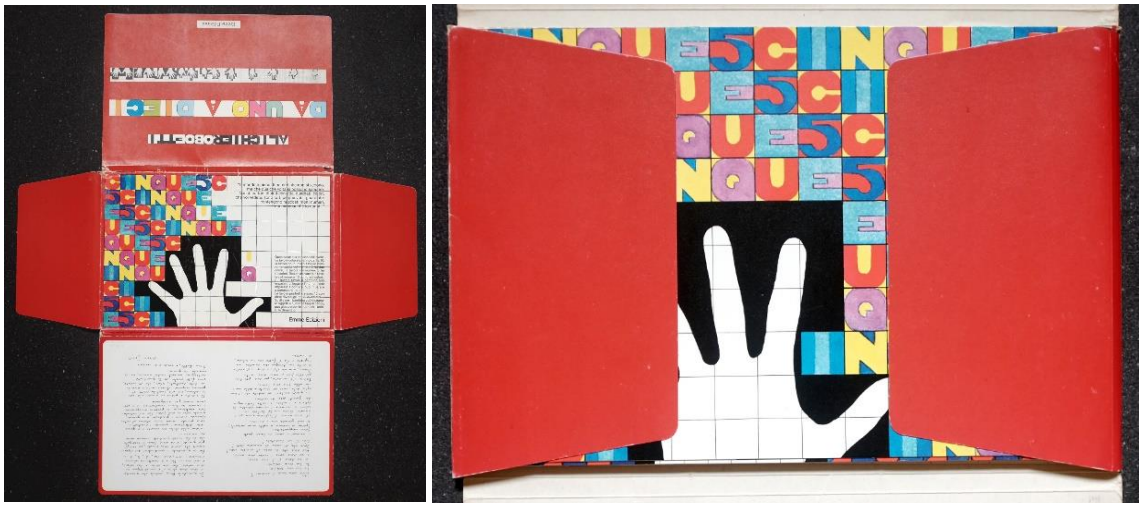

Figura 27: *Da uno a dieci / De um a dez* (1980) de Alighiero Boetti. Capa envelope com vinte cartões não agregados, dos quais 10 são coloridos e 10 têm grelhas quadradas. 25 x 37cm. Emme Edizioni, Milão. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento.

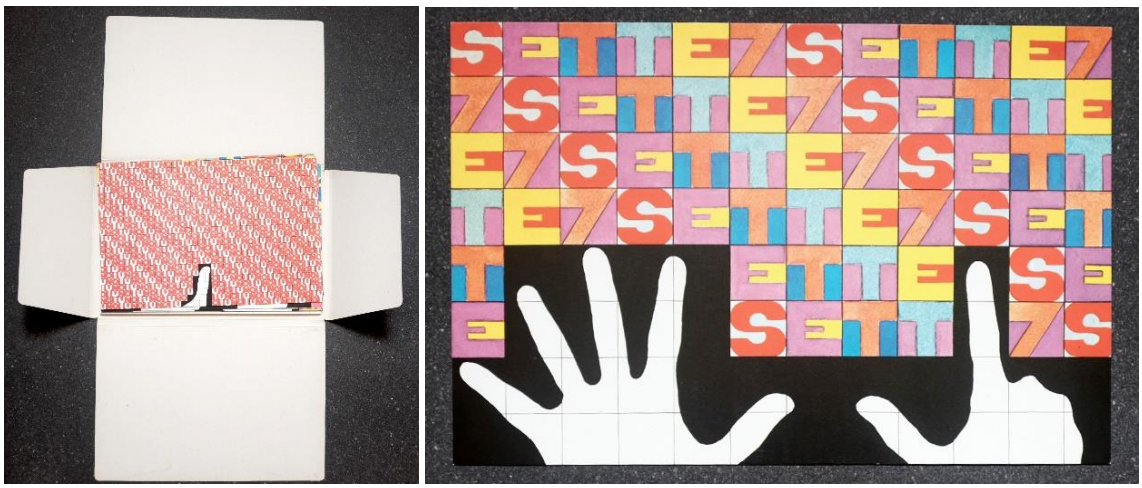

Figura 28: *Da uno a dieci / De um a dez* (1980) de Alighiero Boetti. Capa envelope com vinte cartões não agregados, dos quais 10 são coloridos e 10 têm grelhas quadradas. 25 x 37cm. Emme Edizioni, Milão. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento.

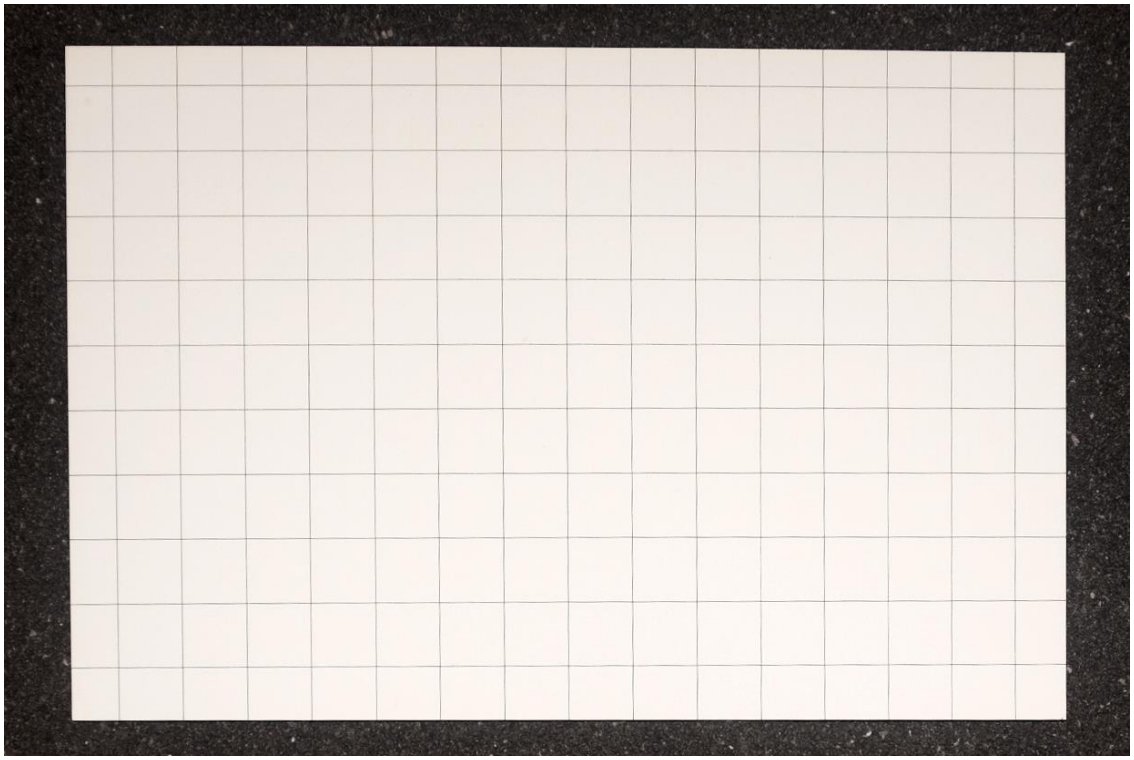

Figura 29: *Da uno a dieci / De um a dez* (1980) de Alighiero Boetti. Capa envelope com vinte cartões não agregados, dos quais 10 coloridos e 10 com grelhas quadradas. 25 x 37cm. Emme Edizioni, Milão. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento.

Para a construção do livro-bitola contribuí o canto, a contagem e a medida na leitura de *Da uno a dieci* (ver figuras 27, 28 e 29). O livro-bitola fez-se em todas as edições dos projetos com pequenas variações de ano para ano, em *Coleção de livros de artista* (LM, sessão 1) e *Mãos para que vos quero* (OMCUL, sessão 2).

Figura 30: *Da uno a dieci* em *Coleção de livros de artista* (LM, Sessão 1), sala do serviço educativo do museu em 2014 e 2016, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

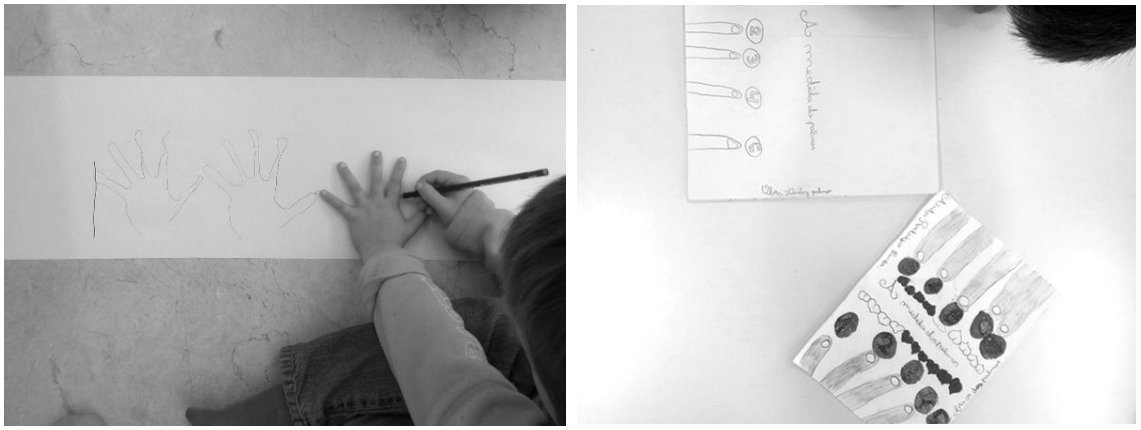

Figura 31: Construção do Livro-bitola em *Coleção de livros de artista* (LM, Sessão 1), sala do serviço educativo do museu em 2014 e 2015, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

No primeiro encontro de *Leituras de mim*, a leitura faz-se entre o contar pelos dedos a cantar, deitar o corpo sobre uma folha de papel e fechar os olhos (ver figuras 30 e 31). Na sala do serviço educativo do museu fica mais escuro, e viajamos mentalmente pelo interior do nosso corpo, começando numa ponta e terminando noutra. Quanto mede exatamente esse caminho? Sussurramos as medidas do corpo deitado, e quando se mexe, quanto mede? Nova contagem com a voz dos palmos, dos pés, com partes do corpo que queiramos experimentar como bitola. Cada um regista na folha onde esteve deitado essas medidas, tendo uma parte do corpo como bitola. São precisas várias pessoas em diferentes momentos para criar esta medida que pode ser dobrada e transformada num livro com a medida de cada um naquele dia. Surpreendentemente as unidades de medida "de um a dez" voltam a aparecer nestes livros-bitola.

Um pé, dois pés...uma mão, duas mãos, três passos, quanto mede um livro? Uma escultura? E uma sala de museu? O nosso corpo e os sons que o atravessam dão medidas às coisas. Olhar, tocar, desenhar é, contar em voz alta, repetir ritmos, gestos e sons é, portanto, medir, compreender, encontrar relações entre nós e o mundo.

Se o hábito de contar pelos dedos é, para nós, apenas uma ajuda, certos povos conservam uma numeração puramente gestual. Este exemplo é particularmente significativo, porque mostra a relação entre o gesto do não sentido e a significação: o ritmo dos dedos que contam não significa, por si, nada, a não ser a instauração de um espaço simbólico cuja repetição é a lei fundamental (Rivière, 1987, p. 23).

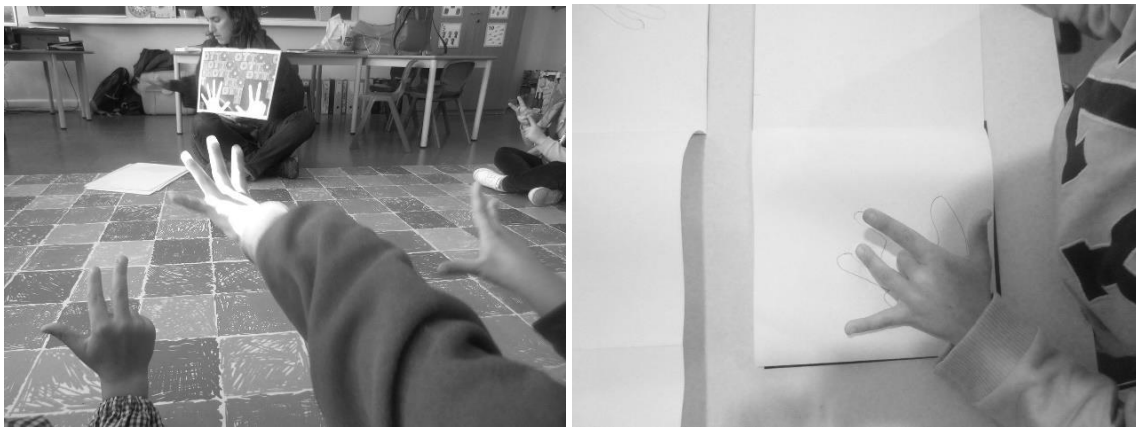

Figura 32: *Mãos para que vos quero* (OMCUL, Sessão 2, 2017), nas escolas. Fonte da imagem: arquivo próprio.

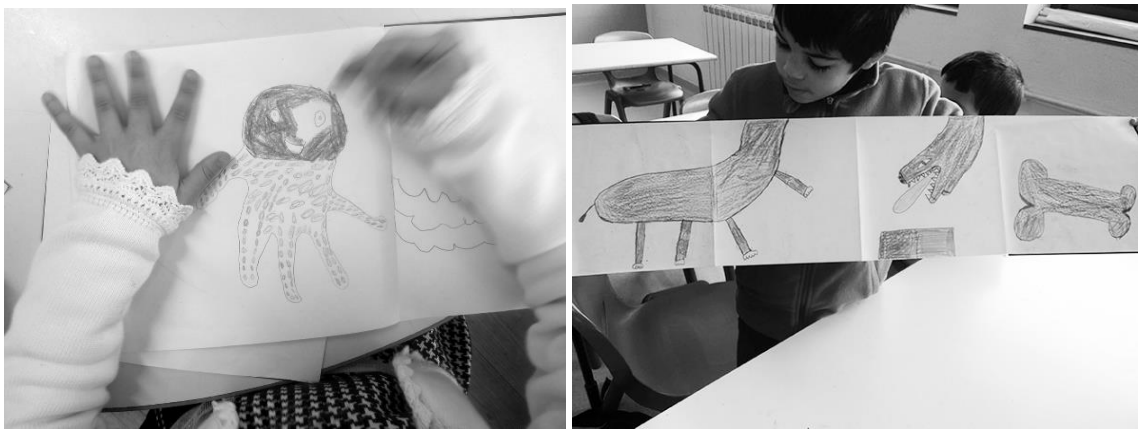

Figura 33: *Mãos para que vos quero* (OMCUL, Sessão 2, 2017), nas escolas. Fonte da imagem: arquivo próprio.

No segundo encontro de *O meu corpo é um livro*, a proposta repete-se, mas nos espaços das escolas, o que não parecendo é já um enorme desafio. Onde cabemos todos deitados no chão da escola? Onde pode ficar escuro por momentos? Onde podemos andar descalços? Onde podemos contar em voz alta? Descobrimos juntos que a sala habitual não serve e procuramos um lugar para o encontro, sem carteiras, com espaço e desocupada: o ginásio, a biblioteca, o átrio, a sala do estudo individual, e uma das vezes, o sótão da escola onde alguns foram pela primeira vez. Em *Mãos para que vos quero*, o livro acolhe narrativas criadas para as mãos desenhadas, transformadas em personagens que contam uma história (ver figuras 32 e 33).

Livro-bolsa *Hand cut books / Livros cortados à mão* (1976) de Dieter Roth[105]

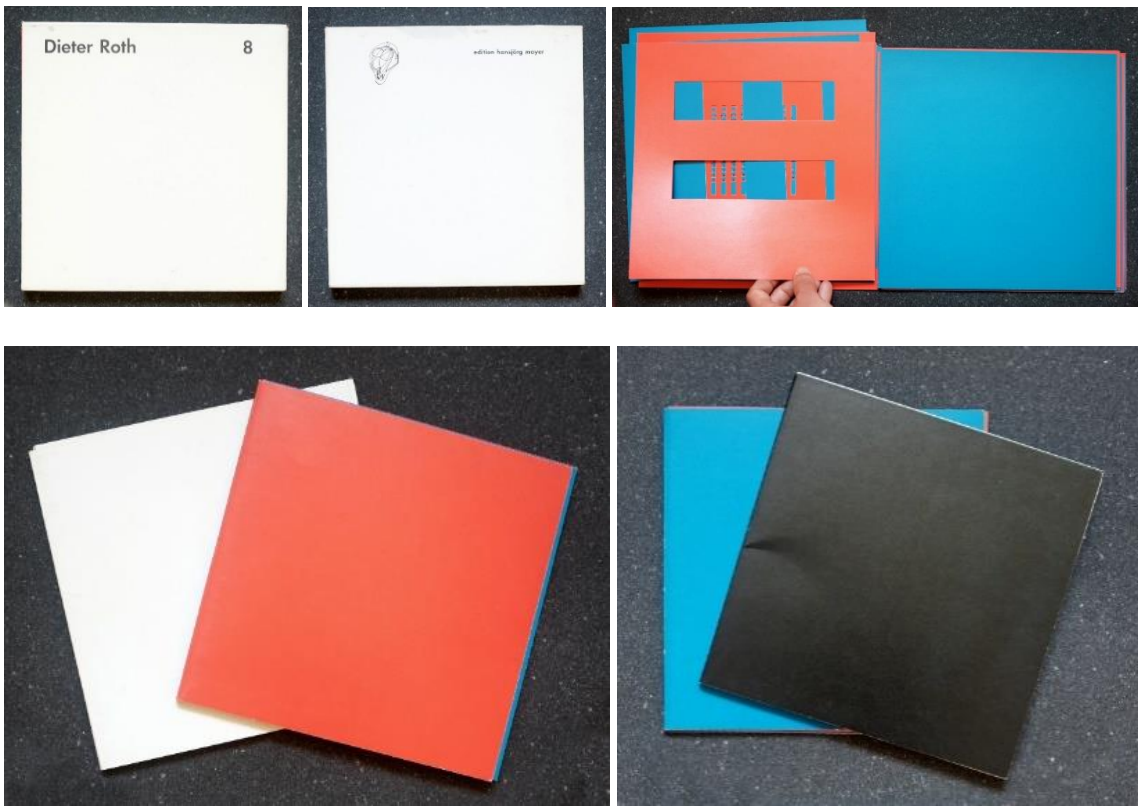

Figura 34: *Dieter Roth 8 Hand cut books / Livros cortados à mão* (1976) de Dieter Roth. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento.

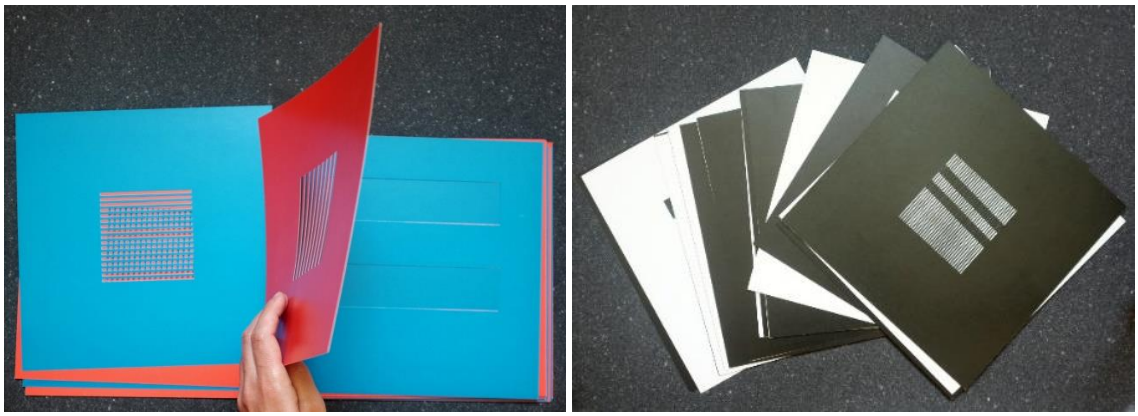

Figura 35: *Dieter Roth 8 Hand cut books / Livros cortados à mão* (1976) de Dieter Roth. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento.

[105] Dieter Roth ou Diter Rot de seu nome Karl-Dietrich Roth (1930-1998). O livro-bolsa apresentado *Hand cut books* (1976, Estugarda, Londres: Edition Hansjorg mayer), é uma reconstrução de 2 variantes (A e B) das bolsas publicadas em 1958-1961. Bolsa de cartão, 24x23,5x2,5cm, contendo: um livro de capa preta/branca, com cartolinas soltas pretas/brancas e um livro de capa vermelha/azul, com cartolinas soltas vermelhas/azuis.

O livro-bolsa *Hand cut books* (1976) de Dieter Roth contém dois conjuntos de páginas soltas intercambiáveis na leitura (ver figuras 34 e 35). No primeiro encontro de *O meu corpo é um livro*, o livro de artista é experienciado numa abordagem ao atravessamento de espaços, explorando a ideia de janela. Começamos por tomar contacto com o espaço da Biblioteca de Serralves com o grupo a partir do exterior, na grande janela do parque, e depois no interior. Na sala do serviço educativo no museu, a manipulação do livro de Roth transforma-se num jogo de combinações que remetem para a situação vivenciada com o grupo na biblioteca. Nesse sentido, os livros criados com as crianças na sessão *À janela da biblioteca* permitem a manipulação dos espaços, explorando as possibilidades das aberturas e movimentos das páginas (figuras 36 e 37).

Figura 36: *À janela da biblioteca* (OMCUL, Sessão 1, 2017), exterior da biblioteca e sala do serviço educativo do museu. Fonte da imagem: arquivo próprio.

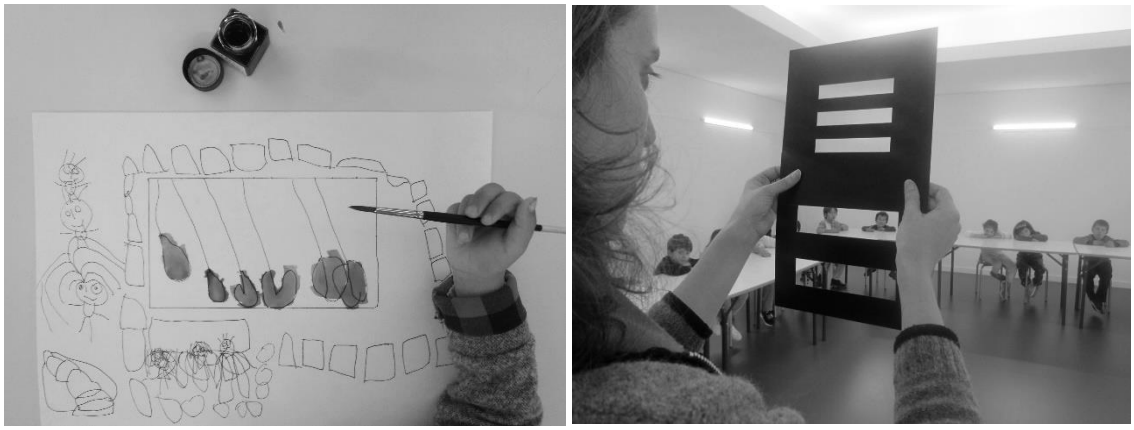

Figura 37: *À janela da biblioteca* (OMCUL, Sessão 1, 2017), sala do serviço educativo do museu. Fonte da imagem: arquivo próprio.

No segundo encontro de *Leituras de mim*, levamos o livro-jogo de Munari para as escolas. Jogamos primeiro com peças idênticas às do jogo com regras inventadas que passavam por tatear de olhos fechados e descrever as peças aos colegas, desenhar, recortar em folhas de papel, compusemos imagens, etc. No fim da sessão criamos uma caixa da turma e apresentamos o livro *Abc com fantasia*, expondo como se pode jogar este jogo de infinitas maneiras (ver figuras 38 e 39).

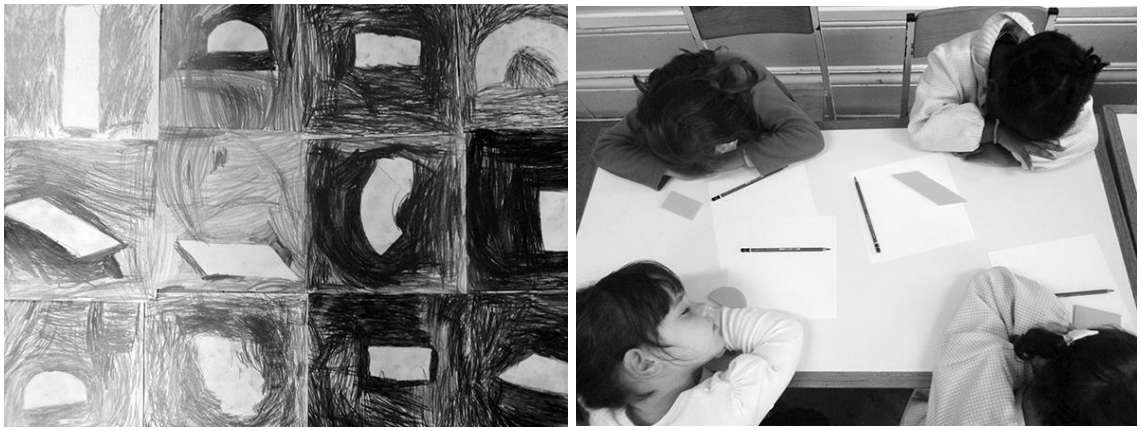

Figura 38: *Livro-Jogo* (LM, Sessão 2, 2015), salas de aula das escolas participantes. Fonte da imagem: arquivo próprio.

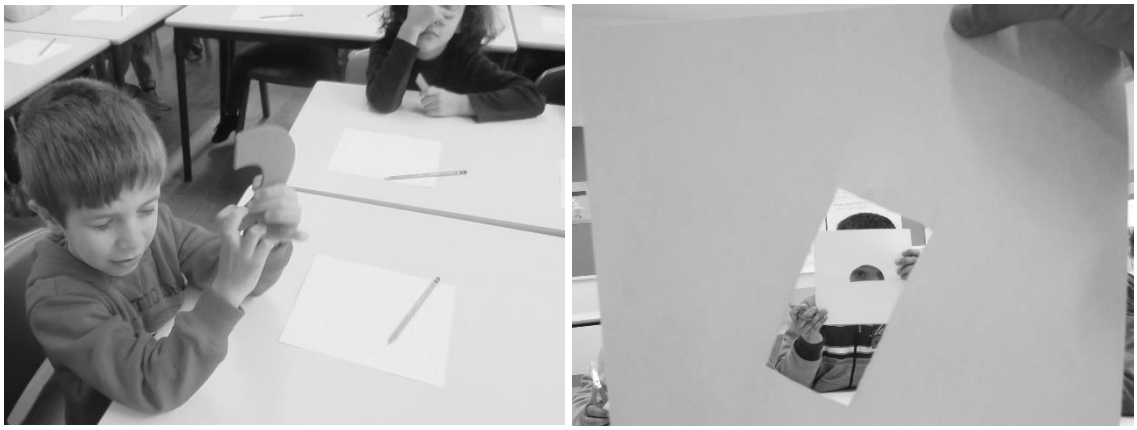

Figura 39: *Livro-Jogo* (LM, Sessão 2, 2014), salas de aula das escolas participantes, 2014. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Os livros de artista referidos são exemplares no modo como a sua leitura se flexibiliza nos encontros com as crianças. Esta qualidade é particularmente relevante quando se compreende que o plano inicialmente elaborado para os projetos, se transforma no contacto com os grupos e seus interesses. Os projetos lidam com

expectativas e incertezas nas abordagens apropriadas para os grupos que a leitura de livros de artista acompanha. Existe um conhecimento baseado na prática que favorece o despoletar de conversas sobre um assunto novo, construído na experiência de mediação com uma grande diversidade de grupos, mas também pela investigação artística. Não prescindindo dos objetivos do projeto, é sobretudo no modo como o grupo é abordado e na capacidade de um plano se flexibilizar no desenvolvimento, aquilo que mais pode contribuir para os sucessos do projeto. Neste movimento que é preciso fazer no projeto, dá-se uma mudança de escala na abordagem relacional crianças-livros de artistas, em processos informados tanto pela mediação como pelo fazer artístico da prática pessoal. O plano nestes projetos é aquilo que mais precisa de elementos, indícios, que alimentam a aproximação ao grupo. De cada vez que um plano não se efetiva, abre-se um espaço a que podemos chamar de "desvio ao plano" em que a criatividade é qualidade fundamental para estabelecer inusitadas relações. Nesta investigação, alguns desses desvios ao plano são trazidos pela energia das interjeições, como uma oportunidade para tornar evidente o que não se via. Em termos pedagógicos, uma tentativa de resolver uma interjeição pode apagar o seu potencial reflexivo. Esta deliberação aborda a natureza do problema da investigação baseada na prática: se as propostas que funcionam se modificam, significa que tiveram oportunidade de serem apropriadas no grupo. Num capítulo em que se abordou a importância dos planos orientadores para a ação na arte-educação, a passagem de uma macro programação para as micro práticas é fundamental para a compreensão do impacto dos projetos. Que significado têm para cada um dos envolvidos os processos que experimentamos juntos?

As interjeições tornadas visíveis na investigação, tal como nos projetos artísticos desenvolvidos, colocam questões a esta mudança de escala. Lida com algo que é caro para a transformação do sujeito que é um diálogo entre o espectável, o que acontece e surpreende, o imaginado, e como é que esse acontecimento é apropriado na formulação de novas questões sobre o mundo conhecido. Essa é aliás a razão pela qual as práticas podem ser articuladas e tomadas como objeto de análise explícita e discussão teórica. A atenção particular às interjeições prenuncia uma mudança sobre o que é espectável que aconteça durante o encontro. Esclarece-se que não se pretende

que sejam “rasgos poéticos” inspiradores de uma suspensão retórica, mas energias potenciadoras de mudança de sentido, que fornece conteúdos para um debate alargado sobre valores não questionados e que permanecem em campo nas práticas de mediação museal. No início do vaivém museu-escola ouve-se da parte dos acompanhantes dos grupos expressões como “eles não sabem estar” ou “é dar pérolas a porcos”. Tendo em consideração a experiência de mediação no museu de arte contemporânea com grupos do pré-escolar e primeiro ciclo de ensino, é necessário refletir sobre as expectativas iniciais quanto às atividades a desenvolver. Esta evidência decorre da perceção de cenários particularmente sensíveis a preconceitos, pois “ignoram-se mútuas expectativas e predominam as representações sociais assentes, por vezes, nos mais toscos estereótipos” (Lopes, 2009, p. 8). Na sequência dos assuntos tratados nesta investigação — infância, intimidade, mediação, arquivo — a interjeição pode sinalizar em que ponto se encontram as expectativas de parte a parte e como é que se implicam na perceção do que é que está a acontecer no encontro, bem como reorientar o que podem os encontros vir a ser, no vaivém entre o museu e a escola.

Como se viu, os projetos procuram outros lugares para os livros de artista, sabendo que os deslocamentos modificam os livros, e o entendimento que de pode criar e partilhar através da leitura em diferentes situações / espaços. A leitura exploratória dos livros feita pelos grupos de crianças e adultos, permite estabelecer uma rede de relações que começa na biblioteca e procura expandir-se para lá dela.

A volta à prática em *Bitola* – conjunção 1

Como mencionado, ao longo da investigação são criados livros com os quais se pensa o diálogo dos processos artísticos com os processos educativos em arte. As oficinas com estes livros contribuem para a construção do problema através da experimentação partilhada com outras pessoas, perspetivando uma ideia de espaço público através dos livros. Oficina aqui, constitui-se como encontro entre várias pessoas, em presença com materiais e uma ideia para iniciar uma proposta colaborativa. Na escrita, esse encontro será analisado de duas formas: através da apreciação crítica do contexto do objeto livro, da sua origem, dos meios que convoca, para onde se dirige; e da reflexão sobre os processos da criação artística no projeto - a intuição, a experimentação, a colaboração e a partilha.

Livro *Bitola / Gauge*

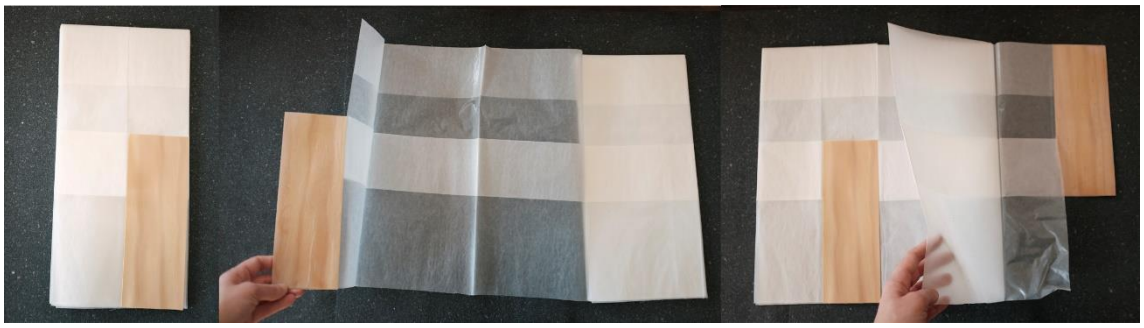

Figura 40: *Bitola / Gauge* (2021) de Joana Nascimento e Sofia Santos. Autoedição, Livro em *leporello*. Medidas: 6x36cm fechado e 260x60cm aberto. Produzido manualmente em papel cebola e folha de pinho natural. Fotografia de Joana Nascimento. Fonte: Arquivo próprio.

Figura 41: *Bitola / Gauge* (2021) de Joana Nascimento e Sofia Santos. Autoedição, Livro em *leporello*. Medidas: 6x36 cm fechado e 260x60cm aberto. Produzido manualmente em papel cebola e folha de pinho natural. Fotografia de Joana Nascimento. Fonte: Arquivo próprio.

A bitola é uma unidade de medida relacional. O livro *Bitola / Gauge* mimetiza simbolicamente uma viga de pinho, que é unidade modular numa instalação urbana de Patrick Hubmann, com a qual o livro estabelece um diálogo. Pode dizer-se que livro *Bitola* traduz por outros meios, a viga de madeira à escala 1/1: é composto por finas folhas de pinho e longas folhas de papel cebola (ver figuras 40 e 41). Enquanto as folhas de pinho reproduzem a superfície dos topos das vigas em dimensões, texturas e cores, as folhas de papel replicam o seu comprimento. Fechado, o livro fica com apenas dois milímetros de espessura, dobrado num formato amigável à portabilidade. Construídos com base na experiência do lugar da instalação no espaço público, os livros são leves, produzidos manualmente e apelam à leitura ruidosa. Na escala do seu manuseio há uma demanda de interação com o corpo, nos gestos que vencem o espaço. O livro apela intencionalmente a um desdobramento das leituras-ações e à inscrição de outras subjetividades nas páginas brancas.

O livro foi desenvolvido no seguimento de um convite para pensar a instalação *Chão em comum / Ground in common* (Vaz-Pinheiro, 2022). A instalação tratou-se de uma construção temporária em madeira pensada pelo designer Patrick Hubmann em conjunto com os estudantes do Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público (MADEP) e pretendeu ativar a praça do edifício dos Paços do Concelho de Vila Nova de Gaia, através de estruturas que acolhessem diversas atividades lúdicas e artísticas programadas, mas também suscetíveis a apropriações espontâneas.

Figura 42: *Chão em comum / Ground in common*, de Patrick Hubmann e Coletivo MADEP (2021). Vista da praça dos Paços do Concelho de Vila Nova de Gaia, montagem e instalação efémera no espaço urbano. Imagens pormenor, fonte: Vaz-Pinheiro, 2022, p. 25, 144 e 146 (respetivamente).

Construída com um material único e modular, a instalação de vigas de madeira de pinho maciço gerou a perceção de diferentes subespaços demarcados na praça pela combinação de elementos em diferentes posições, acumulados e dispersos.

> Visitamos o espaço da praça, junto aos Paços do Concelho de Vila Nova de Gaia, onde temporariamente já se construíra *Chão em comum*. Percorremos silenciosamente toda a praça – para a frente, para trás, a toda a volta, os pontos de acesso, entrada, saída – observamos – a escala daquele espaço e da instalação, as matérias que os compunham, os percursos de quem a atravessava, os pontos de permanência, se esta acontecia – sentimos os elementos – sol, vento, calor, num dia pleno de seco verão.
> Mentalmente listamos termos relativos ao que nos afetava na experiência daquele lugar: luz, vento, peso, pedra, madeira, aspereza, pinho, amplitude, exposição, vazio, desabrigo, hostilidade, sombra, ou falta de sombra, cruzamento, encontro, suor, jogo, ruído, colorido, praça, espaço de acesso público. Produzimos um livro de artista no encalço da nossa experiência, desde logo para que o espaço de edição e publicação autoral se pudesse manifestar enquanto espaço físico, ele próprio matéria de acontecimento partilhado. (Joana Nascimento e Sofia Santos, novembro de 2021)

O livro *Bitola* interessou-se por dialogar com o que teria sido a experiência do lugar no processo de autoconstrução da instalação, feita por estudantes, durante o dia no verão, sem o auxílio de máquinas, numa praça sem sombras (ver figura 42). *Bitola* liga-se assim a uma narrativa da performance anterior, e convida a nova gestualidade performática na relação do corpo com a materialidade da construção depois. Com cerca de trinta gramas, o corpo do livro é translúcido e produz uma sonoridade particular no manuseamento. O livro é uma viga que não se vê, frágil e resistente, que se mexe espontaneamente ao ar livre, sensível à variação de intensidade dos gestos sobre ele na praça.

Oficina Bitola para Chão em comum

Numa oficina de construção de livros no espaço público, propôs-se uma reflexão em torno de *Chão em Comum* instalado na Praça, junto aos Paços do Concelho de Vila Nova de Gaia. Cada participante, sensível aos materiais físicos, conceptuais, experienciais do lugar, foi convidado a conceber e desenvolver um livro-objeto.

Figura 43: *Bitola para Chão em comum / Gauge for Ground in common* (2021). Materiais para a oficina em contexto específico. Fotografia: Sofia Santos. Fonte: arquivo próprio.

Os processos de criação do livro *Bitola* foram alargados em *Oficina Bitola para Chão em comum*, como tivemos oportunidade de refletir:

> Para nós, é como se *os livros de pinho e papel cebola* se posicionassem no contexto da oficina em intencional desagregação enquanto manifestam renovados pontos de partida a uma qualquer relação de mediação veladamente enunciada. Com sorte, qual *boomerang* lançado aos pedaços, devolve inusitadas ressonâncias de leituras-ação. Assim, a sensibilidade dos materiais reunidos convoca ligações entre a experiência basal das proponentes e os livros por si produzidos, e a ação-mediação que, a partir deles, se podem estabelecer no lugar, nas perceções e afetos de cada um dos participantes. Os livros-objeto produzidos pelos participantes desta oficina, poderão ser entendidos como movimentos de ressonância para a construção de uma biblioteca efémera.

> *Bitola para Chão em Comum* é assim metáfora, recurso simbólico, conjunto de livros-objeto que potenciam renovadas relações com o espaço da Praça e da instalação entretanto desmontada, questionando o transitório e o permanente. (Joana Nascimento e Sofia Santos, novembro de 2021)

Figura 44: *Oficina Bitola para Chão em comum / Gauge for Ground in common Workshop* (2021), praça dos Paços do Concelho de Vila Nova de Gaia, 17 de julho de 2021, 10h-11h30. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio.

A *Oficina Bitola para Chão em comum* foi o primeiro encontro possível depois da temporada em que esteve proibida a aglomeração de pessoas no espaço público devido à pandemia Covid-19. Na oficina de construção de livros, propusemos que os livros, os materiais disponíveis e outros que os participantes trouxeram, pudessem dialogar com outras ações possíveis com a instalação, podendo incluir narrativas pessoais, envolvendo as matérias físicas, humanas e simbólicas do lugar (ver figuras 43 e 44). Na oficina participaram dez pessoas, entre artistas e estudantes, alguns dos quais tinham

participado na construção da instalação da praça. O momento de prática na praça permitiu experimentar os livros bitola, que foram reproduzidos e disponibilizados para serem apropriados pelos participantes.

Considerações intermédias do capítulo II

O título do capítulo II apropriou-se de um manifesto de Ulises Carrión *Querido Leitor. No lea.* (1973) e o subtítulo redirecionou a provocação para os projetos com livros de artista desenvolvidos com grupos de crianças. *Estimados leitores, não leiam* – o incentivo à leitura na arte-educação, analisou o sentido do Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita nos Planos Nacionais criados pelo Ministério da Educação e o modo como foi abordado na parceria museu-escola a partir do caso do programa Porto a Ler.

Primeiramente, o livro de artista foi abordado pelas tentativas de definição, revelando como se foram elaborando e redefinindo desde o contexto do seu aparecimento na década de sessenta do século XX, até aos nossos dias. A compreensão do seu potencial disruptivo na tradição da leitura foi determinante para posicionar o livro de artista no contexto artístico e no educativo. Para tal refletiu-se sobre a *nova arte de fazer livros* proposta por Ulises Carrión (2011 [1975]), que entrou em diálogo com perspetivas críticas sobre o livro de artista de Germano Celant, Johanna Drucker, Brad Freeman, entre outros.

Como entender a leitura hoje?

A problematização dos gestos para a leitura na tradição literária, trouxe uma abordagem aos livros que recusa a divisão do "saber ler", do "ler" e do "ler-se a si próprio". Os projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro*, lançaram no programa Porto a Ler uma proposta de colaboração que coloca questões à acessibilidade dos livros na biblioteca especializada da Fundação de Serralves. O trabalho de Clive Phillpot (2013), pioneiro nas reflexões sobre os livros de artista nas bibliotecas, é fundamental para pensar o acesso público destas obras de arte. Abriram-se oportunidades para pensar - *Que públicos no museu? Que públicos para a leitura dos livros de artista?*

Considerou-se o modo como o museu e a escola idealizam o público infantil para perspetivar o sentido de incentivo à leitura na parceria institucional. Tornou-se

necessário desenhar um panorama sobre as parcerias para compreender a sua intensificação, a capacidade de reflexão sobre elas, e o seu impacto na estrutura dos serviços educativos. Analisaram-se documentos como o *Road Map for Arts Education / Roteiro para a Educação Artística* (2006), *Educação Artística para a resiliência e a criatividade* (2020) e *Reimagining our futures. A new social contract for education / Reimaginar o nosso futuro. Um novo contrato social para a educação* (2021).

Entre o alinhamento de estratégias diretivas e os fundamentos que orientam os objetivos criou-se uma cadeia entre o Projeto Educativo Municipal do Porto, o Plano Nacional e os Roteiros Internacionais.

O que pode o projeto com livros de artista fazer pela leitura?

Foi criada uma Biblioteca efémera no âmbito da arte-educação onde se destacou o trabalho de Bruno Munari nos projetos desenvolvidos. A leitura exploratória nos projetos foi introduzida neste capítulo por ações com os livros *Da uno a dieci / De um a dez* (1980) de Alighiero Boetti, *Dieter Roth 8 Hand cut books / Livros cortados à mão* (1976) de Dieter Roth, e *Abc con fantasia* (1960) de Bruno Munari. A prática de incentivo à leitura faz-se paradoxalmente fazendo leituras que parecem introduzir descontinuidades na leitura estática. Para além do conjunto de livros de artista da Biblioteca efémera, designaram-se oficinas para cada um dos livros de artista de que sou autora ou coautora, cujos processos de criação são partilhados em encontros experimentais durante a investigação. Estas oficinas reclamam uma microescala de envolvimento. A corporalização da leitura escapa ao paradigma visual da leitura, convocando as estruturas que estão na base da sua relação com o livro, expandido para o contexto. Estes conjuntos de livros têm diferentes funções combináveis no diálogo que estabeleceram com uma ideia de leitura expandida ao longo da investigação. Assumindo o papel de artista fazedora de livros, foi abordado o livro *Bitola / Gauge* (Joana Nascimento e Sofia Santos, 2021) e a oficina gerada pelos seus processos relacionais na leitura do espaço público em *Bitola para Chão em comum* no mesmo ano.

O desenvolvimento do capítulo conduz ao entendimento dos esforços públicos na formação de públicos como frágeis e desarticulados nos projetos estudados. A descontinuidade aliada à falta de reflexão crítica sobre o assunto no contexto do serviço educativo, a inexistência de documentação disponível e a parca informação sobre as práticas e atividades promovidas pelo museu dificulta estudos posteriores. Numa escala

global, foram consideradas as orientações nacionais e internacionais que defendem a democratização de experiências transformadoras para as comunidades escolares. Mas que experiências são essas? Como são concebidas, desenvolvidas e implementadas? Como se avaliam os impactos nas comunidades escolares?

No caso dos projetos estudados, existe um relatório final, um documento interno que foi partilhado com as artistas-mediadoras,[106] com um parecer da equipa da Câmara Municipal do Porto, destacada para acompanhar os diferentes projetos em Serralves.[107] Nesse documento ficam registadas as recomendações de continuidade a que se seguiu o fim da parceria em 2018.

> Os Serviços Educativos da Fundação de Serralves colaboram com O Porto a ler já há vários anos, tendo estas oficinas obtido sempre um elevado grau de satisfação por parte dos seus participantes, nomeadamente pelos docentes envolvidos que, no final do ano letivo, são convidados a responder a um questionário de satisfação. Apesar de já ser usual essa nota positiva, este ano o resultado dos questionários excedeu todas as expectativas, tendo pontuado no seu grau mais elevado em todos os parâmetros questionados, em todas as três oficinas, por parte de todos os docentes que responderam ao questionário (de um universo de 24, responderam 20 docentes). (DMECMP, 2018, s/p)

O projeto *Leituras de Mim* (2013-2017) tinha dado lugar ao projeto *O meu corpo é um livro* (2017-2018), uma vez que o serviço educativo de Serralves pretendia novidades no programa. Foi defendido pelas arte-educadoras diretamente implicadas no projeto, que havia matéria para o aprofundamento de questões encontradas na experiência de quatro anos consecutivos do projeto. Referiu-se também que o projeto anteriormente desenvolvido tinha explorado variações dentro do plano, com ligação estreita às exposições, sempre temporárias, do museu.

---

[106] Ver anexo II, Relatório oficinas – 2018, Departamento Municipal de Educação, Câmara Municipal do Porto.

[107] A equipa organiza um relatório anual das atividades baseado na observação periódica das sessões, registo fotográfico para fins de divulgação (é selecionada uma de oito turmas para o efeito), questionários feitos aos professores participantes, relatório final das orientadoras e ficha do plano das sessões preenchido pelas orientadoras.

> Neste ano letivo foram dinamizadas duas novas oficinas, por substituição de outras duas, "Quem Cria um Conto…" e "O meu Corpo é um Livro". A equipa de monitoras manteve-se e as temáticas abordadas continuaram a incidir sobre a leitura, a escrita criativa e os diversos conceitos de livro, pelo que deram sequência a um trabalho que está muito bem enquadrado com as abordagens de O Porto a ler. (DMECMP, 2018, s/p)

Entre as arte-educadoras, cujo trabalho se desenvolveu sempre em colaboração, foi crescendo uma consciência dos impactos dos projetos e da necessidade de os pensar continuamente no contacto com os grupos, fator que não suscitou no serviço educativo oportunidades de reflexão conjunta.[108] Este interesse aliado às demandas dos projetos e ao posicionamento autocrítico, motivou um registo fotográfico sistemático de todas as sessões realizadas por meios próprios, com o conhecimento dos parceiros no programa e com o consentimento dos participantes, para o estudo sobre as práticas e metodologias. Uma seleção destas imagens era habitualmente apresentada e motivava uma conversa nas últimas sessões com os grupos. Objetivamente, não há conhecimento de existência de arquivos disponíveis dos projetos em parceria no serviço educativo de Serralves, tão pouco surgiram oportunidades de discussão do programa Porto a Ler. Estas condições também contribuem para a carência de uma perspetiva crítica capaz de construir um conhecimento consequente relativamente ao valor das parcerias institucionais, incentivadas pelos planos diretores. Uma avaliação posterior que envolva as diferentes partes envolvidas nas atividades é da maior importância para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os grupos em museus. A criação de arquivos dos processos gerados em trabalho de campo é moroso mas necessário, fundamental para compreender a arte como particular forma de conhecimento e o seu papel na educação.[109] A arte-educação poderá constituir-se enquanto campo gerador de conhecimento na mediação e educação em museus, assumindo o desenvolvimento de programas mais consciente dos limites e potências dos seus contributos.

---

[108] A respeito das motivações e perfis de mediadores culturais em Portugal, vale a pena considerar o estudo de Teresa Martinho (2011) onde são caracterizados alguns contextos onde os mediadores culturais intervêm, como museus de arte contemporânea, e onde são referidas iniciativas como programas de promoção do livro, da leitura e da música.

[109] As próprias artistas-educadoras iniciaram um arquivo online (www.campocomum.pt) debatendo-se por deixar um registo tangível do seu trabalho e contribuir para a discussão neste campo. O assunto mereceu aprofundamento no capítulo V.

CAPÍTULO III

E se a infância se movesse?

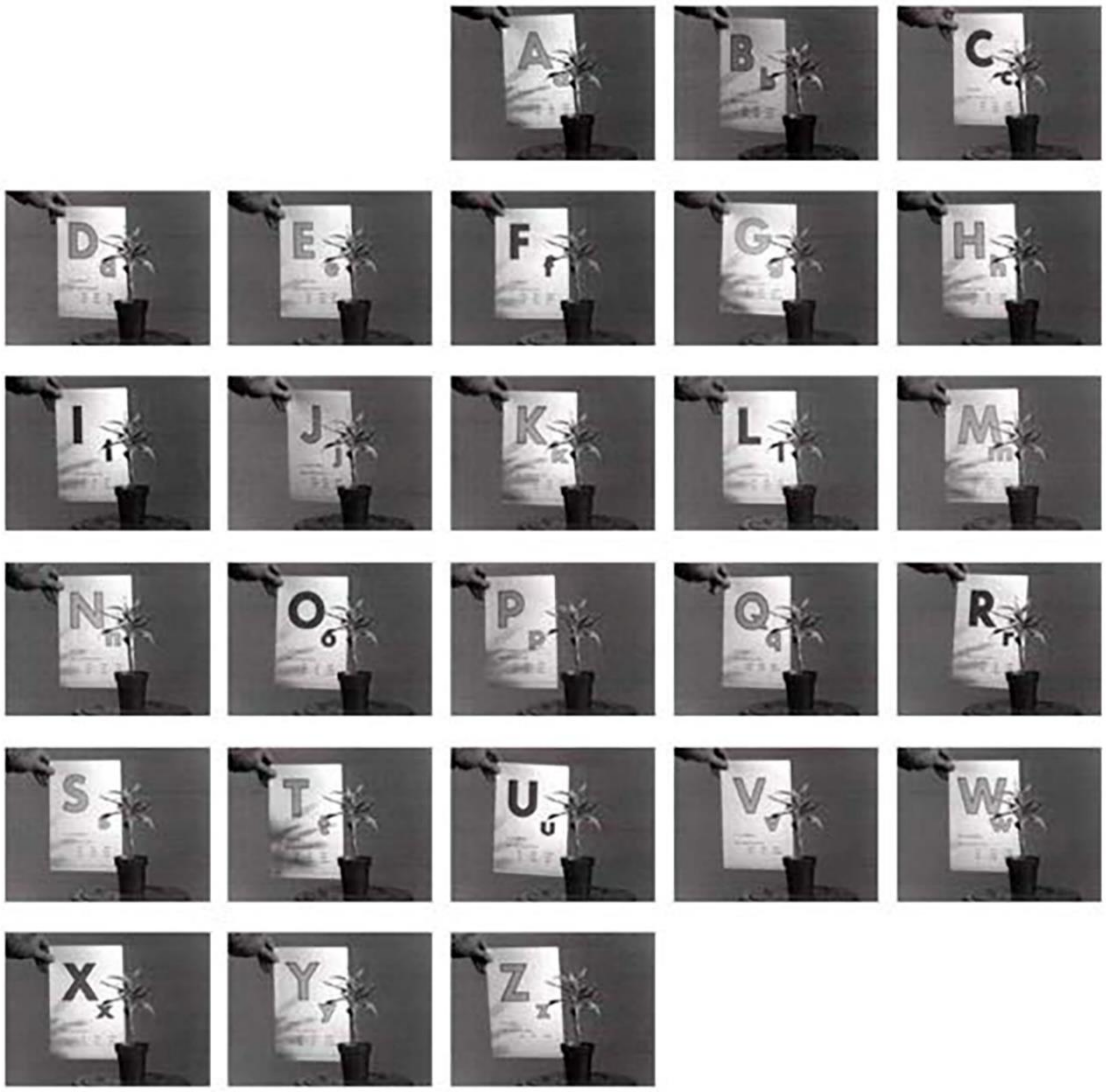

Figura 45: *Teaching a Plant the Alphabet / Ensinar o Alfabeto a uma Planta* (1972) de John Baldessari.[110]

[110] Frames do vídeo a preto e branco, 18'40'', Estados Unidos, som mono, inglês, 4:3. Coleção de vídeo arte Castelli-Sonnabend. Fonte imagem: Baldessari et al., 2020, p. 61.

E SE A INFÂNCIA SE MOVESSE?

Introdução

No capítulo III, a mediação é entendida como um espaço de produção cultural e menos como um lugar de formação de públicos. Pretende-se pensar uma mobilidade possível dos papéis assumidos no museu de arte contemporânea nos projetos arte-educativos através do reposicionamento da infância. À hipótese de uma infância em devir associa-se uma oportunidade de igualdade interpessoal nos gestos educativos e uma aproximação aos livros de artista.

Com ironia, John Baldessari (1931 -2020, Califórnia, Estados Unidos) expõe-nos o paradoxo do ensino que ignora o recetor em *Teaching a Plant the Alphabet / Ensinar o Alfabeto a uma Planta* (1972) (ver figura 45). No vídeo, é possível ver um vaso com uma planta, uma pequena bananeira, exposta ao que se assemelha a uma aula sobre o alfabeto, em inglês. Baldessari protagoniza uma das mais familiares performances da base da leitura mecânica que é a memorização pela repetição, pela redução da palavra escrita e da leitura do ensino universalista, no processo alfabetizador da palavra esvaziada, para corpos/cabeças incapazes de ler. São apresentados cartões didáticos ordenados, letra a letra, acompanhados pelo som da letra correspondente que se repete sistematicamente: A A A A A A A, B B B B B B B, C C C C C C C, … Z Z Z Z Z Z Z. Nesta obra, é o próprio John Baldessari que se encarrega de dar uma lição iniciática à planta até esgotar o alfabeto completo. Em 1972 o artista diz: "Se uma pessoa pode comunicar com as plantas, estas poderão aprender? O dispositivo fundamental de ensino é a repetição empregue verbal e visualmente, complementado com recursos gráficos."[111] (Baldessari et al., 2020, p. 60).

O vídeo confronta-nos com um arranjo absurdo em que o artista se inscreve na repetição dos sons isolados numa lógica alheia à aprendizagem que sabemos que uma planta faz na relação com os elementos que lhe permitem sobreviver e prosperar. No contexto mais amplo da atuação de Baldessari, reconhecemos o humor, a abordagem

[111] Tradução própria: "If a person can communicate with plants, can the latter learn? The fundamental teaching device of repetition is verbally and visually employed, supplemented with visual aids."

lúdica, o aborrecimento comprometido com a repetição, neste vídeo investido na problemática da aprendizagem e a transmissão de conhecimentos. A cena descrita convoca um estranho *deja vú* num gesto de instrução convencional na escolaridade obrigatória, num sistema que reconhecemos ser pouco estimulante, baseado na transmissão monótona que condiciona gestos, imagens e sons funcionais para a um recetor imóvel num cenário estático. *Ensinar o Alfabeto* de Baldessari introduz uma prática citada neste capítulo onde se busca refletir de que forma a convenção molda expectativas na arte e no ensino, e como pode a mediação da leitura com foco nos livros de artista repensar práticas através dos livros de artista.

A pesquisa no âmbito de teses académicas feita com recursos a palavras-chave que incluíram "infância" encontrou "a minha infância" como uma referência comum para acomodar a origem de uma narrativa biográfica que justifica um interesse, longo no percurso de vida de autores, investigadores, artistas, com influência nas inquietações que, de alguma forma, justificam os estudos ou problemas criados. Aí, a infância revela episódios em que "a criança se sensibiliza pela primeira vez" e revela indícios do que vem a ser marcante no seu pensamento enquanto adulto, numa narrativa *outra* da pessoa investigadora. Em boa medida esta é uma forma recorrente de explicarmos algumas das questões com que confrontamos na vida adulta, referenciando a infância como um lugar em que o adulto "já esteve", transportando com elas uma determinada ideia de infância. A partir da emergência de uma *sensibilidade para infância* estudada por Phillipe Ariès (1960) compreende-se como a ideia de infância foi construída e como se relaciona com a ideia de criança, mutável ao longo dos séculos.

Esta investigação propõe uma reconsideração da infância na arte-educação defendendo a sua existência em todas as idades, articulando os devires da infância na experiência artística. A reflexão em torno de projetos envolvendo livros de artista em encontros educativos, procurou traçar percursos de ações experienciais em crianças-livros-adultos compreendendo a infância como um lugar em movimento ao longo da vida. Por um lado, pretende-se ativar um descentramento da perceção universalizante das experiências artísticas enquanto experiências intrinsecamente "boas" em contextos educativos, com benefícios para o desenvolvimento saudável das crianças. Maria Lopes refere "A certeza de que a criança, enquanto criança, é o objeto da educação, e de que

proporcionar o seu desenvolvimento harmonioso em todas as suas dimensões é a tarefa primeira dos educadores." (2015, p. 45).

Mas que "objeto da educação" é esta criança? De que forma é que a imagem social da criança gera certezas quando às tarefas a desempenhar pelos educadores?

Alan Prout diz-nos que "o jardim secreto da infância parece ter-se transformado numa estufa"[112] (2005, p. 14). Para pensar esta questão, tomou-se em consideração a "encruzilhada entre discursos da mediação e da educação em museus" referida em Carmen Mörsch (2016). Se é verdade que nenhuma obra de arte impõe uma linguagem específica, a história demonstra que há obras a ser instrumentalizadas pela cultura dominante, reduzindo o ser potencial transformador. Mörsch defende a emancipação da mediação como prática geradora de conhecimento. No contacto com os grupos de crianças são várias as questões emergentes neste sentido, que no capítulo se procuram compreender à luz de uma cosmologia da infância nos livros.

Algumas qualidades do livro de artista como a sua portabilidade, a demanda de uma ação diferenciada para a sua leitura, a experiência-situação do livro em diferentes espaços, promovem uma consciencialização da transformação do lugar tradicional do leitor. O livro de artista tem uma relação de interdependência no plano da ação. Segundo Guy Schraenen (2016), o livro de artista assume uma potência desestabilizadora do conceito de livro e de leitura convencionais. No encontro com o grupo de crianças, o livro de artista não promove uma aprendizagem em particular, mas serve de mediação entre o indivíduo e a (sua) realidade, ampliando as possibilidades para a pensar.

No fim deste capítulo, abordam-se retratos que passam por vários meios entre a fotografia, o desenho ou mapas que convocam memórias individuais e coletivas e que atravessam os corpos em experiências partilhadas. Para dar ver experiências significativas recorre-se à analogia, ao pensamento metafórico e ao processo analógico, numa ação de tornar pública, por diferentes meios, uma relação emergente. Em *O princípio é igual* é disso que se trata também. A fechar o capítulo dedicado ao movimento da infância, a mudança inerente às passagens entre princípios e fins é tratada como forma de intensificar o "estar no meio" com as contingências com que

[112] Tradução própria: "(…) it appears that the secret garden of childhood has been transformed into a hot-house."

nos debatemos. Foram estudados casos de mediação com o foco na leitura, que ativaram o processo performativo na construção do livro.

Esta é uma herança do pensamento de Baldessari. A planta a que se ensina o alfabeto, a criança a quem se incute hábitos de leitura, funcionam numa analogia que permitiu desmontar atitudes normalizadas para a leitura favorecendo o entendimento da violência simbólica dos gestos que se repetem ignorando os contextos, os desejos e a inventividade relacional.

No filme *En rachâchant* (1982) de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub, Ernesto é uma criança que, recusando ir à escola, confronta a sua mãe. Perante a demanda fraturante do rapaz, os pais expõem-no ao professor. Diante de todos, a criança dirá que não irá à escola e que ainda assim aprenderá – *I-né-vi-ta-ble-ment!!* [113]

A sensibilidade para infância

A perceção do conceito de infância em transformação ao longo do tempo é instigada pelos estudos do francês Phillipe Ariès (Blois, 1914-1984, Toulouse). Propondo a consideração de uma mudança na sociedade no sentido de uma maior sensibilidade para a infância, Ariès mostrou-se capaz de destabilizar uma área de estudo genealogicamente inerte, possibilitando vários pensadores no século XXI a debruçar-se sobre a perceção da infância culturalmente comprometida. Chris Jenks assim nos diz:

> Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se as vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tábuas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos Eu de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas estão constrangidas e nós alcançamos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos o constrangimento e elas é que são verdadeiramente livres – todas as considerações, e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social. (Jenks, 2002, p. 186)

[113] Baseado na história *Ah! Ernesto* (1971) de Marguerite Duras. Curta-metragem, Filme 35mm, Duração: 7''. Disponível em 16/01/2024: https://www.dailymotion.com/video/x93unm

A partir da teorização da criança encetada por Alice James, Chris Jenks e Alan Prout, destaca-se a constituição da infância exposta à relação binária adulto-criança, em que esta última se compromete numa condição ontologicamente futurizada. O estudo da genealogia da infância faz-se necessário nesta investigação de forma a refletir sobre interesses, saberes e poderes na mediação cultural, defendendo-se a reconsideração de gestos, materiais, práticas e processos.

A infância é recente enquanto construção social.[114] Considerada hoje uma fase particular do desenvolvimento humano, pode dizer-se que é um termo que se relaciona à distância com o mundo do adulto. Não se pretendendo negar o lugar ocupado pela criança ao longo dos tempos, evidencia-se uma instabilidade para esse lugar que, em diferentes momentos históricos, e no confronto com circunstâncias culturais, sociais, políticas, científicas, ora se manifesta particular, central, ora se dilui entre outros lugares subalternos. Numa tese que é suscetível às representações artísticas que fazem parte da história e à presença de crianças nelas, Phillipe Ariès diz-nos que a arte e a decoração da Roma Imperial testemunham um lugar peculiar para as crianças e que esse lugar se manteve na sombra até ao século XII, altura em que, a par da redescoberta da cultura escrita e por conseguinte da escola, essa sensibilidade reaparece. No seu livro *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*[115] (1960), adianta que a sensibilidade à infância teve uma gestação lenta e gradual desde a segunda parte da Idade Média, a partir dos séculos XII-XIII, movimento que se impôs em contínuo progresso a partir do século XIV. O historiador toma o período progressista do Século das Luzes como momento em que as crianças são consideradas, pela primeira vez, um grupo socialmente diferenciado, com necessidades, interesses e características próprias.

As transformações operadas na atenção dada às crianças, tornam-se visíveis no modo como se apresentam em sociedade. Entre outras manifestações, o novo

[114] Ariés argumenta a inexistência do conceito de infância na Europa até ao século XVIII.
[115] O livro, traduzido para *Centuries of Childhood* (1962), pela revisão histórica que faz e pelo reconhecimento da infância como construção social, inaugura o campo de estudo da história da infância. No entanto, o teor dos escritos iniciados fora da academia e os métodos usados por Ariès, para inferir conclusões sobre a inexistência do sentimento de infância no mundo medieval, originam polémica. A destacar a oposição feita por historiadores como Steven Ozment (2001) e Nicholas Orme (2001), preocupados com a integridade da historiografia tradicional.

vestuário que lhes é destinado conforme as possibilidades dá visibilidade a todo um corpo que é vestido no projeto para a idade adulta. As crianças pequenas, que habitualmente usavam as faixas[116], começam a usar andrajos nas classes pobres e roupa à medida nas classes abastadas. A partir do século XVI, as crianças que estão aptas a frequentar a escola, não nas classes populares, terão uma maneira de vestir própria, sobretudo os meninos, as meninas continuam ataviadas como as senhoras. Os meninos (como também os velhos) vestem primeiro uma espécie de túnica abotoada à frente e depois, a partir de finais do século XVII, um vestido idêntico aos que usam as mulheres, um uso que se mantém na burguesia em França até a guerra 1914-1918 (Ariès, 1997, p. 367).

Os intelectuais que se debruçaram sobre os assuntos das crianças e da educação no século XVIII não parecem ter suscitado grande influência sobre pais e educadores, com o entusiasmo que partilhavam pelas virtudes de satisfazer a natureza infantil no encalço do *Émile*[117] de Jean-Jacques Rousseau. No século XIX, desenvolveu-se um sistema de amestramento, a par da estruturação da sociedade capitalista, industrial, fortemente alavancada pela burguesia em ascensão. "Os pais oscilavam entre o excesso de mimos tradicionais e uma boa tareia" (Ariès, 1997, p. 369). Tornam-se célebres os gestos de punição, vulgariza-se a cachaçada e o uso da palmatória ou férula como instrumentos de castigo. Só o triunfo da psicanálise, nos primeiros anos do século XX, parecia influenciar a redução das punições corporais e os castigos enquanto exercícios de força em nome do benefício do futuro da criança.

Em certa medida, o problema da infância desenvolve-se em estreita relação com o modo como alguns aspetos da vida em sociedade se estabelecem, quer através de instituições específicas como a família, a escola, o estado, quer nos modos como a sociedade se imagina a si mesma, no seio de uma estrutura geral, em que a idade

---

[116] O enfaixamento tradicional é uma prática antiga de embrulhar os bebés com faixas têxteis. Restringia os movimentos do corpo na posição esticada enquanto vestia / amarrava, permitindo dispor os bebés sem precisar de vigilância constante, junto a outro corpo, adulto, ou funcionando como uma trouxa para pendurar. Hoje o seu uso, na sociedade ocidental, está limitado a uma aplicação menos severa e por tempo reduzido para evitar displasia do quadril, entre outros efeitos negativos medicamente reconhecidos.

[117] Publicado em França em 1762, é um livro que discute um sistema de educação que permitiria ao homem natural relacionar-se com a sociedade degenerativa e que inclui alguns conselhos sobre como educar os filhos no sentido político e filosófico de manutenção de uma integridade nessa relação com a sociedade.

adulta padece de uma certa estabilidade e a criança exprime essencialmente a sua condição de adulto por vir.

> Crianças mimadas, crianças açoitadas, tanto umas como outras eram os dominadores no século XIX e começo do século XX. Vimos assim a criança sair do anonimato e da indiferença das idades remotas e tornar-se a criatura mais preciosa, mais rica de promessas e de futuro (Ariès, 1997, p. 369).

A admissão da necessidade de um tratamento diferenciado, de proteção, de acompanhamento e preparação das crianças para a vida adulta, justifica o estabelecimento daquilo que se considera próprio / impróprio, necessário / evitável, desejável / punível na relação entre crianças e entre adultos e crianças. A vontade de ordem e moralidade leva à segregação das crianças cuja condição "natural" implícita é a da vulnerabilidade que finda na idade adulta. Paradoxalmente, considera-se que a vida adulta é naturalmente promíscua. Assim, pôde assistir-se à ascensão de uma força corretiva sobre os jovens no sentido de uma prática necessária, um gesto que investe na sua polidez futura. Corolário convincente, transita em parte para o modelo contemporâneo de família, em que o número de crianças é mais reduzido, cada criança é pretensamente desejada e mais programada, considerando o aumento de recursos para o planeamento familiar a partir da segunda metade do século XX. Destaca-se a popularidade da pílula contracetiva, usada para controlo da natalidade desde da década de 1960, a solução para evitar a gravidez indesejada que é tomada pela primeira vez em mãos pelas mulheres.

Uma parte significativa daquilo que é convocado para esta reflexão relaciona-se com a perceção da família no ocidente latino, entre os séculos XIX e XX, a transformação do agregado familiar por um fenómeno profundo de sensibilidade coletiva, e o seu ajustamento com modelos de transmissão de conhecimento, cúmplice no processo de escolarização da sociedade. Focando num momento histórico que antecipa uma aceleração de mudanças nessa perceção, pretende-se compreender como se alinham o conjunto de instituições que estruturam politica e socialmente as sociedades, e o modo como estabelecem uma hierarquia baseada na idade como critério de diferenciação que força a oposição adulto-criança.

Os historiadores admitem um modelo antigo de família, enquanto unidade permeável na socialização, recheada de rituais de passagem, em que a educação se distribui ao longo de toda a vida. Embora permeável, este modelo investe numa relação particular entre educação e ação acompanhada dos jovens, favorecendo tanto o contato entre indivíduos de classes etárias próximas como a associação entre idades diametralmente opostas, para a repetição de atividades consideradas úteis, na tradição, aprendendo-se os papéis estabelecidos e assegurando a transmissão dos valores e dos conhecimentos de natureza religiosa, cultural, técnica ou científica. Os filhos pertencem tanto à comunidade como a família biológica. Há algo desta "conceção de educação que permanecerá entre os humanistas do século XV e manifestar-se-á numa resistência à ideia modernista de concentrar a formação do adulto num curto período da vida" (Ariès, 1997, p. 374).

Entretanto, outro modelo iria tomando forma numa unidade familiar nuclear mais fechada, ao ritmo da construção da ideia de privacidade burguesa. Durante o século XIX, a família vai-se construindo como refúgio idealizado (Sennett, 1988, p. 35). Substituindo progressivamente o carater não escolar da educação no sistema de aprendizagem com adultos que perdurou por longos séculos, no século XIX, estas duas tendências recebem um impulso vigoroso com as legislações que tornam obrigatório o ensino primário. Se o modelo moderno de família se vai cristalizando, a partir da segunda metade do século XX, a demanda de uma multiplicidade de debates públicos protagonizados por movimentos revisionistas da discursividade hegemónica, alavanca outros modos de ver e fazer ver o sujeito, dando início a uma fratura de modelos rígidos de família na contemporaneidade, por via de desnaturalizações de categorias *normais* enquanto estatutos sociais. Também o pensamento feminista[118] tratou de problematizar o espaço da família como espaço de subordinação e a domesticidade como espaço de controle. O refúgio idealizado tinha ocultado, no segredo da vida privada, um conjunto tensões que se tornam mais públicos nos debates inaugurados.

As representações sociais em transformação dão maior visibilidade a mulheres e crianças com implicações na dicotomia adulto-criança. À massificação do trabalho

[118] Abrindo-se a problemas de relevo para o assunto tratado, é necessária a referência ao pensamento feminista, embora ele não seja alvo de aprofundamento no capítulo. Vale notar a investigação feita por Silvia Federici (2017) na desmontagem das naturalizações quanto ao papel da mulher na sociedade.

feminino e à proibição do trabalho infantil e à proteção das crianças e dos adolescentes associa-se a difusão dos chamados Jardins de Infância no século XX[119]. O termo Jardim de Infância, em alemão *Kindergarten* (1836), é atribuído ao pedagogo Friedrich Fröbel (1782-1852) que refere o papel fundamental dos educadores no cultivo das crianças nas formas de vida da natureza, na beleza estética e no conhecimento científico. A ideia de um lugar para as crianças menores de sete anos, que na época ainda não eram consideradas aptas a frequentar a escola, aproxima-se da metáfora do jardim por se acreditar que tal como as plantas, as crianças devem ser cuidadas e orientadas no seu desenvolvimento. O "viveiro infantil" é trabalhado pela figura do educador-jardineiro que dispõe de vários instrumentos em que a brincadeira orientada é ferramenta na sua educação. Fröbel desenvolveu alguns instrumentos pedagógico baseados em formas e volumes geométricos designados "dons de Fröbel" que eram presentes oferecidos às crianças com um sentido exploratório pedagógico[120]. As experiências modernas de educação viriam a instrumentalizar algumas das práticas propostas por Fröbel, que ainda hoje reconhecemos nos jardins de infância como jogos acompanhados de canções, cultura de jardins, trabalhos manuais, poesia e histórias.

Infância e linguagens

O sistema de transmissão de conhecimento na sociedade pende para a supremacia da escrita sobre a oralidade, reelaborando-se um conjunto políticas formativas propondo diferentes papéis para agentes comprometidos com a educação infantil. A escolarização da juventude, com diferentes ritmos em diferentes países, tinha-se constituído como mecanismo formativo que reserva um grupo etário da sociedade. Mas é ao conjunto das instituições especificamente concebidas e

[119] Em Portugal, é na década de 1970 que se regista o movimento de construção de jardins de infância pelo Estado ao nível nacional, através da reforma na educação iniciada pelo Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão. Vale a pena considerar em futuras pesquisas a revisão crítica da *Cartilha Maternal* (1876), obra de natureza pedagógica da autoria de João de Deus, destinada a servir de base a um método de ensino de leitura às crianças, documento que mais vezes foi reimpresso em Portugal.

[120] Série de pequenas caixas em madeira com volumes relacionáveis entre si: novelos coloridos; esferas, cilindros e cubos; prismas retangulares; blocos de construção, paus coloridos e tabuleiros, etc. Estes brinquedos foram reproduzidos sendo ainda hoje usados. Ver o caso do repertório dos "dons de Fröbel" no ensino da arquitetura moderna no Massachusetts Institute of Tecnhology, MIT. Imagens disponíveis em 04/01/2024: https://froebelgifts.com/

implementadas para processar a criança enquanto entidade uniforme que se deve a fixação de uma hierarquia baseada na idade, como critério de diferenciação que legitima a oposição adulto-criança. A emergência da possibilidade de mudança social permanente e da ideia de rebelião juvenil contra a ordem social, começa a dar sentido à análise séria das gerações entre o fim do século XIX e o início do século XXI. Considera-se que cada geração vive contemporaneamente em várias dimensões, e constrói a sua vida numa imagem que coloca em conflito com os valores herdados, capaz de reagir ao movimento do seu presente, e com uma ideia de futuro. Uma geração deixa à geração seguinte um conjunto de necessidades e ânsias, sempre reinterpretadas pela história e pela sua história (Ariès, 1997, p. 358). Há um ponto particularmente sensível neste esforço de compreender a mudança. A necessidade que muitos pensadores tiveram de interpretar extensamente ideais de gerações nas relações sucessivas que estabelecem (a lembrar a energia dos movimentos das vanguardas modernistas) é reveladora da importância do lugar charneira da juventude. Na imprecisão do que pode ser considerado uma geração (nas décadas de início e fim por exemplo), vale destacar a precisão da passagem à idade adulta como momento fundamental da transmissão ou recusa da educação recebida, e no valor da mudança que a própria geração incorpora. Mais uma vez, subentendida está a perceção da criança enquanto ser a integrar-se, e do adulto enquanto ser integro. A investida diacrónica simboliza uma procura de controlo através do entendimento da diferença.

Iniciando o que parece assemelhar-se a uma arqueologia das imagens da infância, Ariès pôde afirmar que a infância não foi sempre a mesma coisa ao longo dos tempos, que não é um elemento permanente na natureza humana criando uma disrupção na redução "natural" do termo. Ao relativizar o conceito de infância, Ariès abre um campo de análise que contribui para uma perceção mais ampla das atitudes perante o que se considera ser a infância a cada momento, no entanto parece encerrá-la no domínio da modernidade. Para compreender de que forma a infância se pode problematizar hoje no trabalho em arte-educação estabelece-se uma relação com a construção da linguagem, recorrendo ao pensamento de Alan Prout.

> As linguagens da não linearidade, do hibridismo, da rede e da mobilidade são importantes […] porque são menos propensas a recapitular as dicotomias de oposição da teoria social modernista. Nesse sentido, estão mais de acordo com a desestabilização e pluralização da infância e da idade adulta que marcam os nossos tempos."[121] (Prout, 2005, p. 82)

Se temos a preocupação de trabalhar para além das oposições dualísticas, uma das possibilidades pode ser a integração de fenómenos que estão no meio. Nesse sentido, o trabalho da arte-educação desenvolvido exige a abertura de fronteiras colocadas em torno da experiência da infância não confinada à criança.

A infância remete para qualquer coisa que chega logo a seguir ao princípio, o tempo (precoce) da chegada do infante ao mundo. Etimologicamente, *infans* refere-se a uma existência não falante, do latim *fari*: dizer, falar. A raiz do termo evoca também outra palavra latina: *fatum*, que significa o dito, destino, fatalidade, um estado predeterminado. Pela forma como se coloca, por aquilo que ainda não é, a infância constitui-se por um princípio de não integridade, uma potência garantida precisamente por algo que lhe falta. Aquilo que define a infância é uma condição anterior à aquisição da linguagem, dito de outra forma é o estado predito do assomar do sujeito, cujo destino é a fala. É de notar que em caso algum usamos a palavra *infante* referindo-nos a um animal, ainda que este seja estritamente um não falante. Infante será um sujeito potencialmente falante. Assim, a introdução do infante ao discurso determina uma partilha do mundo do adulto. Seria o infante um pré-humano? Se a infância é um estado no qual a linguagem está, mesmo antes da fala, como desafiar a primazia da palavra, da leitura e da escrita?

Jean-François Lyotard (Versailles, 1924 – 1998, Paris) escreve *Lectures d'enfance*[122] (1991). "Leituras de infância" agrega questões com as quais o autor se

---

[121] Tradução própria: "The languages of non-linearity, hybridity, network and mobility are important (…) because they are less likely to recapitulate the oppositional dichotomies of modernist social theory. In this respect they are more in keeping with the destabilization and pluralization of both childhood and adulthood that mark our times."

[122] Traduzido para inglês em 2023, *Readings in Infancy* publicado pela Bloomsbury Publishing, Robert Harvey e Kiff Bamford (eds.) será uma leitura a aprofundar no pós-doutoramento. O livro é uma coleção de ensaios e palestras transcritas de Lyotard que articulam literatura, política e psicanálise. O autor debruça-se sobre vários escritos encontrando termos "deixados em suspenso" pelos seus autores, repensando-os sob o termo infância: o "indubitável" em Franz Kafka, o "inarticulável" em Jean-Paul Sartre, o "inapropriado" em James Joyce, o "infantil" em Sigmund Freud, a "desordem" em Paul Valéry, o "nascimento" em Hannah Arendt.

deteve ao longo das duas últimas décadas da sua vida e surge depois do livro *L'Inhuman*[123] (Lyotard, 1988) e na sequência dele. O autor relaciona os termos infância e inumano colocando em evidência a noção de infância como contraimagem do sujeito moderno e do processo de humanização que é inerente ao "tornar-se" adulto. Segundo Broeckmann, Lyotard toma a infância como emblemática daquilo que escapa ao sujeito do humanismo. Se o sujeito modelo do humanismo é um adulto educado, esclarecido e articulado, então a criança, *infans*, é aquela que nasceu e carrega a promessa humanista de se tornar um ser humano, não o sendo ainda (Broeckmann, 2022, p. 58). O mesmo autor destaca na infância perspetivada por Lyotard dois aspetos: o tempo e a linguagem. Diz-nos primeiramente que a infância é despojada do tempo cronológico, "….parece resistir à eficiência temporal e à aceleração de "desenvolvimento" e, em vez disso, parece lento e recursivo, propenso à repetição, ao demorar-se e aos desvios."[124] E diz-nos também que a infância é concebida como "uma condição de não aquisição (ainda) dos discursos que determinam o mundo partilhado da idade adulta."[125] (Broeckmann, 2022, p. 59). O terreno da infância não tem lugar senão enquanto eco distante daquilo que se pode tornar.

A infância, enquanto promessa de vida na sua máxima potência, é alvo inevitável das ideias dos adultos sobre o seu próprio mundo, recaindo sobre eles conceções em torno da sua responsabilidade em proteger e salvar a infância, por via do amor. O que está aqui em causa é o peso da fantasia adulta, sobre o mundo infantil e sobre o que pode, sobre o que deve ou não deve esse mundo ser. Em termos das práticas estabelecidas no âmbito da educação artística, a condição da criança ontologicamente futurizada é problemática porque justifica uma ação focada numa ideia ficcionada que tem hoje sobre o amanhã. Para além de poder prejudicar a atenção para o que temos em mãos, que é o presente que se faz presente, pode significar uma oportunidade perdida para pensar a incerteza que é o que efetivamente admitimos hoje ser o futuro.

---

[123] Traduzido para inglês no mesmo ano, *The Inhuman* (Cambridge: Polity Press, 1988/1991).
[124] Tradução própria: "…it appears to resist the time-efficiency and acceleration of "development", and instead appears slow and recursive, prone to repetition, retardation and detours."
[125] Tradução própria: "…a condition of not (yet) having been introduced to the discourses that determine the shared world of adulthood."

Os gestos para a infância

O papel emblemático da infância enquanto ideia orienta-se para a preservação do mundo social que a investigação sociológica tem vindo a problematizar quer através de memórias do passado, de imagens e formas atuais de relacionamento e de aspirações quanto ao futuro (Jenks, 2002, p. 195). Uma imagem arquetípica da infância é conceptualizada como um "tornar-se" estruturado e não como uma prática social nem como um lugar para o *self*. As teorias relativas aos processos de aprendizagem reforçam a discriminação dicotómica criança-adulto em termos de competência sociocognitiva (Jenks, 2002, p. 205). Persiste uma imagem interiorizada do adulto educador, maduro, racional e competentes versus a criança aprendente incompleta, ou "quase gente"[126]. Os gestos para com as crianças na educação museal constituem intencionalmente diferentes crianças "teóricas" de forma a apoiar e a preservar bases fundamentais dos papéis sociais como noções de humanidade, ação, ordem, linguagem.

> As instituições culturais vão servir como os "grandes livros" que espelham ou que ajudam a sistematizar os conhecimentos apreendidos pelos docentes que por sua vez passam aos seus alunos. Vão sistematizar e levar a que a relação possa ser mais profícua, mais estreita, mais relevante e mais significativa.[127] (Marques, 2014)

É desta forma que Elisa Marques, Coordenadora da Equipa de Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação, se refere aos programas de parcerias iniciados em 2010 entre instituições culturais e escolas. O Programa Educação Estética a Artística implementado em contexto escolar é uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência que visa desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte.

No seguimento do que está a ser desenvolvido nesta reflexão, importa abordar três aspetos que nos permitem repensar os gestos para a infância na educação museal: o papel das instituições como "grandes livros", a colaboração entre arte-educadores e

---

[126] Existe a expressão coloquial "temos gente" ou "como gente grande" usada entre adultos referindo-se a crianças que se parecem aproximar a "nós" adultos, antes do esperado.
[127] Transcrição a partir do 2'16'' do vídeo com duração 30'. Disponível em 11/01/2024: https://www.youtube.com/watch?v=dvRChFX-AWs

os grupos para a construção de conhecimento, e a noção de relação significativa na ação com livros de artista.

Assumir as instituições culturais como os "grandes livros" é interiorizar a metáfora do "padrão de ouro" para a cultura existente por exemplo num museu, para a qual é preciso um gesto de "sistematização" dos adultos-docentes para passar às crianças-alunos. A afirmação pode ser altamente normativa no sentido em que considera que é a tradução dos conhecimentos adquiridos pelos docentes o gesto que é capaz de tornar a relação dos alunos mais relevante e mais significativa. Tal como os guias de museu, os docentes têm o poder, quase mágico, de apreender e de facilitar uma passagem dos conhecimentos elevados de forma a torná-los naturalmente assimiláveis pelos alunos. Numa situação idealizada, os docentes seriam eles próprios uma espécie de *vade-mécum*[128] e transformar-se-iam em pequenos livros referência para os aprendizes. Desta forma, as crianças teriam então a "oportunidade" de ler através da oferta do adulto. Implicitamente, esta oferta pressupõe que as crianças, na melhor das hipóteses, terão um dia capacidade para apreender conhecimentos por si mesmos, aceder ao conhecimento dos grandes livros. Paradoxalmente, o que se pode esperar das crianças no presente é que se relacionem com a cultura artística transacionada pelos adultos, que têm a chave da descodificação simbólica complexa. Os grandes livros são assim metáfora da complexidade que sabemos estruturar e assimilar enquanto os *infantes* ainda não. Ocorre aqui uma preservação do arquétipo infância, anteriormente exposto. Desprovidos da capacidade de compreensão do discurso dos objetos artísticos, o proveito da relação, no sistema legitimador da instituição, só poderia ser articulado por via da mediação cultural que deve à infância uma explicação. Mas o apelo do livro de artista está potencialmente mais próximo da performance e os nossos conhecimentos, de todos e de cada um, parecem mais permeáveis do que aquilo que imaginamos para os nossos museus. A centralidade do educador na mediação da obra é no contexto desta investigação questionada.

Insiste-se neste ponto, na importância de evitar modelos infantilizados de indução e de reprodução massiva, subsidiários da explicação daquilo que "todos estamos a ver" uma vez que se inscrevem em estereótipos que fornecem pouco pensar,

[128] Expressão do latim *vade mecum* que significa "vai comigo".

sensibilizar e instigar. Além de correrrmos o risco de ignorarmos a experiência de vida que as crianças têm, estaremos também a constranger a sua leitura do mundo e a nossa própria, pretensamente capaz de estável.

Outra questão que importa aqui aflorar é a criação de livros para crianças. A prática da leitura escolarizada acomoda frequentemente este plano inquestionado da transmissão de conhecimento na leitura. Recorrendo aos livros infantis pensados para crianças na aproximação à arte, reconhece-se a busca de uma mediação da leitura facilitadora, lúdica e apelativa, formadora crianças leitoras no futuro. Esta realidade é discutida em *Le livre, le musée, l'enfant / The book, the museum and the child* (2023), onde vários artigos dão conta da amplitude e particularidades dos livros infantis nos museus. Enquanto lhes traça uma história inventiva, política e ideológica, procura relacionar a dimensão do mercado com o papel das publicações para crianças na estratégia de mediação no museu.[129] O mercado dos livros infantis tratará de continuar a criar produtos que precisam de leitores para os seus livros pensados numa lógica de desenvolvimento específico, muitas vezes presumindo públicos-alvo organizados por etapas escolares, ciclo a ciclo, género a género, sabendo ainda que são adultos que compra os livros.[130] O sentido da investigação diluiu a importância dos livros especificamente pensados para os mais novos, procurando valorizar as leituras para qualquer idade e envolver crianças e adultos na expansão das experiências de leitura. Na mesma lógica, também as abordagens aos livros não discriminam faixas etárias ou níveis de escolaridade.[131] No entanto, é curioso destacar alguns estudos em torno dos livros de artista que desenvolvem relações históricas entre livros infantis, livros ilustrados por artistas e livros de artista: existem livros infantis que herdam o legado inventivo dos livros de artista, existem livros de artista criados para crianças.

---

[129] Entre 1980 e 2020, 130 editoras francesas publicaram livros de arte para crianças, entre os quais 26 são editoras relacionadas com museus, algumas das quais com linhas editoriais infantis que se tornaram referências neste setor de mercado (Rialland, 2023, p.13).

[130] Em Portugal existe um selo de aprovação para livros infantis, *Ler+*, num catálogo em linha com o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027) que apresenta um conjunto de títulos recomendados semestralmente com a garantia de "qualidade literária, estética e científica, de referência para qualquer perfil de leitor (…) consoante o tema, a idade, o semestre e ano de recomendação, o nível de leitura, etc., combinados ou não entre si" (PNL, 2023).

[131] Embora fora do âmbito desta investigação, regista-se a necessidade de melhor compreender como é representada a arte nos livros para crianças, a imagem funcional do museu de arte, bem como a ideia do livro enquanto "museu de papel" na introdução das crianças ao mundo da arte.

Amir Brito Cadôr debruça-se sobre livros de artista para crianças no seu artigo *O signo Infantil em Livros de artista* (2011). Na sua análise, o signo infantil permite a abordagem de três aspetos: temática, uso de imagem, cores e formatos "indicados principalmente para as crianças". Compreende-se uma escrita que procura "facilitar a comparação de livros de artista com livros comuns". Apesar de alguns livros de artista mencionados neste artigo terem sido também livros de artista selecionados para o programa Porto a Ler, o critério usado na seleção de livros de artistas experienciados não privilegiou os públicos-alvo dos livros. Quer tenham sido pensados para crianças quer não, importou que a iniciativa de fazer o livro seja do artista, e não de uma editora como geralmente acontece nos livros de arte para crianças, e que a proposta do livro não subscrevesse a leitura de tradição literária.

A rutura das definições procurada pelos artistas dos livros de artista sensíveis à leitura das crianças é também válida para compreender a confusão instalada quando se procura distinguir livros de artista e livros de artista para crianças. Há de facto livros de artista que recorrem a uma linguagem plástica que o leitor alfabetizado identificaria com o livro infantil e livros de artista para crianças que criam escapatórias ao espectável para o público infantil. Como referido, é a consciência de um adestramento compulsivo aquilo que ajuda a compreender as opções tomadas na escola, para o incentivo à leitura e à escrita. Os livros de artista selecionados para os projetos com crianças, têm um pendor inabalável de resistência à hegemonia do livro, da leitura, do gesto formativo.

Num texto que David-Alexandre Guéniot dedica ao uso da fotografia em álbuns para crianças intitulado *Clique! diz a Câmera*, a dado momento o autor refere a necessidade de distinguir livros *sobre* a infância e livros *para* crianças (palavras em itálico no texto do autor):

> Convém ainda distinguir os livros *sobre* a infância e *para* crianças. Por vezes a fronteira entre essas duas categorias é ténue. Por duas razões: por um lado, existe um fenómeno natural de propor às crianças imagens de crianças de forma a que elas se identifiquem melhor com os protagonistas das imagens e das histórias. Mas, por outro lado, o facto de usar imagens de crianças não é uma condição *sine qua non* para garantir que se trata de um livro para crianças. Podem ser livros onde adultos projectam as suas próprias representações da infância. Ou seja, em vez de serem livros *para* crianças são livros *sobre* a infância cujo interesse para as crianças é insondável. Assim, enquanto adultos, quando

> estamos confrontados com um livro infantil, ficamos perante um objeto que reflecte simultaneamente três realidades: ser um livro para crianças (sem sabermos muito bem o que isso significa); ser um livro de representações da infância (uma percepção estética e moralmente "*adult-erada*" da infância); ser um livro que mostra como um adulto pensa as suas relações (éticas e políticas) com as crianças. (Guéniot, 2016, p. 41)

O autor refere por exemplo que existe uma tradição narrativa antiga, escrita e oral, que associa as crianças e os animais que não escapa aos livros de fotografias para crianças. Nesta categoria "livros com animais"[132], que é omnipresente quer em livros ilustrados quer em livros de fotografias, é a questão da fala que os aproxima diz Guéniot:

> Essa proximidade é talvez o fruto de partilharam a característica de serem seres sem palavras (*infans*, em latim, significa quem não fala; quem é demasiado novo para falar), ou pelo menos de terem essa origem silenciosa em comum. É provavelmente por isso que muitas vezes, nas histórias para crianças, os animais falam. Como se eles, podendo falar, fossem ouvidos apenas pelas crianças19. Ou será que animais e crianças não falam entre si, mas conseguem simplesmente entender-se sem falar? (Guéniot, 2016, p. 43)

Por sua vez, Aude Séguinier refere que Munari questiona a própria ideia do livro infantil por via dos seus livros, uma vez que acredita que nos anos 40 os editores italianos publicam livros infantis sabendo que os clientes são adultos e que compram a pensar na sua própria infância e num tipo de literatura infantil. São histórias cuja repetição é extemporânea. Muitas delas pensavam-se histórias eternas, onde matérias inumanas (animais, bonecos, objetos) são alvo de domesticação, treino e reintegração num sistema social, ideológico e moralizador, fora do corpo da criança mas procurando analogias com uma condição infantil que lhe é imputada no pensar e no imitar.[133] Citando Munari, Séguinier afirma que quando se fala com uma pessoa, com um adulto ou uma criança, tem que se ter em conta o que ela conhece, para em seguida a conduzir mais além na sua imaginação (Séguinier, 2016, p. 26).

---

[132] Guéniot refere como uma das exploradas na exposição *Clique! diz a câmera*, inserida na 5ª edição dos encontros *O que um livro pode*, onde mostrou livros de fotografia para crianças pela primeira vez em Portugal em 2015.

[133] A criança entende a coisa que fala, e que só ela ouve, enquanto essa mesma coisa com o poder da fala atua como modelo para a própria fala.

A mediação da leitura performativa

Como desafiar o sentido histórico e socialmente construído da relação educativa? Como podem as práticas na arte-educação desaguar em oportunidades igualitárias de sensibilidades? O gesto educativo impõe uma posição de desigualdade interpessoal. Como é que o contacto com obras no museu pode desafiar essa posição?

Como visto, as rotinas de mediação que sintetizam conhecimentos adquiridos pelos mediadores não são úteis para abordar a leitura performativa nos projetos desenvolvidos, onde as galerias do museu integram um plano mais amplo, em cada um dos encontros com os grupos. Se sistematizar significa organizar um sistema operando uma redução, o que se procura no museu no âmbito da mediação das sessões oficinais nos projetos *Leituras de mim* (LM) e *O meu corpo é um livro* (OMCUL) é o reconhecimento de uma ordem da ação coletiva para delongar ou intensificar a leitura no museu.

Figura 46: Conversa com o grupo a partir da obra de Wolfgang Tillmans, a ouvir e recolher impressões sobre o mar (2016), à esquerda. Em silêncio na obra *Variantes* de Mira Schendel, observando com o grupo (2014), à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Nesse sentido, os gestos no museu, a relação espacial dinâmica que considera as obras, as crianças e os adultos em movimento, é da maior importância, convidando a uma rotatividade de posições (ver figuras 46 e 47). Aquilo que está à frente, atrás e no meio durante o diálogo é já matéria de uma flexibilidade nos encontros. A reorganização do grupo na aproximação às obras é uma constante que permite o diálogo no grande grupo, em pequenos grupos e individualmente. Estarmos juntos no

museu pode configurar-se numa roda, numa meia lua, em fila, dispersos na instalação, deitados lado a lado ou de costas voltadas e olhos fechados (ver figuras 48 e 49).

Figura 47: Abordagem ao pequeno grupo, planeando ações a ser apresentadas para o grande grupo (2015), à esquerda. Dinâmica de aproximação a obras de pequena escala na exposição *Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta* (2014) na biblioteca de Serralves. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Na abordagem às obras, criam-se diferentes disposições do corpo individual e coletivo para as conversas com os grupos no museu, na galeria, no jardim, na sala da oficina, na exposição final dos projetos na escola, revelando diferentes posições nos grupos colocadas à disposição dos envolvidos. "O simples gesto de nos sentarmos em círculo-onde é possível ter cada pessoa à mesma distância e ao mesmo nível – favorece relações horizontais e mais fortes." (Varela, 2016, p. 66).

Figura 48: Grande grupo na exposição *Conversas: Arte portuguesa recente na Coleção de Serralves* (2017), à esquerda. Pequeno grupo em circulação autónoma na exposição *Coleção de Serralves: Novas linhas, imagens, objetos* (2018), à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 49: Grande grupo na ida ao depósito de livros de artista na Biblioteca de Serralves (2015), à esquerda. Conversa deitada, grande grupo em aproximação à obra *Living Sculpture / Escultura* (2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Em instituições culturais, no trabalho em serviços educativos a "leitura da obra" está normalizada em termos de léxico de análise oriundo do contexto da história da arte com um sentido de tradução da obra por palavras, descrição, análise formal, contextualização, etc. Aplica métodos do trabalho educativo no campo académico. A leitura da obra no museu passa por aceder a informação biográfica dos artistas, enquadramento da obra num percurso artístico, aceder aos enunciados de curadoria da exposição, numa tentativa de procurar estabelecer aquilo que "a obra quer dizer" e o assimilar. Fazer a leitura da obra seria assim deduzir a verdade de que o artista é proprietário. Mas pelo menos desde o *Museu imaginário* de André Malraux[134] que sabemos que "o museu é um confronto de metamorfoses" (2000 [1965], p. 12). Mesmo sabendo que o que está no museu é um fragmento de várias possibilidades para a expressão artística, o encontro com a obra apela a uma recriação do universo que conhecíamos antes. A nossa convivência com a arte não cessa de se intelectualizar no museu, havendo motivos para desconfiar que apreendemos "a mesma obra". Com os grupos participantes no museu a prática de leitura dissocia-se da tradição de enquadrar e contextualizar a obra de um artista, em relação à obra de outros artistas, às manifestações artísticas suas contemporâneas ou predecessoras. Tornou-se evidente que as referências reveladoras ou significativas que temos, inscrevem as instalações vivenciadas no museu numa ordem dialógica, em que cada um negoceia com os

[134] André Malraux, que encara o livro de arte como um museu sem paredes em *Le Musée Imaginaire* (1ª edição em 1947).

colegas, professores e educadores acompanhantes. A performance relacional em grupo revela indícios de uma intimidade em construção que incluí as circunstâncias do contacto direto, e de uma narrativa própria e coletiva em torno da obra. Antes de mais, esses indícios servem o trabalho que é desenvolvido com cada grupo, que se debruça sobre eles no contexto mais reservado da nossa sala de oficina (ver figura 50).

Figura 50: Pequeno grupo em preparação para teatro de sombras em 2018 e 2015, respetivamente à esquerda e à direta. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Há um conjunto de propostas feitas que passa por jogos de rememoração e reapresentação das obras por outros meios: sons, gestos, desenhos, palavras escritas, conversas, etc. O prolongamento da experiência do museu para um espaço mais oficinal cria oportunidades para experimentarmos outras formas de nos representarmos, garantindo um espaço partilhável nas narrativas e relações material-discursivas criadas no grupo (ver figura 51). Compreende-se nestes movimentos, as práticas de convivialidade e de reposicionamento no grupo.

Figura 51: O grande grupo na relação com as obras na exposição *Marisa Merz: O céu é um grande espaço* (2018) no museu. *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio

Stela Barbieri[135] diz-nos que as crianças pequenas, ao contrário do que se pensa, estão imersas na complexidade. As conversas com as crianças desvelam indícios das suas indagações mais filosóficas que se inscrevem na realidade quando lhes damos espaço para trabalhar a curiosidade que despertam em nós, uma insistência tão presente em crianças como em cientistas ou em artistas (Barbieri, 2018, s.p.). É por isso importante, que aquilo que é pensado para as crianças em termos de programas e projetos, não minimize a complexidade das suas questões. Considere-se então a mediação como um campo de "fazer com" o grupo que se funda "numa partilha dos espaços, dos tempos e das formas de atividade que determinam o modo como um comum se presta a ser partilhado e a forma como uns e outros tomam parte nessa partilha." (Rancière, 2010, p. 13). Importa que, enquanto educadoras-mediadoras não ignoremos aquilo que não sabemos sobre as crianças que vamos procurar conhecer durante os projetos, em vez de levantarmos bandeiras de um conhecimento adestrado e domado pela e através da arte-educação.

[135] Artista plástica, educadora e consultora na área das artes e da educação. Stela Barbieri (São Paulo, 1965) é curadora do Educativo da Bienal de Artes de São Paulo desde a 29ª edição e diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake desde 2002. Foi conselheira da Fundação Calouste Gulbenkian no Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência, Portugal (2012-2016). Sobre práticas e projetos, mais informação disponível em: https://stelabarbieri.com.br/

O museu em mim, possibilidades de habitar as obras-instalação

Os projetos *Leituras de Mim* (LM) e *O meu corpo é um livro* (OMCUL) procuraram não estar dependentes da programação expositiva de Serralves, que não dispõe de exposições permanentes, mas ambos se interessaram por explorar sempre que possível e oportuno, obras que estevam disponíveis no parque, galerias, museu e biblioteca, no sentido de ampliar os sentidos de leitura, objetivo particular destes projetos. Os enunciados para o contacto com as obras, no plano de cada uma das sessões é um trabalho de retaguarda das duas orientadoras dos projetos, que procuram integrar situações emergentes nos encontros com os grupos, entre o museu e a escola.

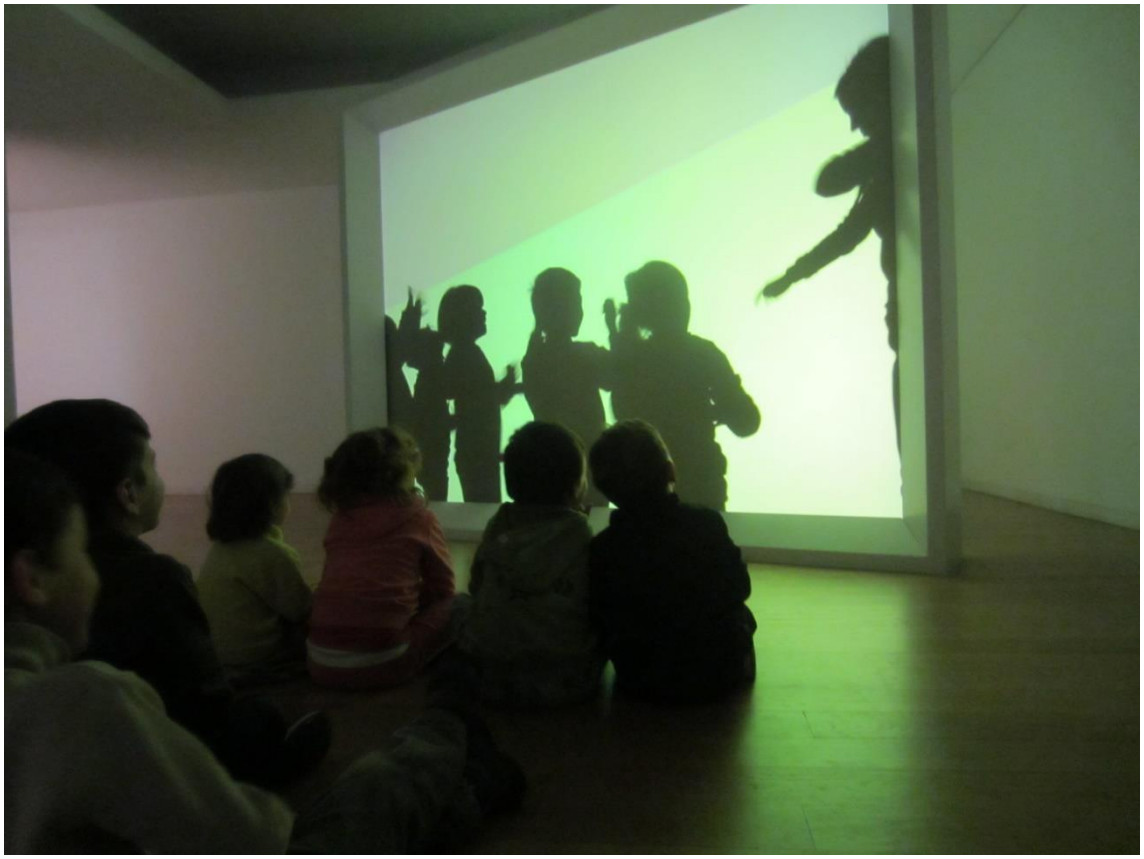

Figura 52: Vista da instalação *That Which is Above That Which Is / Aquilo que está acima daquilo que é* (2010) de Priscila Fernandes na *Exposição 12 Contemporâneos: Estados presentes*. *Livro-espaço* (LM, sessão 9, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

As instalações no museu constituem um espaço "outro" de encontro que, conjugados com os livros e com a práticas oficinais intensificam memórias de um património cultural experienciado em Serralves. Particularmente no museu, destaca-se

a capacidade que os diferentes projetos artísticos têm de alterar a perceção do próprio edifício desenhado por Álvaro Siza Vieira, na reconfiguração do seu interior e na relação que estabelece (ou não) com os espaços exteriores do museu, a cada nova exposição.[136] Na maioria das vezes, os artistas das exposições individuais passam um tempo considerável na Fundação, antes, durante e depois da exposição, interessam-se pela relação que as suas obras estabelecem com o lugar, com as pessoas, com a paisagem, por vezes de forma poética, crítica ou disruptiva.[137] A escolha das obras é feita em função daquilo que está disponível no momento da vinda do grupo, com critérios que favoreçam a experimentação performativa. Cria-se uma situação com a obra para o acolhimento de histórias emergentes nos grupos que fornece matéria de desdobramentos materiais / conceptuais / espaciais na oficina em sala, que é o momento que se segue (ver figura 52).

Assim, nas obras experienciadas tomou-se em consideração características como: o modo como a obra estabelece um diálogo com o espaço expositivo, como pode estimular uma ação conjunta do grupo na exposição / instalação, como pode remeter para o objeto livro ou para a ação de leitura coletiva, como evidência possibilidades de redescobrir o mundo através de ideias constantes nas obras e finalmente, e não menos importante, como pode ser a obra um estímulo sensorial, lúdico e afetivo. Dir-se-ia que são critérios de favorecimento de uma mediação participada no espaço do museu, que se afasta do modelo expositivo de visita guiada a um espaço "descoberto pela primeira vez pelas crianças" que procurar "abrir-lhes os olhos"[138]. Imagina-se um encontro entre a surpresa e a estranheza, familiaridade e a novidade, mas evitando um enquadramento mágico, genial, aurático do artista, voltando a nossa atenção para o enigma da sua proposta colocada ao mundo que conhecíamos. A quantidade de informação dada sobre a obra, sobre o artista e o seu percurso artístico e biográfico é gerida em função da curiosidade que o grupo manifesta sobre estes elementos. Procurando ser clara e sucinta, esta comunicação não encerra

[136] Em alguns casos a relação interior e exterior é o foco da própria exposição, como por exemplo em *Pode o museu ser um jardim?* (2015) com obras da Coleção de Serralves, com curadoria de João Ribas.
[137] Como é exemplo a exposição *Meio Concreto* (2013) de Alexandre Estrela, que continha duas exposições diferentes no mesmo espaço, ativadas em intermitência em dias pares e dias ímpares, obrigando o museu a criar um bilhete de acesso de dois dias.
[138] Expressões usadas pelos professores acompanhantes dos grupos, denunciando a espectativa de uma visita que dá acesso a um mundo do qual as crianças não participam (ainda).

"a verdade" da obra nestes projetos uma vez que a sua história é construída pelas relações que possam ser estabelecidas na interpretação expandida das obras em grupo. As leituras são, no entanto, minimamente dirigidas a aspetos como a relação com os livros, a leitura e a ação, admitindo um carácter especulativo e experimental.

Segue-se uma seleção de imagens de diferentes anos do programa Porto a Ler onde as obras foram mote para uma situação de leitura performativa no museu.

Figura 53: Vista da instalação de *Marulho* (1991/1997) na exposição *Cildo Meireles* (2013-2014) no museu. *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 54: Vista da instalação de *Marulho* (1991/1997) na exposição *Cildo Meireles* (2013-2014) no museu. *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

No confronto com a instalação *Marulho* (1991/1997) de Cildo Meireles (Rio de Janeiro, 1948), é com a linguagem de uma imensidão livros com imagens de água que

nos relacionamos num primeiro momento na exposição[139]. Abertos e ordenadamente dispostos no chão da sala estão 17 mil livros com fotografias em papel lustroso, emanando brilhos pontuais. Entra-se na obra por um cais em madeira que nos permite uma aproximação ao mar, reforçada pelo som ambiente e pela a cor azul do céu que nos cerca, do teto até à linha do horizonte (ver figura 53). "Como o som das águas, o "marulho" é percetível através do som gravado e equalizado de mais de cem vozes de homens, mulheres e crianças que murmuram a palavra 'água' em inúmeras línguas." (Fernandes, 2013, p. 17). Segundo João Fernandes, o próprio artista desaparece na partilha da sua condição com aqueles que experienciam a obra. Citando Cildo Meireles, Fernandes refere que "não existe um observador, mas um sujeito que está no meio de um processo de pensamento, que deve acompanhar esse processo, vivê-lo, manipulá-lo e não somente observá-lo" (Fernandes, 2013, p. 15).

A instalação constrói intencionalmente um exterior no interior do museu que favorece uma intensificação da experiência coletiva em termos de analogias e de estímulos de diferentes perceções sensoriais. No nosso encontro, segue-se uma conversa na doca onde se reúnem ideias, signos e símbolos que o grupo partilha entre si (ver figura 54). A experiência da materialidade do livro ondulante na instalação contribui para estar no meio de um processo de pensamento, aceder aos próprios mecanismos de produção de conhecimento. João Fernandes volta a citar Cildo Meireles que admite procurar a "ambiguidade entre a natureza concreta das matérias e seu valor simbólico" e por isso trabalha "sempre com materiais que têm em si mesmos esta ambiguidade, que são, ao mesmo tempo, matéria e símbolo" (Fernandes, 2003, p. 19).

Era prática da Fundação de Serralves, procurar aumentar a sua coleção de Livros e Edições de Artista, adquirindo obras aos artistas em exposição no museu. Este foi o caso dos exemplares de *Marulho*, que integraram Livros e Edições de Artista, Coleção Fundação de Serralves (ver figuras 55 e 56).

[139] A exposição antológica *Cildo Meireles* com obras do período 1967–2013, foi organizadapelo Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, e coproduzida pelo Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Porto, e HangarBicocca, Milão.

Figura 55: *Marulho* (1992-2003) de Cildo Meireles [Livros de artista]. Três livros com 34 páginas cada. Dimensões: 23x30cm; 18,5x16cm; 3,5x16 cm. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte imagem: Arquivo próprio.

Figura 56: Marulho (1992-2003) de Cildo Meireles [Livros de artista]. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento. Visita à instalação de Marulho no museu, encontro *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2014) à direita. Fonte imagem: Arquivo próprio.

Na visita à exposição *O processo SAAL: Arquitetura e participação, 1974-1974* em Serralves (2015) vimos um excerto do filme-documentário *Continuar a viver ou os Índios da Meia-praia* (1976) de António da Cunha Telles (Funchal, 1935 – 2022, Lisboa) e *Brigadas do SAAL* (2014) de Ângela Ferreira (Maputo, 1958). Esta visita é feita novamente no contexto do *Livro-ação*, mas noutro ano do projeto. A abordagem que é feita a diferentes movimentos de libertação relacionados com a habitação, a vidas das comunidades e os objetos e estruturas em transformação presentes nos estudos para *Brigadas do SAAL*, criam um enquadramento para a conversa que queremos dinamizar na sessão *Livro-ação* (2014). No excerto do documentário vê-se uma comunidade numa praia em Portugal nos anos 70 (Meia Praia, Algarve) a pegar numa casa e a movê-la.[140] Os diferentes elementos da instalação *Brigadas do SAAL*, as escadas, a estrutura em

[140] A música original *Os Índios da Meia Praia* de José Afonso, situa as famílias de pescadores e seus esforços de vida precária numa imagem de solidariedade perante as dificuldades na aldeia à beira mar.

madeira, o plano de projeção de vídeo em tela, a parede abordada, remete para os processos de expansão destes elementos a partir de uma unidade básica de abrigo. O diálogo entre as obras despoleta o imaginário das coisas inertes em movimento pela ação conjunta (ver figuras 57 e 58). Na sala, criamos o nosso mar performativamente e em conjunto recorrendo a um plástico muito fino[141] que orienta os gestos e o movimento lento e acelerado que, ora cria abrigo por baixo ora parece ameaçar a ação nas suas altas ondulações. A relação com este mar de gestos é aprofundada adiante no capítulo.

Figura 57: *Still* do filme *Continuar a viver ou os Índios da Meia-praia* (1976), documentário de António da Cunha Telles. Parte do filme foi projetado na exposição *O Processo SAAL: Arquitetura e participação, 1974-1976* [Vista da instalação em Serralves, 2015], à esquerda. *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2015), à direta. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 58: *As Brigadas do SAAL* (2014) de Ângela Ferreira, na exposição *O Processo SAAL: Arquitetura e participação, 1974-1976*. [Vista da instalação em Serralves, 2015]. Fotografia: Jorge Trêpa. Fonte: Fundação de Serralves – Archeevo.[142] *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2015). Fonte da imagem: arquivo próprio.

[141] Material de bricolage usado para proteção de objetos durante pinturas interiores de casas.
[142] Exposição "O Processo SAAL: Arquitetura e participação, 1974-1976 ", disponível em 18/12/2023: http://arquivos.serralves.pt/viewer?id=72281&FileID=125283

No contato com *Variantes* (1977) de Mira Schendel (Zurique, 1919 – 1988, São Paulo) criaram-se associações sinestésicas de uma forma muito particular (ver figura 59). A peça de grande subtileza teve impacto na forma como o grupo constrói a ideia de um livro aberto no espaço, cujos fragmentos de diferentes tamanhos e transparências parecem estar em lenta explosão, um movimento do corpo-livro no espaço entre nós cujo jogo de transparência, luz e sombra acentua. Na exposição[143] que reuniu um grande número de obras da artista radicada no Brasil, houve oportunidade de contactar com outras peças como *Trenzinnho* (1965), *Ondas paradas de probabilidades* (1969), peças da série *Droguinhas* (1965-1986), ou um dos vários *Objectos Gráficos* (1967-1972). No conjunto, a relação entre as obras reforça um campo de possibilidades inusitadas para as páginas, papéis, linhas e corpos flexíveis no museu, com particular impacto nos projetos desenvolvidos (ver figura 60).

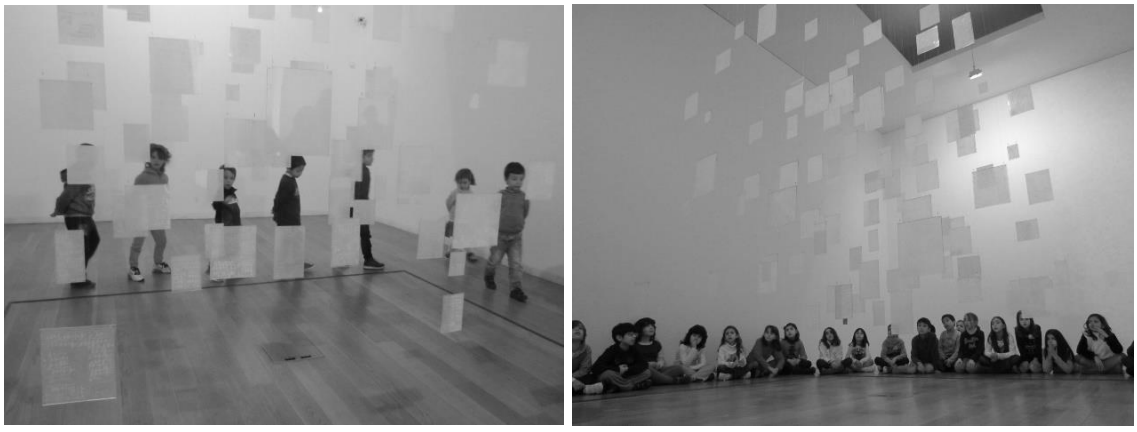

Figura 59: Visita a *Variantes* (1977) na exposição *Mira Schendel* [Vista da instalação em Serralves, 2014]. *Livro-espaço* (LM, sessão 9, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

[143] "Mira Schendel" foi uma exposição organizada pela Pinacoteca do estado de São Paulo e a Tate Modern, Londres, em associação com a Fundação de Serralves – Museu de Arte Contemporânea, Porto, tendo estado em itinerância entre 2013 e 2014.

Figura 60: *Trenzinnho* (1965) de Mira Schendel [Vista da instalação na Tate Modern, Londres, 2013]. Fio de algodão e papel de arroz, instalação de dimensões variáveis. Peça da série *Droguinhas* (1965-1986) de Mira Schendel, papel de arroz, dimensões variáveis. Fonte da imagem: Barson & Palhares, 2014, p. 151 e p. 18.

A exposição reuniu cerca de quinze dos *Cadernos* de Mira Schendel,[144] que constituíram referências muito pertinentes nos projetos pela utilização da forma do livro como movimento que se exponencia na obra da artista, onde a escrita é dispensada na exclusão de palavras ou frases, mas onde "… a linguagem é reduzida às partes constituintes – aparente aleatoriedade do signo expressando graus de transparência ou opacidade linguística, e também entropia informacional" (Barson, 2014, p. 30). Sem frente nem verso, estes livros tratam a temporalidade, em sequências visuais omnidirecionais, incorporando princípios geométricos e dando continuidade à pesquisa da artista sobre transparência e opacidade. Destaca-se neste formato de livro, a concretização de uma obra em movimento a ser completada pelo leitor, onde o jogo de ver-entre-ver-esconder, tocar, manipular configura os desejos da artista na criação de peças fisicamente irrealizadas no sentido de que só a ação sobre elas as realiza (ver figuras 61 e 62).

[144] Em 1971 Mira iniciou uma muito intensa prática exploratória do livro, tendo produzido no espaço de cerca de um ano a maioria dos seus mais de duzentos *Cadernos* (Barson, 2014, p. 29). Variam entre cadernos comprados, livros artesanais, encadernados pela artista, em cartolina, perfurados, em papel vegetal, com rebites metálicos, desenhados, com letras, linhas, geometrias simples, números, etc.

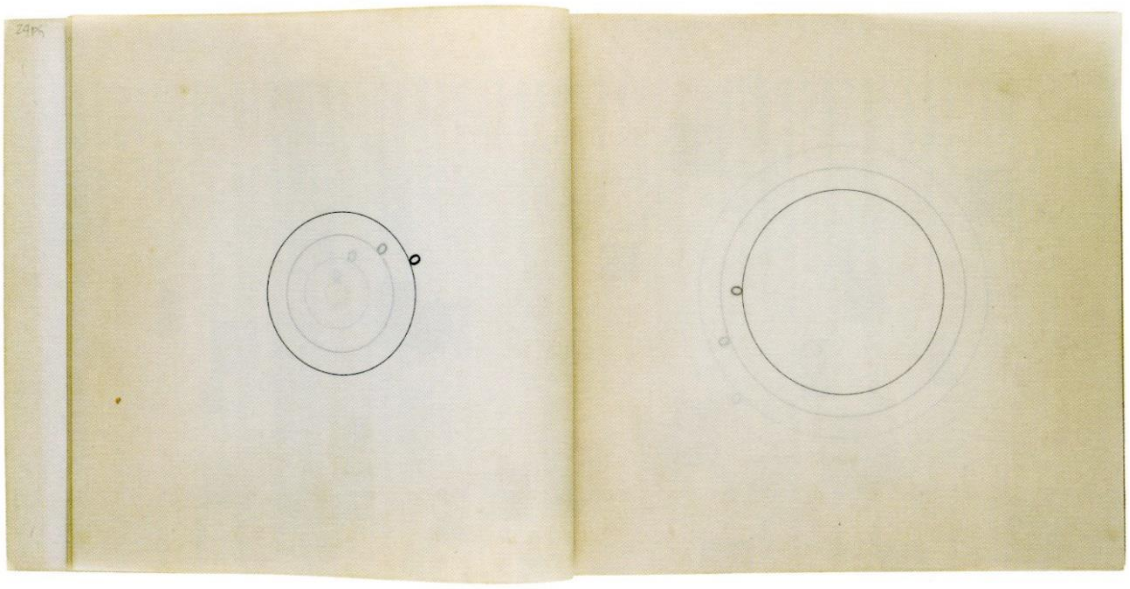

Figura 61: Sem título (1971) da série Cadernos de Mira Schendel. Decalque e grafite sobre papel, 19,5x21,8cm, mira schendel state, São Paulo, Brasil. Fonte da imagem: Barson & Palhares, 2014, p. 180.

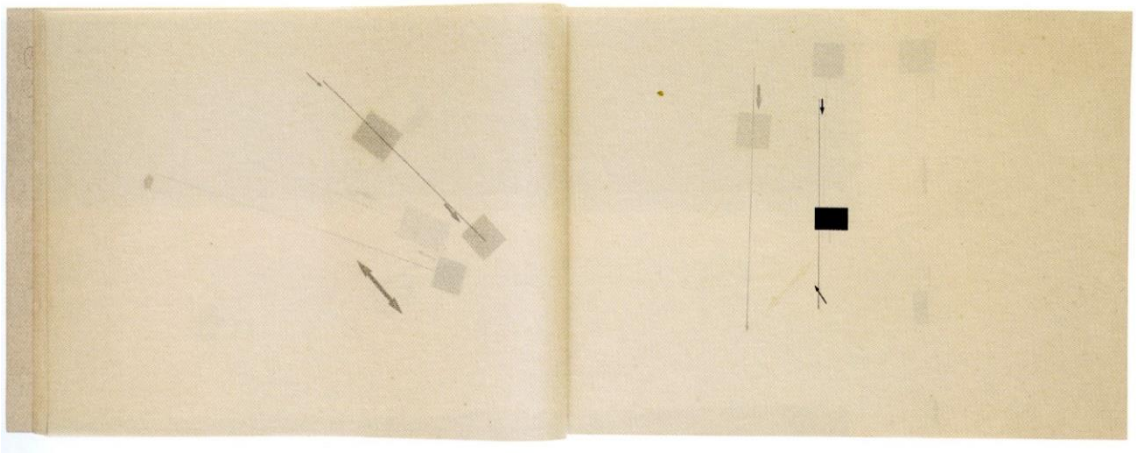

Figura 62: Sem título (1971) da série Cadernos de Mira Schendel. Decalque e nanquim sobre papel, 23x31cm, mira schendel state, São Paulo, Brasil. Fonte da imagem: Barson & Palhares, 2014, p. 187.

Os Cadernos de Mira Schendel preservam um sentido lúdico desenvolvido pela artista, que segundo Geraldo de Souza Dias, tinham jogos visuais e lógicas de composição das páginas ditadas pelo jogo de dados ou moeda ao ar (Barson, 2014, p. 30). Estes cadernos não foram, no entanto, selecionados para a visita ao museu com os grupos. Expostos em vitrines altas, no corredor da ala direita das galerias de exposição

no museu, considerou-se que os dispositivos de apresentação mudavam de forma flagrante o seu estatuto de livros dinâmicos para objetos estáticos.[145]

Na *Exposição 12 Contemporâneos: Estados presentes* (2014) foi possível experienciar a obra *That Which is Above That Which Is / Aquilo que está acima daquilo que é* (2010) de Priscila Fernandes.[146] Não parecendo à primeira vista, a instalação é um trabalho sobre pintura em vídeo, sobre arquitetura em imagens e cores, sobre escultura autoportante no espaço expositivo (Sardo, 2011, p. 75). Segundo a artista o vídeo é filmado numa casa modernista onde ela queria perceber de que forma é que a paleta de cores do modernismo nos afetou. Há um conjunto de imagens onde as cores parecem migrar dos planos verticais para os horizontais, de janelas para gavetas, de mesas para alimentos tais como limão, maça, cenoura, pimento ou pepino. Gestos familiares de preparar alimentos misturam-se com sons da casa, no espaço da cozinha (ver figura 63).

Figura 63: Vistas da instalação *That Which is Above That Which Is / Aquilo que está acima daquilo que é* (2010) de Priscila Fernandes. Fonte das imagens: priscilafernandes.net[147]

Para uma leitura do grande quadro com imagens que no vídeo destacam a narratividade metódica de lavar, descascar, cortar, juntar, dispor, organizamos um conjunto de ações quotidianas encenadas em sombra nesta casa moderna (ver figura

[145] Como nota Palhares: "Alguns livros foram encaixados postumamente em acrílico. Contudo, apesar de servir para preservar livros delicados e aparentemente facilitar o manuseio, essa decisão transformou, na realidade, o Caderno num objeto pesado e desajeitado. Além disso a adição de dobradiças de diferentes tipos tem alterado substancialmente os movimentos subtis, de uma página para a outra, que Mira cuidadosamente engenhou" (2014, p. 30).

[146] Priscila Fernandes (Coimbra, 1981) foi vencedora do Prémio EDP Novos Artistas 2011.

[147] Disponível em 11/12/2021: https://priscilafernandes.net/projects/that-which-is-above-that-which-is/installation-views

64). Improvisa-se um teatro de sombras com os grupos que se vão articulando os gestos das crianças em diálogo com o cenário da instalação em movimento, onde a escala do corpo em sombra cria dinâmicas irónicas com as imagens projetadas na peça. As cores das cascas, dos legumes cortados e das narrativas criadas na exposição são trabalhadas em oficina no encontro, e no livro coletivo de páginas coloridas criado.

Figura 64: Visita ao museu, instalação *That Which is Above That Which Is / Aquilo que está acima daquilo que é* (2010) de Priscila Fernandes na *Exposição 12 Contemporâneos: Estados presentes* [Serralves, 2014]. *Livro-espaço* (LM, sessão 9, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Priscila Fernandes tem vindo a construir um corpo de trabalho interessado em refletir sobre o fenómeno da educação, a política do brincar como em *Product of Play* (2011), e a ideologia do lazer como em *Gozolândia e outros futuros*[148] (2016). Nesse sentido, por vezes as crianças são um foco do seu trabalho atravessado pela ironia e o paradoxo. A forma como educamos as crianças, organizamos as suas brincadeiras e desenvolvemos a monitorização contínua moldam a perceção do crescimento anexado a um modelo de mundo que a artista se interessa por pensar tanto nas obras e dispositivos de apresentação em exposições, como em textos que regularmente escreve.[149]

Na relação que se vai estabelecendo com diferentes espaços de Serralves, a experiência das peças na exposição *Monika Sosnowska: Arquitetonização* (2015) motivou reflexões sobre a ideia de passagem, atravessamento e transformação, através de elementos arquitetónicos reconhecíveis nas esculturas de grande escala de Monika

[148] Coleção da Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. Aquisição em 2018.
[149] A artista disponibiliza a sua produção em: https://priscilafernandes.net/

Sosnowska (Ryki, Polónia, 1972). Assim, elementos como como portões, escadas e entradas, cuja aparência se assemelha a esqueletos dessas estruturas em ruína, deram o mote para as conversas. O aço pintado de negro e seu carácter industrial sobressai nas peças instaladas no museu branco, induzindo visualmente um estado líquido no diálogo com as grandes claraboias das galerias, indiciando fenómenos intensos de transformação (ver figura 65). A origem, destino e deslocação das instalações foram alvo de especulação nas histórias criadas no grupo e estimularam as narrativas sobre como se modificam as coisas que conhecemos onde se incluí a degradação, os desastres e acidentes e manifestações de violência. Na oficina, onde temos a possibilidade de mudar a escala do nosso corpo num teatro de sombras, estes elementos habitam cenários coloridos criados através de desenhos, onde de expandem os imaginários construídos em grupo no museu, da ruína-habitáculo.

Figura 65: Visita ao museu, instalações na exposição *Monika Sosnowska: Arquitetonização*. [Serralves, 2015] *Livro-espaço* (LM, sessão 9, 2015). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Se nesta secção do capítulo se tem vindo a refletir sobre as possibilidades de habitar as obras, o caso de Helena Almeida é paradigmático. Na exposição *Helena Almeida: a minha obra é o meu corpo, o meu corpo é a minha obra* (2015) foram selecionadas peças em que a artista desafia o espaço físico da pintura por meio do seu corpo fotografado, constituído matéria da ação no "habitar a obra". Com os grupos, as sequências de imagens remetem para um tempo narrativo em que testemunhamos o encontro da própria Helena Almeida com a pintura azul e com a fotografia a preto e branco (ver figura 66). A reconstrução de um espaço imaginário para o corpo, que voa,

que desenha, que veste a tela, que se esconde e se deixa esconder na interação com diferentes elementos (a linha, a mancha a estrutura da pintura) era já referência nos projetos.[150] O manuseamento das imagens da artista permitia expor o gesto, faseado nas imagens, compreendendo a sugestão de movimento e a compreensão da ação. Na exposição, a partir de obras habitadas por Helena Almeida, como "Tela habitada", "Desenho habitado", "Pintura habitada", "Enriquecimento interior" ou "A casa", desenvolveu-se uma conversa sobre um corpo que transforma e é transformado, ativando uma analogia com corpo-ação-livro no encontro *Livro-ação*.

Figura 66: Visita ao museu, na exposição *Helena Almeida: a minha obra é o meu corpo, o meu corpo é a minha obra* [Serralves, 2015]. *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2015). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Na visita à exposição *Conversas: Arte portuguesa recente na Coleção de Serralves*, selecionamos a instalação *Fascia*[151] (2013) de Diogo Pimentão e fotografias de Jorge Molder[152] (ver figura 67). Materializando esta ideia de que as obras poderiam manter *conversas* entre elas, imaginamos em que pontos poderiam elas concordar e discordar nessa conversa, que perguntas fariam umas às outras. Será importante notar que esta visita se relaciona com um momento imediatamente anterior em tomamos

[150] Consideramos a reprodução de imagens da artista como *Ponto de Fuga* (1982), *Corte Secreto* (1981), *A Casa* (1982), *Negro espesso* (1981) impressas em tamanho A3. Helena Almeida (Lisboa, 1834 – 2018, Sintra) integrava assim o início da sessão *Livro-espaço*.
[151] Diogo Pimentão (Lisboa, 1973). *Fascia* é uma obra da série *Collinear Breath Fascia* (2014). Grafite sobre papel montado sobre tela, grafite sobre parede (9 elementos), 159x118.5 cm (cada). Coleção da Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. Aquisição em 2014.
[152] Jorge Molder (Lisboa, 1947). As duas obras sem título fazem parte da série *Call for Papers* (2013). Impressão a jato de tinta, 152x101 cm. Coleção da Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. Aquisição em 2013.

contacto com a obra *Andar é medir / Walking is measuring* (2000) de Richard Serra, instalada no parque de Serralves, junto à entrada do museu. Imaginando que cada um de nós se transformava numa destas obras, exploraram-se relações entre materiais, localização e rastos deixados pelos gestos, como pistas para o entendimento do lado performativo das obras. Os traços e registos dos artistas são apropriados pelos seus gestos refletidos nas fotografias, desenhos e esculturas, que na oficina *Livro-matéria* convocam a ideia de ciclicidade e de novos começos das matérias vegetais e minerais usadas: a grafite pura, o papel de arroz, as folhas de árvore e os corantes alimentares com que desenhamos.

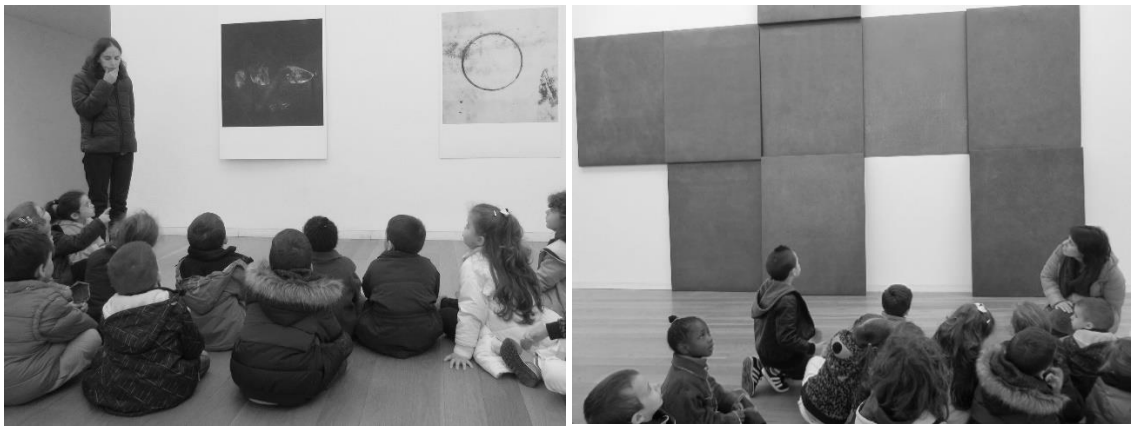

Figura 67: Fotografias de Jorge Molder e instalação *Fascia* de Diogo Pimentão, respetivamente à esquerda e à direita. Vistas da exposição *Conversas: Arte portuguesa recente na Coleção de Serralves*. [Serralves, 2016]. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Outras obras no museu foram integradas nos encontros. No contexto dos projetos desenvolvidos, as instalações são especialmente importantes porque criam uma situação-ação para a experiência sensível do corpo em movimento, em grupo, a ser aprofundada na leitura dos livros de artista e na criação dos nossos próprios livros. As instalações acionam um campo de reposicionamento coletivo com vista à aproximação de adultos e crianças no trabalho a desenvolver na leitura não normativa, onde tridimensionalidade e a copresença favorece o fluxo entre as narrativas das obras e as nossas próprias, e estimula a criação dos livros. É neste espectro que entramos, por exemplo, na sala imersiva *O livro da sede / The book of thirst* (2016) de Mariana Caló e Francisco Queimadela, na instalação artística à escala do museu inteiro em *Philippe Parreno: A Time Coloured Space* (2017) ou na exposição *Marisa Merz: O Céu é um*

Grande Espaço (2018). Esses encontros com as materialidades em transformação simbólica e contextual criam um horizonte de trabalho para a valorização do toque nas oficinas em arte-educação. (ver figura 68)

Figura 68: Visita ao museu, *Speech Bubbles* na exposição *Philippe Parreno: A Time Coloured Space* [Serralves, 2017], *Livro-espaço* (LM, sessão 9, 2017), à esquerda. Vista da instalação *Living Sculpture / Escultura Viva* (1966) em *Marisa Merz: O Céu é um Grande Espaço* [Serralves, 2018], *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018) à direta. Fonte da imagem: arquivo próprio.

O *museu em mim* procura explicitar de que forma as práticas de mediação na arte-educação, podem favorecer uma deslocação do foco no "que diz a obra" para uma abordagem exploratória em presença, do grupo na obra. Num mesmo projeto que se repete por vários anos, a mediação feita decorre de um plano flexível numa dinâmica próxima de uma curadoria do lugar[153] nos encontros com obras no museu em que as mediadoras selecionam peças que podem alargar o âmbito das conversas e das ações corporizadas na perceção da leitura, que não abdica da experiência sinestésica no museu. A passagem do *museu de mim* para um *livro de nós* é feita com o momento que se segue nos encontros através de práticas oficinais que intencionalmente fazem resvalar a obra no centro para uma prática dilatada de divergência /convergência em torno "daquilo que está a acontecer". Sobre o afastamento da mediação e educação da tarefa de "transmissão de conhecimento sedimentado" e a necessidade de "refletir e agitar os próprios processos de mediação", Nora Sternfeld debruça-se sobre a hipótese da mediação museal poder ser um campo de possibilidades, adiantando:

[153] O termo tem em consideração o livro *Curating the local / Curadoria do local* (2006) de Gabriela Vaz-Pinheiro (Ed.).

> (…) na teoria da mediação artística, a linguagem e a ação tornaram-se pontos focais em si mesmas. Em numerosos seminários e conferências, em equipas de mediação e na multiplicidade de programas de estudo de museus e exposições que têm surgido cada vez mais, tem sido discutida a sua própria posição dentro das relações e instituições de poder. (Sternfeld, 2013, p. 1).

Cosmologia da infância nos livros

A cosmologia da infância refere-se nesta investigação ao campo de possibilidades que a mediação nos projetos com livros permite na aproximação adultos-crianças na compreensão do mundo que experienciam. Nos livros criados desenvolvem-se vizinhanças para narrativas coletivas e para a vivência no museu considerando as circunstâncias humanas, materiais e filosóficas que com foco nas leituras contam com o desejo de criação de um terreno comum. Admite-se que surgem relações inesperadas entre as obras, e entre elas e os espaços dos nossos encontros, despoletados pelo foco na leitura-ação. O gesto é uma busca pela descoberta de um lugar que ninguém no grupo conhece ainda, mas que estabelece princípios comuns como a experiência no museu, os conhecimentos partilhados no grupo, a vontade de fazer em conjunto e de "estarmos no meio das coisas". Nos nossos encontros o livro acontece, é performativo, é ótico, é háptico, é acústico, é olfático, é emergente, serve-se de nós para fazer surgir as suas mais trespassadas existências.

Recorrendo a imagens fotográficas dos encontros, sabendo que não representam o acontecido, procura-se seguidamente compreender como é que o contacto com diferentes materialidades constrói situações de intensificação do momento do encontro. Serão abordadas as sessões 3, 4, e 5 dos projetos *Leituras de mim* (LM) e *O meu corpo é um livro* (OMCUL) que permitem pensar sensações e espacializar a leitura através da incorporação de conceitos que se associam aos livros em diferentes sessões.[154]

[154] Incluí *Livro-matéria* (LM, sessão 3), *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3), *Livro-ação* (LM, sessão 4), *Cinco sentidos uma viagem* (OMCUL, sessão 4), *Livro-cartaz* (LM, sessão 5), *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5).

Figura 69: Encontro na *Villa* de Serralves, espelho por detrás de qual se tem acesso ao piso subterrâneo da casa onde fica a antiga cozinha (2018 e 2014 respetivamente à esquerda e à direita). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O terceiro encontro dos projetos permitiu ao grupo conhecer um novo espaço, a casa cor-de-rosa em Serralves. O espaço de encontro oficinal com o grupo é a antiga cozinha da *Villa* situada numa parte da casa que habitualmente não está disponível para o público. Os serviços da casa grande aconteciam no subterrâneo e a arquitetura do espaço reforça diferentes vivências da casa nos diferentes níveis, aos quais correspondem também diferentes entradas de acesso. No interior existe uma passagem entre os dois espaços que está dissimulada por um espelho na sala principal (ver figura 69). A perceção dos espaços da casa criou impacto junto dos grupos e na oficina trabalhava-se a ideia que a casa pode ter áreas secretas e guardar os seus próprios segredos.

Figura 70: Encontro na *Villa* de Serralves, antiga sala de estar e biblioteca da casa. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2013). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Em termos de mediação, considerou-se importante estimular a perceção de diferentes formas de habitar a Casa de Serralves, ao longo do tempo. Como é que memórias, vivências e histórias podem fornecer recursos (i)materiais na oficina com livros?

Em alternativa à entrada principal da casa, está previsto o acesso direto ao espaço oficinal da cozinha, a partir do exterior da casa, para grupos escolares em atividades orientadas pelo serviço educativo. Mas o acesso aos diferentes espaços da casa, proporcionou em si uma prática exploratória das formas de habitar o espaço. Quer através de uma antiga porta de serviço da casa, quer através do átrio principal, atravessando uma porta camuflada por um grande espelho, a aproximação ao espaço foi cuidada com os grupos. Sempre que possível, na primeira visita à casa, fazíamos o acesso pela porta principal da casa de forma a experienciar a "grande casa", voltada para um prolongamento para os jardins através das janelas (ver figura 70). Por vezes, visitávamos o espaço da biblioteca da casa (esvaziada de livros), outras vezes mostrávamos um conjunto de portas dissimuladas na parede de madeira, entre elas uma dá acesso a um antigo elevador elétrico de uso privado da casa, ainda em funcionamento. Importa referir o modo como os grupos se interrogavam sobre a situação da casa, vazia e silenciosa, não estando abandonada.

— *A casa está vazia!* (diziam-nos as crianças)

Entre a surpresa e a perplexidade perante a casa cor-de-rosa,[155] partilhávamos ideias sobre casa e lar, em percursos pelos espaços arquitetónicos, sugestivos de vivências anteriores.[156] Entre as crianças mais pequenas, por vezes perguntavam-nos se a casa era nossa ou se tínhamos vivido ali, por lhe conhecermos todos mistérios.[157] Para aceder ao espaço da cozinha fazíamos por atravessar em conjunto a passagem camuflada na parede, por detrás do espelho, e de seguida descer uma escadaria

[155] Algumas perguntas que surgiram: - *Vives aqui? / Estas coisas todas são tuas? / Porque é que esta casa está vazia?* A consideração de uma possibilidade de respostas pode incluir a reflexão sobre o que significa viver num lugar, que coisas podemos considerar nossas, ou que é que pode encher uma casa, qual a diferença entre uma casa e um lar, etc. - *E se esta casa fosse nossa? / E se estas coisas fossem minhas?*

[156] Ver o livro *Os fantasmas de Serralves* (2007) de André Tavares.

[157] Considere-se que atualmente muitas crianças pequenas organizam a sua experiência de mundo no contacto quase exclusivo com espaços privados, com um núcleo restrito de pessoas e com raras incursões não planeadas a espaço públicos onde são aconselhadas a nunca falar com estranhos. Embora esteja fora do âmbito desta investigação são situações relevantes no contacto com espaços novos.

estreita, também ela dissimulada na parede do patamar de acesso. Este movimento na casa para conhecer "o lado que não se vê" integrava o imaginário criado no *Livro-matéria*. É "ao lado que não se vê" que dirigimos uma atenção particular neste encontro, convocando os sentidos que temos mais adormecidos para "ver melhor" por vezes de olhos fechados, outras com lupas (ver figura 71).

Figura 71: *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O desenvolvimento dos encontros vai tomando a cozinha como um espaço de memórias e afetos que influenciou a variação de materiais usados para a criação de livros ao longo dos anos em o projeto se deu. Desde do contato com elementos vegetais, à manipulação de matérias orgânicas e inorgânicas recolhidas, água, farinhas, especiarias, passando por alimentos com variação de texturas e aromas, as diferentes matérias concorriam para a criação do livro coletivo (ver figura 72).

Figura 72: Preparação dos livros comestíveis. Oficina no espaço da cozinha da *Villa* de Serralves, à esquerda e sala do SE no museu à direita. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2013). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Os livros criados nos últimos anos nesta sessão, eram já comestíveis. Reduziu-se o número de recursos materiais e aumentou-se a atenção à superfície da pele transformada em paisagem epidérmica no livro de papel de arroz, num elogio às mãos território, aos narizes farejadores, aos palatos curiosos onde a pele é mediadora de superfície e profundidade (ver figuras 73 e 74).

Figura 73: *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

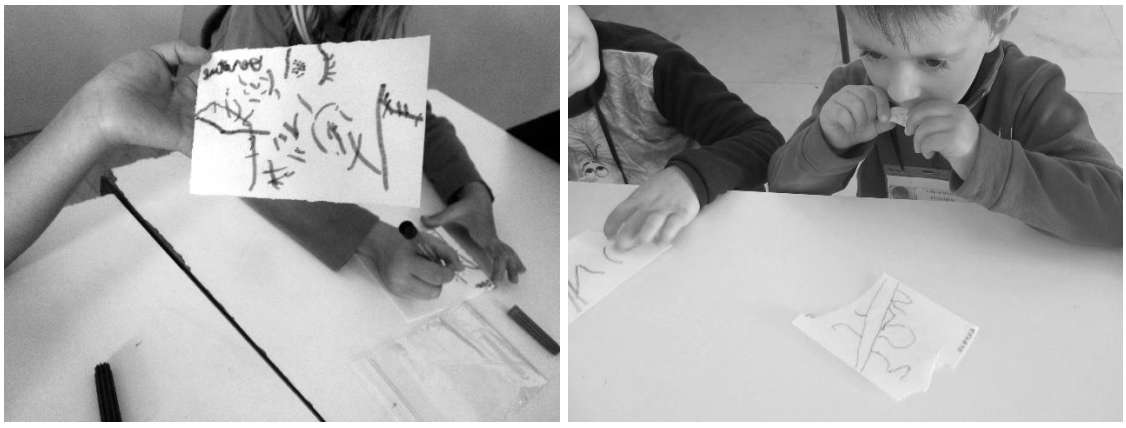

Figura 74: *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2015) à esquerda e (LM, sessão 3, 2016) à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Alguns dos exercícios que foram sendo experimentados ao longo dos anos em *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2013-2017) foram retomados na sessão *Cinco sentidos, uma viagem* em *O meu corpo é um livro* (OMCUL, sessão 4, 2018). Uma diferença significativa tem a ver com o local onde aconteceram. Do museu até 2017 para as escolas que desconhecíamos em 2018, o plano da sessão acautelou um conjunto de recursos e materiais estimulantes aos sentidos que contribuísse para a experiência de fazer um livro comestível (ver figuras 75 e 76).

Figura 75: *Cinco sentidos, uma viagem* (OMCUL, sessão 4, 2018). Bolsas com objetos para tatear e livro *O jogo dos olhos fechados* (2012) de Hervé Tullet. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 76: *Cinco sentidos, uma viagem* (OMCUL, sessão 4, 2018). Caixinhas de aromas e prova das folhas do livro em papel de arroz. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 77: O livro comestível de papel de arroz, com desenhos a tinta alimentar. *Cinco sentidos, uma viagem* (OMCUL, sessão 4, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

No fim do encontro *Cinco sentidos, uma viagem,* as crianças são convidadas a comer o livro que fizeram, contendo as imagens daquilo que sentiram de olhos fechados. São os pedaços de papéis sobrantes do livro comestível que compõem num pequeno livro no fim desta sessão (ver figura 77).

O encontro *Livro-ação* acontece no museu depois de um período de interrupção letiva, sendo uma oportunidade para conversar sobre os nossos anteriores encontros, relembrar os espaços e livros que lemos juntos no projeto. Na sala do serviço educativo, garantimos alguma liberdade para experimentar dinâmicas no grande grupo e em pequenos grupos de uma forma mais reservada do público do museu.[158] O enunciado do *Livro-ação* fomenta uma proposta inicial de movimento articulado inspirado pela obra *Marulho* (Cildo Meireles). Para a criação de um "marulho" só nosso, experimentamos no grande grupo, gestos que podem ser energéticos, serenos, contidos ou muito amplos. O mar criado com intensidades geridas com os grupos à volta de um plástico de grandes dimensões, muito fino e frágil, pôde ser uma onda solitária de cada vez ou um mar intempestivo (ver figuras 78 e 79).

Figura 78: *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2014). Ação conjunta para a criação de um "marulho" nosso. Fonte da imagem: arquivo próprio.

[158] Numa nota, refere-se que numa lógica de reorganização que 2019, esta sala do serviço educativo no museu e os dois pequenos gabinetes no piso de serviços e departamentos de Serralves, deixaram de estar afetos às atividades programadas pelo serviço educativo e disponíveis para colaboradores da sua equipa.

Figura 79: *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O grupo em movimento cria uma instalação-ação conjunta, que é um espaço transitório e fluído construído por nós, que demanda uma atenção aos nossos gestos e aos dos outros, a escuta dos sons, numa performance lúdica que os grupos dizem ficar na memória. Por vezes, foi possível passarmos por baixo e por cima da onda, compreender um estar dentro e um estar fora, introduzindo referências a movimentos cíclicos da onda criada, às férias de verão na praia, à água do mar ou da piscina que dizemos no encontro que "são águas muito diferentes nos movimentos". Ativamos depois um jogo de gestos em pequenos grupos, retirando um papel de entre muitos previamente preparados onde existem pistas para uma ação a realizar em grupo: livro-abrigo, livro-degrau, livro-muro, etc. (ver figura 80).

Em busca de conforto numa poltrona desconfortável (2012) de Munari é referência para a criação de um jogo de gestos para uma relação inventiva com arquétipos de livros criados como recursos da sessão, desde formatos variáveis, formatos remotos como o do pergaminho (referindo a sua origem animal) ou do papiro (referindo a sua origem vegetal), passando jornal, o tomo, o caderno de bolso, o atlas enrolado, etc. (ver figura 81).

Figura 80: *Livro-ação* (LM, sessão 4) em 2016 e 2015, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 81: *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Recorrendo ao conjunto de objectos-livro dispostos numa mesa, as crianças podiam escolher aquele que melhor servia a ação que em conjunto iriam apresentar (ver figura 81). Esta é uma parte da sessão em que todos os grupos experimentam a ação em grupo e o lugar de público num sistema rotativo. O público procura, entretanto, interpretar o que estão as crianças a fazer, e sugere palavras para a ação (ver figuras 82 e 83).

Figura 82: *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2014). Sessão com a presença da equipa técnica do Departamento Municipal de Educação que acompanhou a parceria de Porto a Ler, na pessoa de Patrícia Ferreira Marques e da Professora Elvira Leite, à data Consultora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves. Fonte da imagem: arquivo próprio.

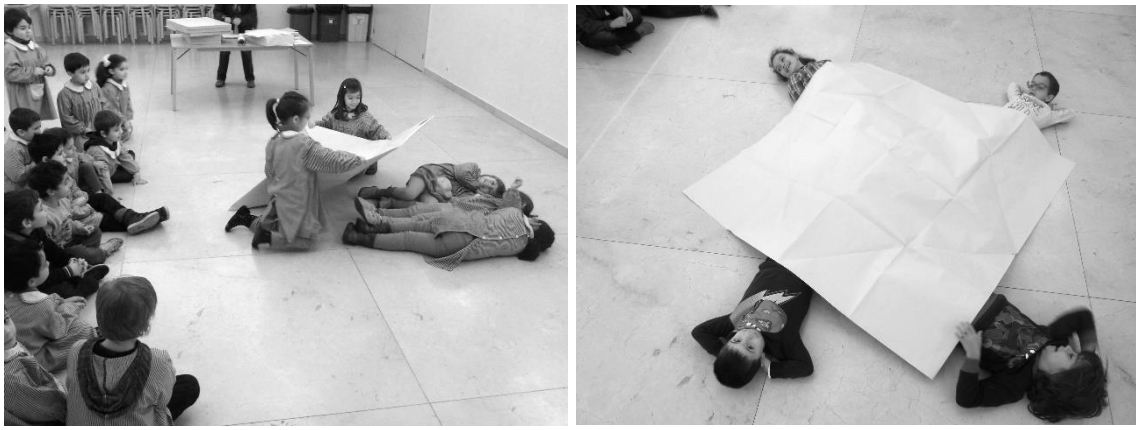

Figura 83: *Livro-ação* (LM, sessão 4) em 2015 e 2016, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Aquilo a que chamávamos de jogo do *livro-ação* consistia numa proposta para ativar em pequenos grupos uma organização articulada. Enquanto uns criavam uma sequencia gestos entre os colegas, a partir de um papel tirado à sorte, e encenavam a narrativa muda para um público. Os outros grupos compreender que nova função tinha o livro que estava a ser usado, negociavam as leituras do que estava a acontecer no seu grupo e atribuíam-lhe um nome: livro-degrau, livro-esconderijo, livro-cama, etc. (ver figura 84).

Figura 84: *Livro-ação* (LM, sessão 4) em 2016 e 2015, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

A proposta é uma atividade performativa que conjuga várias relações experienciadas que neste encontro se expressam maioritariamente sem recurso à fala, mas que convocam intensamente a comunicação não-verbal. Desde os sons iniciais, às expressões faciais, aos movimentos de todos e cada um em diferentes papéis, aquilo que permite integrar a linguagem corporal quotidiana dos grupos. Poder-se-iam designar suplemento ao dicionário de leitura do livro, numa referência ao *Supplemento al dizionario italiano / Suplemento ao dicionário italiano* (1958) de Bruno Munari.

Previamente preparada, uma espécie de claquete em cartolina afixada na parede da sala, é um dispositivo que motiva uma conversa inicial sobre o imaginário da encenação preparatória no cinema, dos bastidores, do sinal para a ação e da exibição da cena (ver figura 86). As crianças expunham muitas vezes a sua experiência na relação com espaços de projeção de filmes. A função de sincronização de imagem e som da claquete no cinema, era no encontro apropriada ao corpo cujos braços que batem sinalizam o início e o fim da ação muda. Para rememoração das ações, no fim do encontro registam-se palavras importantes emergentes na sessão e desenham-se as situações que mais gostaram (ver figuras 85, 86 e 87).

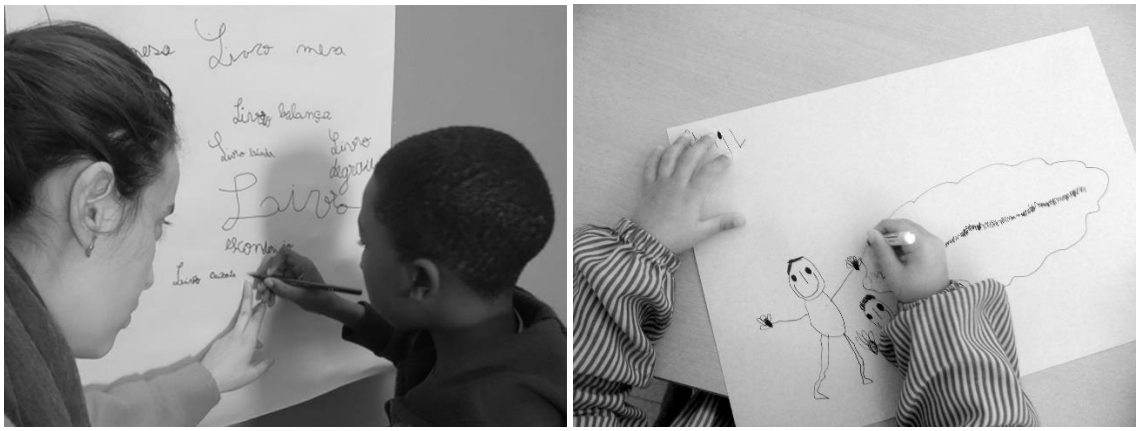

Figura 85: *Livro-ação* (LM, sessão 4) em 2014 e 2015, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

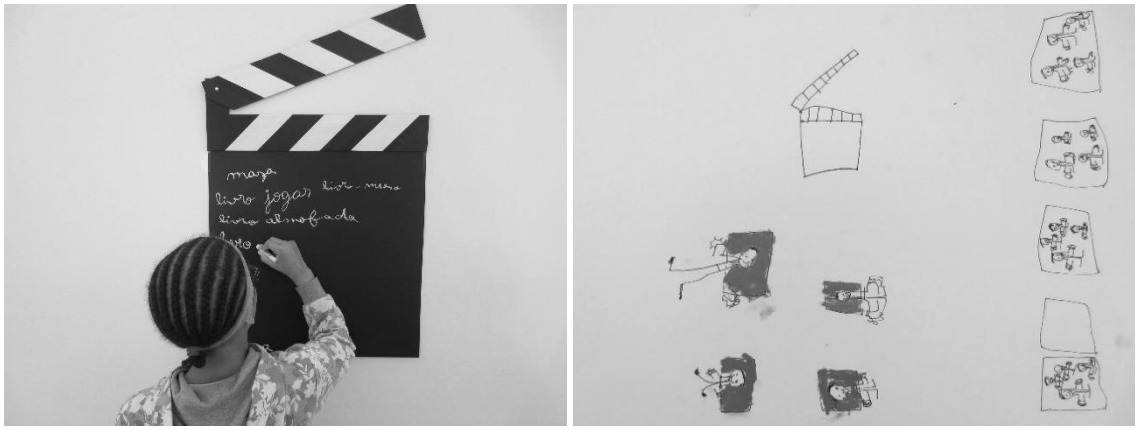

Figura 86: *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

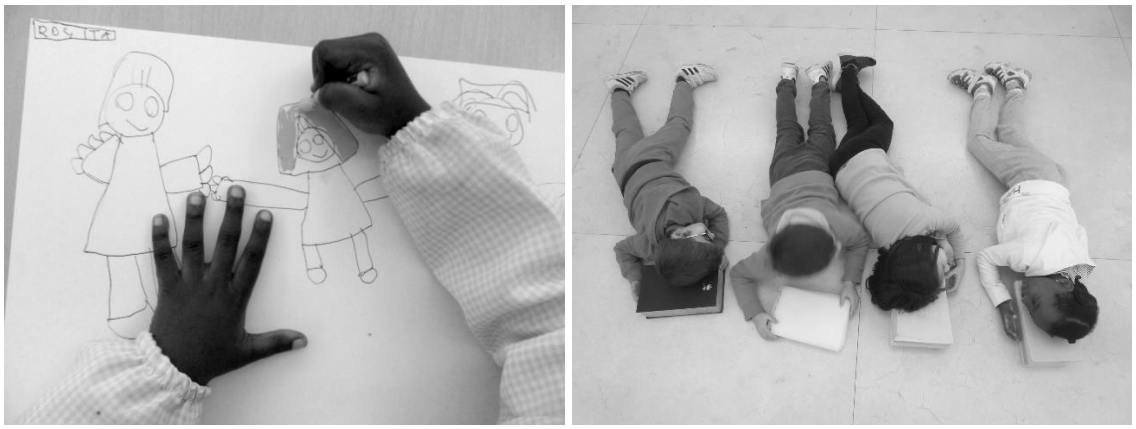

Figura 87: *Livro-ação* (LM, sessão 4, 2015) à esquerda, (LM, sessão 4, 2016), à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

A sessão *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018) realiza-se depois da sessão em que foi feito o livro comestível. Imagina-se para a página engolida uma viagem ao interior do corpo até chegar ao coração. O que sabemos sobre ele? Como é que pode ser representado?

Começamos por visitar a exposição *Marisa Merz: O Céu é um Grande Espaço* (2018) onde nos demoramos, uma vez que é a primeira visita do grupo ao museu no projeto, na edição 2017-2018. Durante a visita ao museu, vamos sentindo o pulsar do nosso corpo, experimentando diferentes situações com a fragilidade das obras instaladas no chão, nas paredes, no teto, suspensas nas salas[159] (ver figura 88).

Figura 88: *Marisa Merz: O Céu é um Grande Espaço* [Vistas da instalação no museu, 2018]. Fotografia de Filipe Braga. Fonte: Exposição "Marisa Merz: O céu é um grande espaço" - Fundação de Serralves – Archeevo.[160]

Em *Sexto sentido, mapa do coração*, procuramos valorizar o imaginário das ações quotidianas recriadas em pequenos grupos, estimuladas por situações dialogantes com as obras de Mariza Merz (Turin, Itália, 1926 – 2019), que afirma que o seu trabalho nunca se separa da sua vida. A grande instalação *Living Sculpture / Escultura Viva* (1966) junto à pequena peça tricotada em fio nylon *BEA* (nome da filha da artista) cria uma relação muito interessante para o nosso encontro. O sexto sentido comummente convoca a perceção extrassensorial, uma intuição ou pressentimento ou ainda um sentido de equilíbrio do corpo, para além dos conhecidos cinco sentidos. As peças tem um aspeto sonoro e rítmico, manifestação de uma espécie de pulsar, feito

[159] Podem ser revistas as figuras 49 e 51, com imagens de *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018). Fonte: arquivo próprio.
[160] Disponível em 14/12/2023: http://arquivos.serralves.pt/details?id=83094

com linhas de várias qualidades, comportamentos e dimensões, eminentemente vivas.[161] Concentramo-nos nesses aspetos para pensar formas leves e pesadas, geométricas e orgânicas, experienciadas com o nosso corpo na exposição e levamos esses movimentos para a nossa oficina (ver figura 89).

Figura 89: *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O pendor performativo da mediação é transportado para os traços que se pedem à volta de um coração desenhado, para onde se dirigem vários caminhos, ao ritmo de um jogo de movimentos. São "linhas para os nossos sentimentos estéticos"[162] que, no contexto desta investigação se interpretam como lugar para nos vermos e nos darmos a ver na dimensão da nossa realidade de relações sentidas. No mapa do coração criado, são linhas desenhadas por vincos e dobras, por registos gráficos com diferentes expressões e cores, que se jogam num mapa de afinidades com os outros mapas, no fim do encontro (ver figuras 90 e 91).

[161] *Tricot* com fio de cobre, folhas de alumínio modelado em tubos, redes de fio de nylon, redes de malha de cobre e materiais orgânicos como galhos e fibras.
[162] Considera as reflexões de Alberto Carneiro em *Ele mesmo – Outro* (1979).

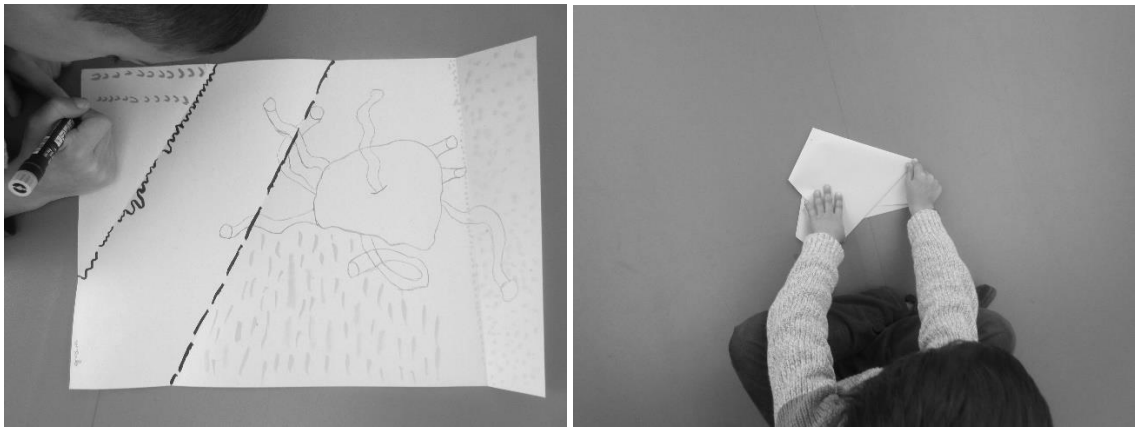

Figura 90: *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 91: *Sexto sentido, mapa do coração* (OMCUL, sessão 5, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O *Livro-cartaz* é o nome do quinto encontro, precisamente a meio do projeto Leituras de mim, e um livro em grande formato que cada criança vai desenvolver. O cartaz enquanto formato a que se associa uma ideologia de participação pública é trazido desde logo pela interjeição de uma criança face à pergunta inicial:

– O que é um cartaz?

De entre muitas respostas possíveis e espectáveis, que ajudam a introduzir o tema do encontro, há uma que para nós foi paradigmática da questão relacional que se pretende trabalhar nos projetos:

– É aquilo que mostra o que nós não vamos ver.

A nosso pedido, a criança explica um pouco melhor o que quer dizer. Fala-nos sobre os cartazes que costumam aparecer nas paragens de autocarros (que circundam o bairro) que mostram várias coisas "como filmes e coisas que não vão ver". Gerou-se a oportunidade de trabalhar questões trazidas pelo grupo de um modo mais íntimo, nas leituras partilhadas das crianças e simultaneamente abriu-se um diálogo mais complexo em torno da perceção emergente do que é um cartaz no espaço público.

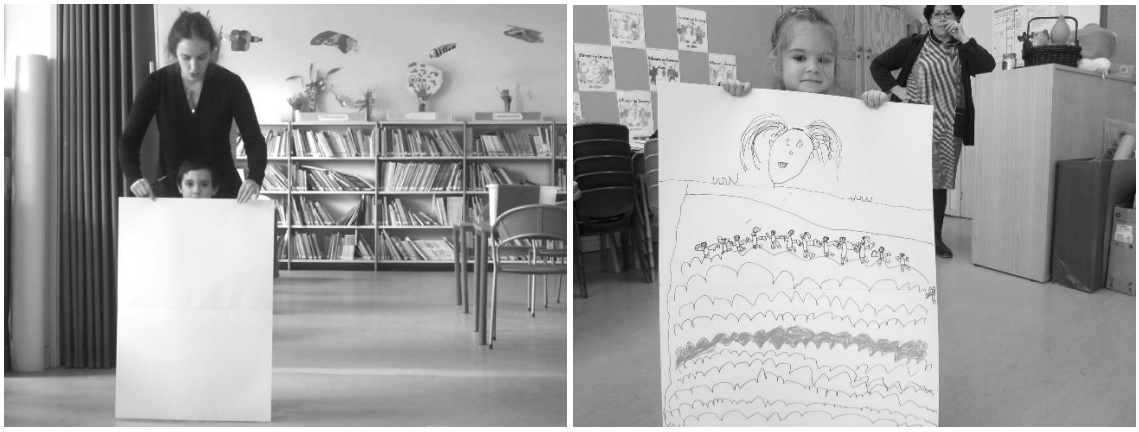

Figura 92: *Livro-cartaz* (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O livro-cartaz criado no nosso encontro na escola é um livro de nós próprios onde o grande espaço das páginas abertas ocupa todo o corpo (ver figura 92). O desafio da página grande na escola passou por ocuparmos as salas de aula reorganizando de múltiplas formas o equipamento habitual, com grande número de mesas e cadeiras, ou em alternativa ocupar os ginásios, a salas de apoio, bibliotecas escolares e átrios de entrada da escola. Em alguns casos foi necessário reposicionar radicalmente o equipamento, tendo em conta que os únicos espaço amplos da escola são os recreios, onde o piso é rugoso e portanto inadequado para trabalhar o desenho sobre papel no chão, ou espaços sem aquecimento no inverno[163] (ver figura 93).

[163] A sessão Livro-cartaz aconteceu sensivelmente em janeiro ao longo dos anos do projeto.

Figura 93: *Livro-cartaz* (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O olhar das artistas-mediadoras no projeto sobre o que está a ser representado afasta-se da tendência instalada pela análise na psicologia infantil na interpretação dos desenhos das crianças, como indícios do seu perfil psicológico (que é uma forma recorrente de professores se referirem aos trabalhos das crianças que conhecem bem). Interessou-nos a combinação de técnicas de representação, exploração de meios e riscadores, associados ao retrato e ao autorretrato, um formato próximo da escala 1/1, com algumas indicações precisas sobre a ocupação do espaço da folha (ver figura 94).

Figura 94: Retratos para *Livro-cartaz*. (LM, sessão 5, 2017), à esquerda. Ocupação do cartaz com autorretrato, à direta. Fonte da imagem: arquivo próprio.

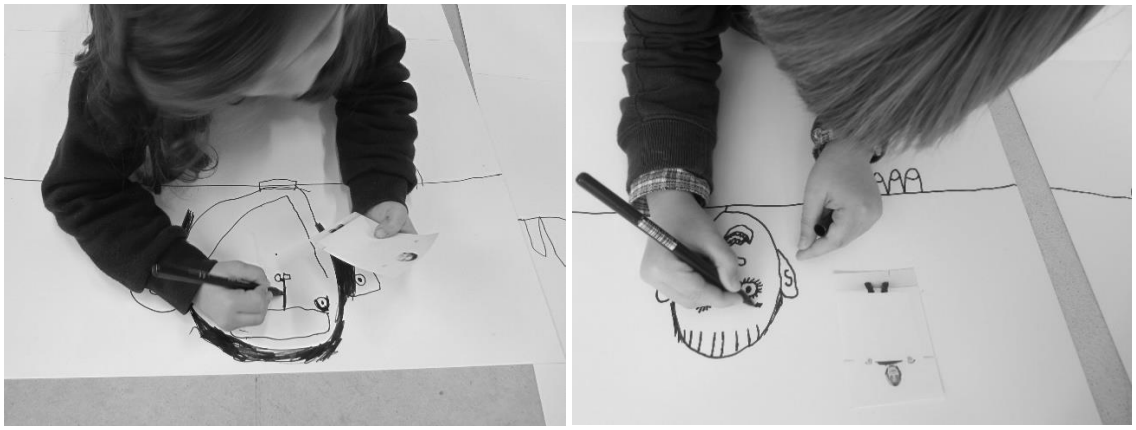

Figura 95: *Livro-cartaz*. (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

É sugerido ao grupo que deixe um grande espaço central no cartaz, reservado para desenhar aquilo que mais gostou no projeto até ao momento. As imagens criadas na sessão recorrem a diferentes meios como as fotografias impressas a preto e branco (retratos das crianças preparadas previamente), os desenhos lineares a caneta preta (das extremidades do corpo de cada um) e os desenhos coloridos com pasteis de óleo, de uma memória de um encontro no projeto. As imagens do cartaz prolongam uma conversa sobre as experiências relatadas pelas crianças e as suas vivências no projeto, onde se dá uma significativa migração de planos de representação e apresentação, constitutivas de uma autorrepresentação performativa (ver figuras 95, 96 e 97).

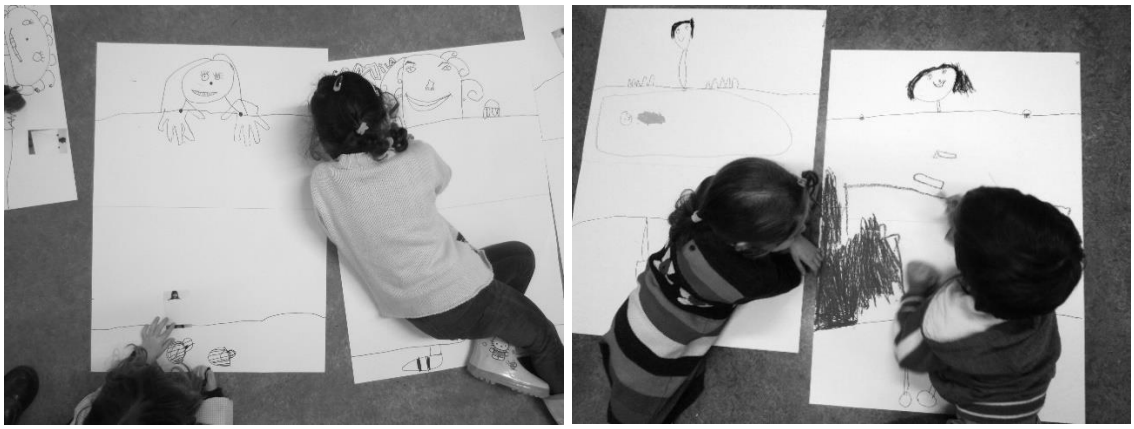

Figura 96: *Livro-cartaz* (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 97: *Livro-cartaz* (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Ao pedido para selecionarem um momento para ocupar a grande parte central do cartaz, as crianças respondem de formas muito diferentes, nas inclusões, focos e exclusões que formalizam, dão a ver e reconhecem das ações colaborativas nos encontros. Proporciona-se uma exposição improvisada no fim com cada grupo (ver figura 99). Dá-se uma transformação do espaço de comunicação, numa apropriação do cartaz, a partir de uma experiência partilhada com um grupo, que é selecionada pela criança para dar a ver aquilo que mais a impactou dessa mesma experiência. No funcionamento o cartaz, pode ser um livro em códice com duas páginas individual, ou pode ser um livro de grande formato que agrega todos os cartazes na turma (ver figura 98).

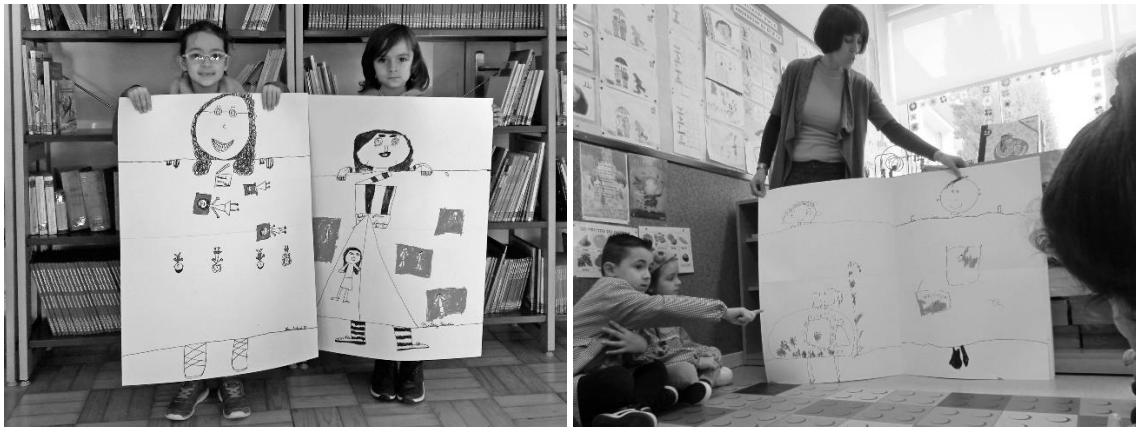

Figura 98: *Livro-cartaz* (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

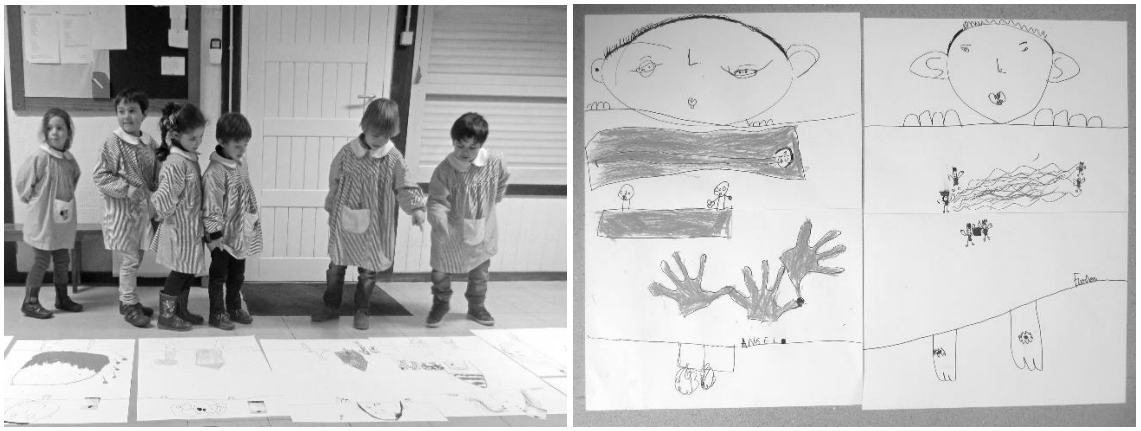

Figura 99: Exposição no fim do encontro *Livro-cartaz*. (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O corpo que é matéria de um cartaz tem várias dimensões simbólicas, políticas, sociais e artísticas, que se pretenderam trabalhar com as crianças. O formato cartaz na sessão preconiza um espaço de representação das crianças, no sentido de tornar pública uma parte da experiência vivida com o grupo. A sua partilha no âmbito dos propósitos do projeto em que nos reposicionamos, constitui um meta manifesto. São surpreendentes os detalhes espaciais, matérias e humanos, de que se faz acompanhar a criança na imagem retrato e de autorretrato. Nesse processo transforma-se a preposição inicial "o que é um cartaz?" no potencial de criação de um espaço público:

– *Os cartazes vão nos mostrando.*

Se é verdade que as artistas-mediadoras no projeto representam para o grupo, o próprio museu, também ocorrem situações em que professores, educadores ou técnicos operacionais das escolas, sentem a necessidade de dizer à chegada ao museu, que o grupo "não é seu, e que só vieram acompanhar". Um genuíno interesse nos processos de mediação envolve experiências partilhadas de autoconstrução. A consciência autocrítica dos papeis desempenhados nos projetos pode favorecer um sentido igualitário de oportunidades na construção do conhecimento e estimular de uma forma inesperada a investigação académica, artística e educativa. Mas aquilo que se diz e que se ouve é apenas uma pequena parte dos indícios sobre espectativas, que surgem por vezes nos encontros. Há, por exemplo, uma disponibilidade involuntária para mudar o tom de voz no encontro com as crianças mais pequenas, para aumentar

as pausas entre as ideias expressas verbalmente, para acompanhar a conversa (incluindo os silêncios) com uma abertura do corpo para a escuta, e para gestos que assumem uma disponibilidade para a mudança de posição, numa atenção que tende a cresce dentro de cada grupo. Todo o cenário do encontro pode apelar a um *ping-pong* no ímpeto de acomodar qualquer coisa que possa existir para lá de nós, mediadores, professores, educadores ou técnicos operacionais. Eventualmente só isso poderá configurar a nossa disponibilidade para uma relação de proximidade efetiva. Por outro lado, não acolher as realidades trazidas pelos grupos desde os primeiros encontros no museu, reduzirá o potencial do discurso transformador da mediação na arte-educação. Os preconceitos daqueles que acompanham os grupos podem expressar-se desde logo em expressões espontâneas como "é dar pérolas a porcos"[164] na visita a exposições de arte com grupos de crianças pequenas. A referenciação do grupo, mesmo antes de se iniciar a atividade, é altamente problemática, sendo por vezes feita em frente ao "grupo difícil" (que é uma expressão espontânea muito comum). Para que servem estas intervenções? São avisos dirigidos a quem? Ao grupo de crianças? À mediadora do museu? É um modo de a pessoa que acompanha se desresponsabilizar pelo que possa acontecer? Que intenções estão por detrás destes gestos?

Em termos de mediação, interessa trabalhar possibilidades de uma outra relação, talvez menos inconveniente do que o alarme engasgado do eminente fracasso "não se entusiasme que eles não chegam lá" ou "ainda não deram isso" (referindo-se ao programa escolar). Quanto à necessidade de "simplificar o discurso" que também é um preconceito persistente, Estela Rodrigues diz-nos "mesmo sem a decifração autónoma do código linguístico, interessa que a criança se mova na interpretação dessa matéria obscura, se surpreenda nas relações que podem complexificar a leitura do que não lê, pratique a reinvenção dos seus meios, inscritos na mesma ilegibilidade com que se confronta um adulto perante essa zona de obscuridade" (Rodrigues, 2019, p. 32). No contexto das questões trabalhadas nesta investigação argumenta-se que não ceder à tentação de simplificar discursos na mediação interessa não apenas às crianças, mas às pessoas no grupo que sejam suscetíveis na relação com as obras. A flexibilidade para a

[164] A expressão exprime uma hierarquia de valores, em que quem acompanha o grupo se posiciona fora dele e acredita que as crianças não estão ao nível do que lhes irá ser oferecido. A expressão tem origem bíblica no discurso de Jesus Cristo no Sermão da Montanha, Evangelho segundo S. Mateus.

participação dos adultos numa situação ainda desconhecida para o grupo no museu pode incitar mudanças no interior do grupo no sentido de uma maior proximidade. Idealmente a mediação promove uma deslocação para uma situação ainda desconhecida, que requer curiosidade e confiança para que possa acontecer. Trocando as voltas aos termos da expressão: estarão as crianças disponíveis dar as suas pérolas? Estaremos abertos para as considerar no grupo? Como poderão ser *nossas*, as questões emergentes?

A continuidade nos encontros dos projetos é um fator relevante na potenciação de mudanças e na perceção de outras possibilidades de envolvimento com as matérias dos projetos. A atitude de quem acompanha os grupos, tanto de pré-escolar como de 1º ciclo, tem repercussões no modo como nos aproximamos aos livros produzidos.

Figura 100: Retratos para a sessão do *Livro-cartaz* (LM, sessão 4, 2017) e livros-cartaz produzidos. (LM, sessão 5, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Embora a proposta e enunciados sejam sempre dirigidos a todos os presentes, em que nos incluímos no grupo de crianças e adultos que acompanham, efetivamente nem todos o fazem, o querem fazer. Mas existem exemplos em que a aproximação gradual permitiu uma descoberta conjunta de modos de estar e performar os livros (ver figura 100). Sendo que é "através da ligação empática que criamos relações que vão além das barreiras entre o Eu e o Outro, e que são essenciais para um diálogo genuíno, onde a vulnerabilidade e a serendipidade são elemento-chave." (Varela, 2016, p. 63).

O princípio é igual – conjunção 2

A matéria e a energia que compõem tudo o que podemos observar ao nosso redor no mundo presente — este livro, o ar que respiramos, as matérias biológicas existentes no nosso corpo, a luz do sol e as estrelas longínquas; tudo — tudo nasceu de um único instante de criação, um dia, há quase 14 mil milhões de anos (Parsons, 2020, p. 13). Os enigmas do vasto universo, a nossa origem e existência no cosmos ocupou pensadores de todos os tempos e trazem questões que hoje crianças e adultos tomam para si, na relação mais mundana das coisas que nascem e morrem durante com implicações nas suas experiências de vida. A compreensão do conceito de tempo, de mudança contínua, de diversidade, de pequenos e grandes ciclos de vida é da maior importância para a capacidade de imaginar futuros e articular teorias cosmológicas iniciais. Do corpo da mãe primordial, à nuvem caótica de energia passando pelo ovo ou a semente, há um conjunto de imagens mentais que associamos a um nascimento comum. A água tem uma potência simbólica transversal a todas elas e é a partir dela que se constrói uma materialidade fluída de movimento contínuo de uma cosmologia cíclica que associamos à nossa própria sobrevivência.

Livro *O princípio é igual / The beginning is the same*

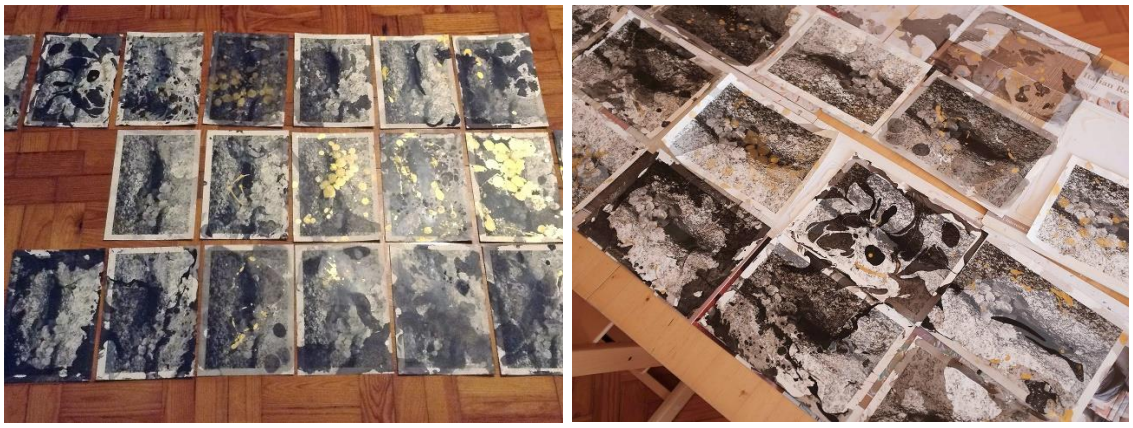

Figura 101: *O princípio é igual / The beginning is the same* (2022), Joana Nascimento. Processo de marmorização de impressões fotográficas a preto e branco, lazer, com tintas (dourada, preto e branco), tamanho A4. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 102: *O princípio é igual / The beginning is the same* (2022), Joana Nascimento. Autoedição, Caderno de folhas não agregadas, dobradas, tamanho A5. Impressão a cores a laser. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

O princípio é igual é um livro com fotografias a preto e branco marmoreadas em água do rio Douro, com tinta branca, preta e dourada. O livro está organizado em caderno de vinte folhas, não agregadas, seguras por um elástico removível (ver figuras 101 e 102). O título do caderno é apropriado de uma banda desenhada, *O Fim é Igual ao Princípio*, que estava a ser desenvolvida aquando do livro com fotografias marmoreadas, e que viria a ser publicado no fim de 2021. O livro de BD, de Pedro Bandeira e Xavier Almeida, é uma ficção que trata religião e ciência, através de uma amizade improvável entre Deus e Darwin, abordando "os primeiros organismos" e "corpos mais complexos" e o potencial da narrativa sobre ciclicidade. Alguns dos encontros entre os dois autores durante a edição do livro aconteceram em nossa casa, no Porto, onde se espalhavam os desenhos, os textos, e se partilhavam conversas em torno do Fim e onde eu desenvolvia o livro sobre o Princípio. Tanto o princípio como o fim das coisas perturbam-nos e seduzem-nos em várias fases da vida, mas entre 2020 e 2021 a pandemia impôs um foco sobre a informação de morte que se instalou no dia-a-dia, que se associou ao ar que respiramos, à temperatura do corpo, à proximidade com outras pessoas, ao espaço público… No espaço doméstico, *O princípio é igual* partia de uma fotografia onde se via uma abertura entre duas pedras de granito e um espaço negro de onde rompia inesperadamente um tufo de pequenas folhas. Impressa a preto e branco com várias cópias, a fotografia participou de um processo de marmorização, que incluía papéis encontrados, cartões e outras superfícies orgânicas e inorgânicas reutilizadas como superfícies de contato com a água. Entre os suportes reutilizados

recolhidos em casa estava uma folha com a inscrição a lápis *no princípio é igual (invertido)*, que acabou por se a capa do livro e lhe dar título (ver figura 102).

Oficinas O princípio é igual

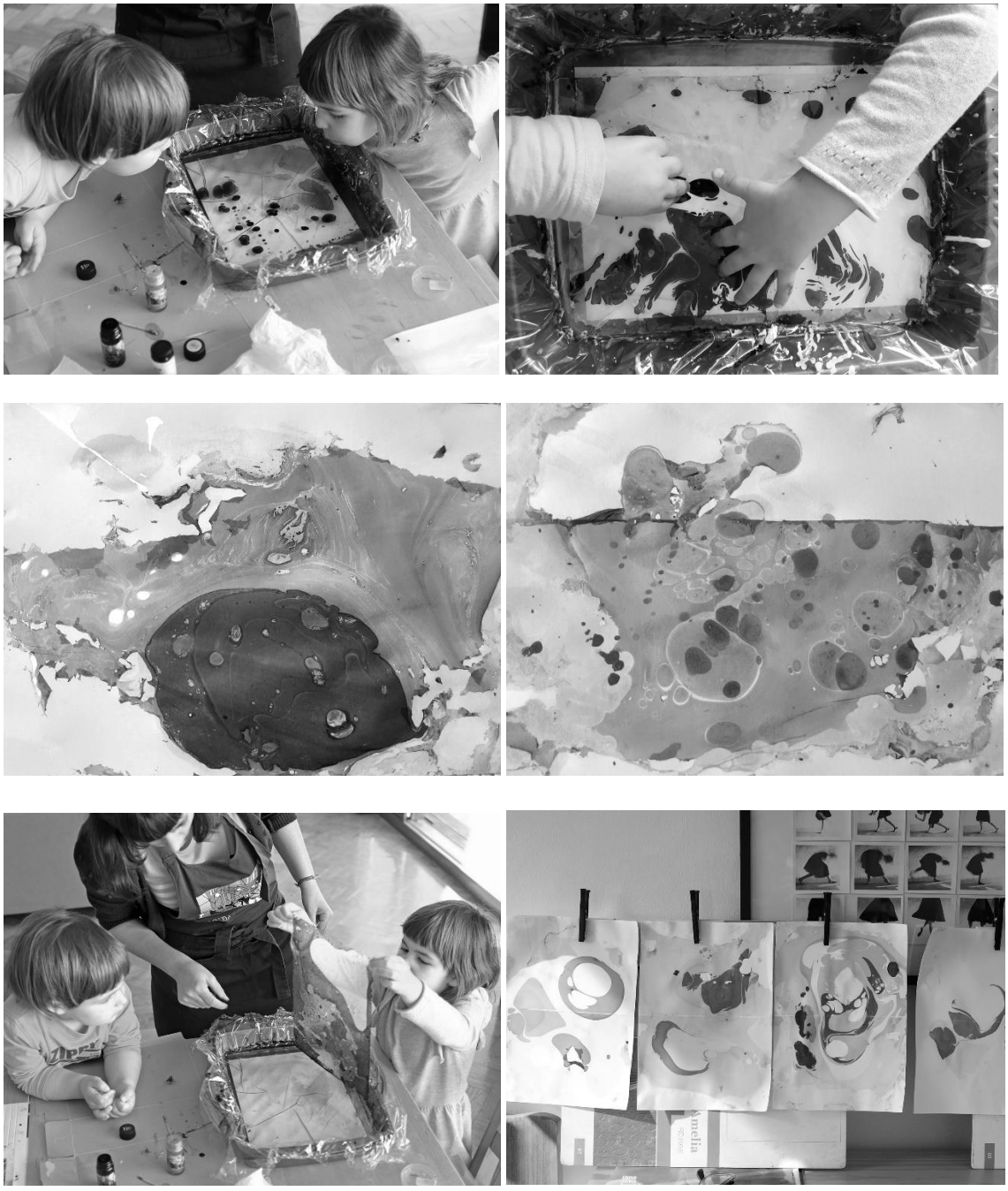

Figura 103: Processos inerentes às *Oficinas O princípio é igual*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

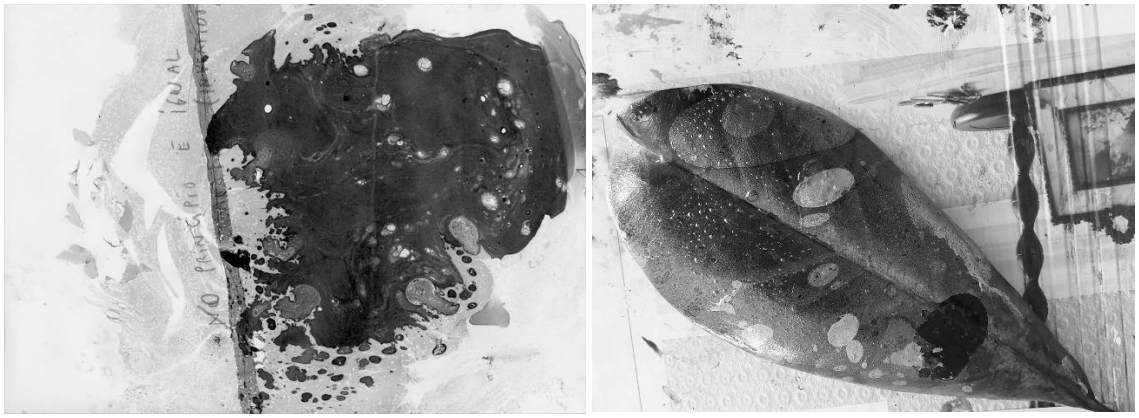

Figura 104: Processos inerentes às *Oficinas O princípio é igual*. Cartolina reciclada e folha seca marmoreada. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

No dia-a-dia, as questões que passam pelos "começos, os meios e os fins das coisas" que conhecemos são uma constante independentemente da idade que se tem. As mudanças sentidas geram perguntas que são encaradas nesta investigação, como oportunidades para pensar sobre o que queremos pensar. Assim, aquilo que emerge da nossa experiência do mundo não coincide necessariamente com a agenda que nos é imposto pelos *media*, nem com o curto tempo para pensar daquilo que nos é transmitido como urgente, sempre em atualização de última hora, que mais desorienta do que estrutura um pensamento sobre o que está a acontecer no momento. Depois do confinamento geral, no regresso à escola as crianças foram acolhidas com um gesto de pistola à cabeça,[165] num gesto (acrítico) de controle diário da temperatura corporal.

As conversas que se têm no espaço doméstico, ou num qualquer lugar em que a confiança se reconhece, pode proporcionar a emergência de perguntas de ordem filosófica das crianças desde aproximadamente os três anos de idade. Conforme vão tomando consciência do funcionamento das matérias que estão vivas e que se modificam, contactam com situações ou relatos tão incompreensíveis quanto inquietantes, por vezes, as crianças são capazes de expressar emoções fortes em torno dessas questões, com os meios de expressão que vão experimentando para as comunicar. Não é raro que procurem uma resposta junto dos cuidadores que apazigue a inquietações que têm, também não é incomum, que colecionem respostas de diferentes pessoas, que apreciem as aparentes contradições e que confrontem terceiros com elas. Começam por desacertos que interpelam, avançam para um

[165] Termómetro digital de testa entrou no quotidiano, presente na entrada de espaços de convivência.

perguntar e transformam-se num perguntar-se, num desejo de criar sentidos. As dúvidas misturam-se com os medos, os sonhos, os segredos, os desejos, as crenças que é algo que crianças e adultos podem compartilhar, no sentido de ampliar reflexões e a capacidade de projetar relações infindáveis, por via de um exercício especulativo. A ideia de tempo é essencial na experiência dos conhecimentos que nos são transmitidos, na expressão pessoal de saberes que atravessam os nossos corpos e na experiência coletiva que potencia a construção de novos sentidos para aquilo que nos emociona. A informação visceral relaciona-se com o processo emocional que auxilia a aprendizagem diz-nos António Damásio (2020 [2013], p. 351). As situações-limite, que diferem de pessoa para pessoa, geram imagens e sentimentos de si, expressões que impregnam o que somos e o que estamos a ser. O tempo e complexidade do pensamento pode ser favorecido pela interferência de coisas com que estabelecemos analogias em exercícios experimentais partilháveis. As *Oficinas O princípio é igual*, tomam os mistérios dos princípios e os fins de tudo (ou de quaisquer coisas) a partir do movimento das matérias líquidas na sua relação com outras matérias, com o corpo de cada um de nós, focando momentos que, a diferentes escalas, testemunharam uma explosão, uma expansão, um acontecimento que se destaca com um antes e um depois (ver figuras 103 e 104). Assim, o Big Bang, o nosso nascimento ou o despontar de uma planta podem participar de um imaginário cosmológico de nós mesmos. Um princípio, que se vê ou que não se vê, mas a que associamos diferentes sentimentos, sons, texturas, movimentos, progressões, que o corpo num todo, memoriza em imagens fluídas.

A caixa *Líquida* reúne materiais das *Oficinas O princípio é igual*, fragmentos sobrantes dos processos que podem ser descritos como material bruto da marmorização. Contém folhas opacas, transparentes e translúcidas, objetos orgânicos e inorgânicos com os quais ampliamos as conversas sobre o que pensamos que existe, o lado de dentro o lado de fora, o que é visível e o que é invisível, as demandas das manchas de tinta que se expandem e contaminam, agregam e separam, os objetos e superfícies que se põem a secar ao sol e à sombra, o movimento das coisas pequenas e grandes à nossa volta e que trazemos dentro de nós, enfim os inícios das coisas do mundo e os seus indícios que manipulamos e preformamos em imagens, metáfora destes movimentos contínuos e irrepetíveis. Os materiais da caixa *Líquida* podem vir a despoletar encontros oficinais, uma vez que se lhe reconhece essa potência,

experimentando por exemplo a uma instalação com projeção de imagens translúcidas em diferentes planos e objetos, crescendo à medida das interpretações contextuais.

Considerações intermédias do capítulo III

A infância move-se com os livros de artista em leituras partilhadas. No capítulo III foram pensados os gestos educativos para a infância por via do entendimento do conceito de infância historicamente construído. A primeira parte debruça-se sobre a *sensibilidade à infância* avançada por Phillipe Ariès, pela perceção do conceito de infância em transformação ao longo do tempo, desde o século XIX. O modo como a Ariès deslocou o seu olhar para as representações artísticas mostrou-se capaz de destabilizar uma área de estudo operando um desvio para a história das mentalidades. A partir da teorização da criança (James, Jenks & Prout, 1998) expõe-se a perceção da relação binária adulto-criança, onde o ser criança está comprometido com uma condição ontologicamente futurizada. Como é que esta imagem da especial condição da criança molda os métodos de ensino e a perceção da passagem de conhecimento na infância?

Na abordagem aos grupos, a posição dos mediadores revela o sentido de refletir métodos diferenciados na aproximação às obras. As situações criadas com os grupos incluem crianças e adultos em rodas de conversa, ocupando a posição de público e assumindo a posição de performer, gerindo a circulação nos espaços institucionais, experimentando instalações artísticas, apropriando-se de espaços e criando lugares para ser-estar-pensar em proximidade. Na diversidade de situações experienciadas permitimo-nos à troca de posições e à toma do corpo, próprio e coletivo, como possibilidade de representação de nós mesmos, nos livros e suas leituras performativas.

O que é que emerge do trabalho desenvolvido com os grupos de crianças?

Na abordagem aos projetos desenvolvidos, analisou-se como é que estas experiências tomam expressão nas produções feitas com as crianças. Foi possível identificar a origem de algumas das convicções e afetos sobre a infância, que pairam ainda sobre diferentes instituições educativas alimentadas por três vetores: uma transformação da economia emocional da família e a cristalização do lugar central de

proteção e capacitação da criança; a identificação da infância enquanto período de imaturidade que requer disciplina e formação; o sistema de ensino em escolas com graduação por idade, pensadas como o lugar próprio das crianças. Assim, pretende-se construir com crianças, desde os anos em que, obrigatoriamente iniciam o seu longo percurso em instituições educativas, um espaço para pensar ética e esteticamente os devires.

Neste capítulo, é a partir do livro de artista que se estruturam pontes entre infâncias de adultos e crianças. Acompanha-se Alan Prout (2005) na assunção que crianças e adultos devem ser vistos através da multiplicidade de devires em que todos estão incompletos e dependentes. A atitude artística nos livros de artista é infantil, quando compreendida sob perspetiva do gesto inventivo, que não se contenta com uma conversa consigo mesmo, protagonizando uma possibilidade de rutura com a mesmidade de si. A infância é vista como um espaço de reposicionamento da linguagem, propondo ecos dialógicos com os seus problemas e conflitos. Reforçar um horizonte de possibilidades para nós é forjar as possibilidades de existência.

Sobre o afastamento da mediação e educação da tarefa de "transmissão de conhecimento sedimentado" e a necessidade de "refletir e agitar os próprios processos de mediação", Nora Sternfeld (2013) debruça-se sobre a hipótese da mediação museal poder ser um campo de possibilidades. Uma delas é considerar uma existência nómada no museu, no sentido em que não cria um sistema para lidar com a instituição no futuro, não forma um público ou estabelece um modelo de relação com crianças, mas que dispõe mediação à vivencia no “meio do momento”[166]. O meio do momento é em si uma aventura nómada. Pode fazer de cada pessoa um mediador de leituras impermanentes, que se misturam em outras possibilidades de leitura expandida nas materialidades humanas e inumanas. O que define o nível de complexidade, é a interação criança-adulto, o sentir e o sentido atribuído, e o caminho que se constrói na partilha de um imaginário, muito mais que que uma ideia pré-concebida daquilo que é próprio ou não para a idade.

[166] Referência ao filme *Middle of the Moment* (1995) de Nicolas Humbert e Werner Penzel, que designaram de “poema cinematográfico” e acompanha uma disposição nómada das personagens que intensifica a sua relação humana e inumana com o entorno, nas suas vidas diárias.

Em particular, reflete sobre o contato direto das crianças com os livros de artista, o modo como esse contato convoca a desativação da hegemonia do gesto, do corpo, do espaço daquele que lê. A experiência inventiva de leitura, faz-se pelo livro que fecunda e é fecundado pela criança, com efeito progressivo. São ecos do trabalho em proximidade em que alguns gestos são reposicionados nos projetos como o descalçar para ler, desenhar no corpo, tatear os espaços, sussurrar o nosso nome, esvaziar a sala de aula, virar mesas e cadeiras, usar tampos de mesa como cavaletes improvisados, reposicionar o chão como importante espaço de trabalho, etc. procuram encontrar a nossa "medida" nos espaço e nas obras à nossa volta, posicionarmo-nos de diferentes modos na relação com o grupo, partilhando o imaginário à volta do umbigo (enquanto cicatriz que todos temos, mais ou menos escondida) com semelhante intensidade com que compreendemos o que é um cartaz (enquanto manifesto de participação no espaço público).

Este elemento é crucial para compreender a importância de diversificar os ambientes de aprendizagem favorecendo espaços e situações com um sentido colaborativo, compreendendo adultos e crianças, e entre crianças que expressam através de diferentes códigos linguísticos e comunicativos as suas perspetivas sobre as obras de arte, as suas experiências de vida e se situam nos grupos de pertença, de uma forma refletida, tendencialmente mais consciente do seu espaço constitutivo no grupo em mudança.

Uma consideração intermédia do capítulo é a compreensão dos perigos de uma mediação autoritária expressa na certeza que artistas-educadores são facilitadores capazes de extrair de cada aluno a sua individualidade pessoal. A autoridade inerente à orientação dos encontros deve servir a disposição para os adultos se transformarem com o grupo de trabalho, partilhando responsabilidades na criação dos problemas, na sua manutenção para a prática reflexiva, na sua recriação partilhada. Há por detrás da escolha dos materiais para as oficinas um pensamento no campo das analogias. No espaço entre as coisas, no meio delas estamos nós, na analogia que ativa relações que passam pelos materiais, pelo próprio fazer, articulando o individual e o coletivo. Há aspetos da vida, da nossa relação quotidiana com a vida que emergem no plano estético das vivências que não podemos explicar, mas que podem ser motivo suficiente para desdobrar o pensamento sobre essas vivências.

CAPÍTULO IV

A intimidade com os livros de artista

Figura 105: *This is not a book / Isto não é um livro* (1971) de Mark Verstockt,[167] vistas da caixa fechada e aberta, respetivamente em cima e em baixo. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento.

[167] Caixa de plástico branco, 31,2X31,2 cm, com tampa deslizante. Contém *Part one - Visual Training*; *Part two - Communication*; *Part three – Activities*. Antuérpia: Mercator Fonds cop. 1971.

A IMTIMIDADE COM OS LIVROS DE ARTISTA

Introdução

O capítulo trata da leitura enquanto experiência relacional na arte-educação sob espectro da intimidade. A pesquisa focou-se principalmente em estudos que de alguma forma relacionam livros de artista, práticas de mediação e intimidade.[168] Os resultados obtidos justificaram por um lado, a articulação de conhecimentos de diferentes campos de estudo, por outro, o desenvolvimento de novos termos para pensar o fenómeno da leitura. Através da reflexão sobre os encontros com as crianças, procurou-se compreender um modelo de literacia performativa.[169]

Nos projetos abordados, atravessados pela leitura-ação, crianças e adultos experienciam as (i)materialidades de um movimento que pode favorecer uma tomada de consciência individual e coletiva na representação de si mesmos. Foram mobilizados conceitos de diferentes âmbitos disciplinares com o intuito de compreender uma relação livro-corpo-grupo-espaço nos projetos desenvolvidos. Assim, a "partilha do sensível" de Jacques Rancière, o conceito de *intra-ação* da física Karen Barad, o "conflito interno" nos estudos da psiquiatria de João dos Santos, o "sentimento de si" do neurocientista António Damásio, proporcionaram um repertório epistemológico atual e contribuíram para um estudo fenomenológico da intimidade na arte-educação.

Na abertura deste capítulo é citado um manifesto do artista belga Mark Verstockt (Lokeren, 1930 – 2014, Antuérpia) numa caixa-livro. Nas imagens, o livro fechado sugere *A book / Um livro*, o livro aberto adverte *This is not a book / Isto não é um livro* (ver figura 105). É a ação do leitor, com a reprodução do gesto iniciático para a leitura a causa da transformação conceptual do objeto, arquitetada pelo artista. O jogo em que o leitor pode entrar ao prosseguir na leitura de "um livro que não é um livro" é então da sua responsabilidade. Dentro da caixa encontra-se uma espécie de biblioteca de possibilidades para os livros de artista em que não deixamos nunca de ver o próprio artista posicionar-se "por relação a" e dirigindo-se a si e a quem lê. Entre volumes em

[168] O termo intimidade em pesquisas académicas recentes associa-se essencialmente a questões como a relação conjugal, a atividade sexual, a identidade de género, o âmbito emocional na família, etc. que, entre a teoria crítica e o saber popular se anexam a uma crença na sua função vital na constituição da personalidade, calibração de comportamento e significação da existência humana.
[169] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

papel, um autorretrato à escala 1/1 em poster desdobrável, há uma secção que refere "peça a uma pessoa cega que leia o que está a ver".[170] Uma questão trazida pela obra *Isto não é um livro* no capítulo, é precisamente um pensamento partilhado através da leitura coletiva do livro.

Ao pensar através de livros de artista em projetos educativos, esta questão cria um enfoque do estudo na relação que é estabelecida com o livro, que é ele próprio um corpo que se move e se transforma nesse movimento, com o grupo como um corpo heterogéneo em mudança (do latim *corporatus universitas*) pelas narrativas, saberes e questões em debate nos encontros. A imagem de *leitor sem leito*, é usada neste capítulo para compreender diferentes sentidos de proximidade na experiência com livros de artista, articulando resistência e intimidade, objeto e ação. Reflete-se sobre um modelo processual de literacia performativa, habitada por objetos, espaços, situações e convivências em encontros oficinais com livros.

O sentido de resistência dos livros de artista, referido no capítulo II, funciona como um farol que permite assimilar novas premissas para a vida como obra de arte e vice-versa, sendo da maior importância a experimentação de uma linguagem não exclusivamente lógico-verbal e a democratização do fazer-pensar-publicar proposta pelos livros de artista da década de 1960. A exposição Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta (Serralves, 2013) foi por isso também referência para os projetos desenvolvidos com as crianças. Visitada com os grupos, os dispositivos de apresentação das obras em galeria de exposição, deixaram claras as limitações na aproximação aos livros em vitrines, impedindo mesmo o seu realizar-se no movimento, como foi o caso dos *Poemobiles* (1974) de Augusto de Campos e Julio Plaza (ver figura 106).

[170] Tradução própria: "Ask a blind person to read what you're looking at" in *This is not a book*, 1971 de Mark Verstockt. Uma página codificada pelo Sistema Braile.

Figura 106: *Poemobilles* (1974), Augusto de Campos e Julio Plaza em vitrine exposição Serralves 2019, Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. À direita, manuseamento de edição fac-similada de *Poemobilles* (2010) por alunos da Escola Secundária Augusto Gomes, Matosinhos em 2020. Exemplar cedido por Helena Captivo. Fotografias: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Esta secção da investigação foca-se na compreensão do que pode constituir a intimidade nos livros de artista, na presença de obras de arte que se espacializam na construção do lugar (Rosalind Krauss) nos espaços exteriores da paisagem natural construída e, finalmente, como é que um tempo-ação operado em conjunto contribui para a construção da perceção de corpo comum. Foram várias as dimensões relacionais de intimidade relevantes para a compreender no âmbito da educação artística, designadamente: dos artistas com os seus livros, com o exemplo de obras de Lourdes Castro (Funchal, 1930 – 2022), Ana Hatherly (Porto, 1929 – 2015, Lisboa) e Regina Pessoa (Coimbra, 1969); dos leitores na mediação com as obras de arte, com o exemplo de instalações experienciadas como *Dupla exposição* (1994/2003), de Dan Graham, *Ser árvore e arte* (2000/2002), de Alberto Carneiro ou *Um jardim catóptrico (Teuseus)* (2002), de Ângelo de Sousa; do grupo em colaboração nos projetos com a criação de livros de si mesmos.

No âmago da colaboração feita no programa Porto a Ler estava a intenção de desenvolver um caminho na mediação cultural que valorizasse o encontro no sentido de construção de uma relação de intimidade agregadora de matérias, paisagens, luzes sombras e reflexos convocados para um diálogo na construção dos nossos próprios livros. Destacaram-se, neste capítulo, sessões como *Livro-matéria*, *Livro-filme*, *Livro-sussurro*, *Da cabeça para fora, Sou paisagem*, *Corpo iluminado*, *Histórias do meu umbigo*, *Livro-espaço*.

A intimidade como coisa a preservar corresponde a uma escala de relação que não se realiza, algo que permanece imutável, sinal de diferença, uma diferença constitutiva. Vinculada à ideia de necessidade de retiro, de silêncio, de solidão, para acomodar o sentimento de interioridade na construção da subjetividade, a intimidade pôde ser orientada na repressão da manifestação da vida nas esferas públicas, no desenho de um modelo moderno da família (Richard Sennett), e no adestramento disciplinador veiculado por diferentes instituições (Michel Foucault). Abandonando a atitude *natural* bem como a *cultural* sobre a infância e sobre a intimidade, propõe-se a consideração da uma multiplicidade de materiais heterogéneos e emergentes ao longo do tempo.

A intimidade na infância

A intimidade é um tópico importante em relação a muitos aspetos da teoria do relacionamento e a uma variedade de disciplinas académicas, presente em estudos de etnologia, antropologia, psiquiatria, sexologia, sociologia, musicologia entre outros. A consideração da literatura revela pouco consenso até mesmo sobre questões básicas como a definição de intimidade (Register & Henley, 1992, p. 467). Deve notar-se, no entanto, que a intimidade enquanto problema fica marcada pelos estudos da psicologia, onde a intimidade parece vincular o *Self* a áreas desarticuladas da esfera social. A abordagem da psicologia liga a intimidade estreitamente à individualidade (Molina et al., 2022) e a infância ao lugar de origem da formação do psiquismo do individuo.

Esta secção do capítulo procura um quadro para compreender a intimidade na infância na contemporaneidade, a partir das profundas marcas deixadas pelo paradigma moderno, onde se aceleram substanciais mudanças culturais. A perceção da intimidade é influenciada pelas novas relações com a tecnologia e a experiência estética, com o espaço urbano e o espaço doméstico, e com a educação escolar e familiar na infância. As variações de sentido das intimidades acompanham as transformações societais na história ocidental, onde o espectro de pesquisas relacionais se compromete com um imperativo analítico, vigilante e civilizador dos indivíduos.

A historiografia do século XX procurou construir uma revisão crítica das grandes narrativas históricas de época no rasto daquilo que permaneceu na obscuridade, entre ideias, ideologia, segmentos morais, atmosferas de compreensão científica. Algumas perspetivas são motivadas pelo estudo dos quotidianos na compreensão dos domínios de representação coletiva, nas maneiras de sentir e pensar em diferentes épocas, sobretudo na modalidade da História das Mentalidades. Relativamente à intimidade, há uma ligação antiga entre intimidade e deliberação pessoal que podem ser encontradas nas primeiras discussões ocidentais sobre aspetos e conteúdos da alma que residem no diálogo interior de alguém, protegida da influencia de forças externas (Molina et al., 2022, p. 2), envolta na reserva de manifestação da idade adulta. A intimidade reaparece transmutada pela perspetiva meticulosa da ciência moderna, passível de se captada no limiar do público e do privado. A *História da vida privada*, publicada em 1985 em cinco volumes dirigidos por Philippe Ariès e Georges Duby, dá uma perspetiva histórica com contributos de vários autores, em que pode identificar-se o termo intimidades numa categoria que agrega individualismo, sexualidades, sentimentos pessoais (Vainfas, 1996, p. 20). Com particularidades históricas em diferentes países, o fim do século XVIII fica marcado por um processo de revoluções democráticas que se espalham pelo mundo e aceleram transformações sociais, onde se destaca a influência que os acontecimentos em França e em Inglaterra, no desenho do projeto moderno no mundo ocidental. A realidade social e urbana exprime uma revolução no modo como o ser humano se vê a si próprio e como enfrenta a sua experiência ao logo da vida, estimulado pela sua sensibilidade para a infância. Uma ideia muito particular de intimidade constrói-se em proximidade com o direito à privacidade e a uma condição civilizada que a burguesia começa a reivindicar. O urbanismo, a cidade, o *habitat*, vão confirmar estas intenções. Verifica-se uma redução dos espaços comunitários e das relações de vizinhança em favor da sociabilidade doméstica, refletindo-se também na diversificação dos ambientes no interior das casas (Vainfas, 1996, p. 16). Coloca-se em marcha a expansão de um modelo de intimidade que a sociedade reconhece como processo motivado pela captação de um "novo eu, encerrado em si, por si". Esta mudança, faz-se acompanhar de um "processo civilizador"[171] escrutinado por Norbert Elias, nos fundamentos e

[171] O termo é adiantado no texto original de 1939, publicado em alemão, é marginal até a sua republicação e tradução para inglês, com o título *The Civilizing Process: The History of Manners*, em 1978.

modos como se produz o Estado Moderno, espelhado no carater prescritivo de manuais de civilidade na época. Com o declínio da sociedade feudal, a educação voltou-se para a construção do indivíduo apropriado para a sociedade que se estava a formar, condizente com os desejos de empoderamento da classe burguesa, procurando alcançar a estrutura mental e emocional da aristocracia, tida como civilizada. A linha divisória entre vida privada e vida pública constituía essencialmente um terreno onde as exigências de civilidade – encaradas pelo comportamento público, cosmopolita – eram confrontadas com as exigências da natureza – encarnadas pela família (Sennett, 1988, p. 33).

Durante o século XIX, o modelo-fechado de família conjugal prevalece nas cidades prestando-se a criar um retiro idealizado, um mundo exclusivo, com um valor moral mais elevado que o domínio público para todos aqueles que tinham meios de erigir barreiras contra a ordem pública, onde a segurança material podia ser concomitante ao verdadeiro amor marital e as transações entre membros da família não suportariam inspeções externas (Sennett, 1988, p. 35). Trata-se de considerar aqui a moralidade na construção da ideia de intimidade inscrita na crença absoluta na necessidade de reserva individual, autoimposta. A autorrepressão na esfera pública era proporcional à crença de risco eminente no desvendamento involuntário da personalidade[172] em gestos do corpo, em traços físicos, lapsos de linguagem, etc. Nos manuais de educação dos filhos e nos manuais para os jovens dos anos de 1870 ou 1880, encontram-se reiteradamente os temas contraditórios da evitação dos perigos mundanos na companhia de estranhos, e a ordem de se aprender tão completamente os perigos do mundo, que a pessoa se tornaria suficientemente forte para reconhecer essas tentações ocultas no caso dos homens, e suficientemente integra para reconhecer o espaço público enquanto sinónimo de desgraça para as mulheres (Sennett, 1988, p. 40). Nos novos termos, a ideia de realização pessoal, desenvolve-se em torno de dois polos também idealizados – o amor e o trabalho – em que se articula o conjunto de referências de condutas no pensamento burguês. O amor ligava-se à

[172] John Stuart Mill concebera uma ciência da "etologia", ciência que lê o caráter a partir do comportamento mínimo (popularizado como dedução do carácter a partir das aparências externas, como a formação do crânio ou a inclinação da caligrafia de alguém). Como reflexo desta nova crença, popularizou-se nos métodos criminológicos, como mensurações de crânios para identificar tipos de criminosos (por Bertillon).

nova sensibilidade à infância, o íntimo circunscrevia-se ao sossego do lar. O trabalho estava tomado pelo imperativo emergente do capitalismo como modo de produção dominante nos países da Europa (1880-1930). A família era a base da nação por produzir mão de obra disciplinada e honesta. No ímpeto de rasgar com o passado e com a tradição, favorece-se uma cultura individualista, em nome do universal e da razão, levada ao extremo.

No final do século XIX, quando se separou da filosofia, a psicologia serviu uma nova abordagem do estudo da função da mente humana e menos a análise das suas estruturas. Com a teoria psicanalítica aprofundou-se a perspetiva psicodinâmica valorizando a capacidade de observação dos indivíduos para desvelar mistérios humanos. Atribui-se a Sigmund Freud (1856–1939) uma inovadora atenção dada à infância no estudo da formação da personalidade, uma vez que é nessa fase, anterior à idade adulta, que as experiências vividas dão origem à constituição do inconsciente pessoal, considerado material reprimido e de complexos do individuo. Na viragem para o século XX, a influência do pensamento de Sigmund Freud vai relacionar a vida adulta com a sua infância passada, o inconsciente da infância no adulto, nos modos como ela toma forma no adulto sob a forma de patologias, recalcamento, frustração, histeria, etc., popularizou-se o conceito de líbido, impulso sexual, conduta normal / anormal (James, Jenks & Prout, 1998, p. 20). O *Self* psicológico situado num primórdio humano, constituiu um novo potencial para a autoexploração do adulto, enquanto reforçava o lugar da criança numa (pré)existência futurizada. A partir da investigação da sua prática clínica, Freud coloca a sexualidade no centro da vida psíquica, causa das neuroses e conflitos, e secciona a vida infantil desde o nascimento em fases de desenvolvimento sexual, onde se originam as experiências de caráter traumático, reprimidas, que emergem na fase adulta. É, portanto, uma perspetiva nostálgica sobre a infância aquela que se instala, com desdobramentos no carácter prospetivo com que se analisa os gestos das crianças, seus comportamentos, seus desenhos e sonhos e se tiram conclusões que, em parte, justificam os fundamentos corretivos da sua educação, conforme referido no capitulo III. No contacto direto com pacientes, Carl Gustav Jung reagiu ao inconsciente pessoal com o estudo do inconsciente coletivo onde se dá uma sensibilização para determinadas constelações de sentimentos profundos de apelo universal, os arquétipos.

A partir da segunda metade do século XX, a pressão sobre o desvendamento dos segredos irá afetar profundamente as atitudes também perante as crianças, no sentido da atenção que sobre elas se exerce, um sentido corretivo, controlador, avaliador, permanentemente vigilante, intensificada transversalmente também nos aparelhos educativos.

Segundo Pierre Hadot, seria necessário recuperar no mundo moderno a *cidadela interior*[173] que revisita a conceção de filosofia antiga como modo de vida dialética espiritual (ou existencial, que se afasta da religião). Considerando que o futuro é incerto, é a fortificação para a vida íntima[174] que estabelece formas específicas de relacionamento interpessoal e valoriza o diálogo interior a ser preservado pela vida comunitária e pela opinião estrangeira. Hadot observa que as demandas urgentes e imediatas das paixões perturbadoras de alguém são respostas a considerações sobre um estado temido do futuro ou ansiedades sobre ações passadas, que é preciso apaziguar para viver em profundidade o presente.

A revolução tecnológica digital operou no século XXI uma variação na perceção da intimidade num mundo globalizado, perante o aumento de redes de interação social, onde estar ligado não significa ter relação de proximidade, mas ter acesso a grandes quantidades de dados de pessoas, que muitas vezes permanecem desconhecidas. Para além do fator quantitativo existe o fator velocidade instantânea que caracteriza este tipo de relações sociais e que é historicamente nova.

> A antiga "cidadela interior" transformou-se numa metrópole superlotada e em expansão que muitas vezes esconde o seu centro dos outros e até de si mesmo. Com este pano de fundo em mente, as pessoas redefinem e reconstroem os seus espaços de intimidade e a forma como transitam entre eles e a esfera pública e colectiva.[175] (Molina et al., 2022, p. 4)

[173] A Cidadela Interior é uma metáfora da filosofia estoica que remete para uma construção de um forte em cada um que possa ser habitado por atos deliberados de retiro para dentro de si mesmo, pleno de serenidade e liberdade. Hadot usou esta imagem no título do seu livro *La Citadelle Intérieure: Introduction aux Pensées de Marc Aurèle*, 1992.

[174] A raiz etimológica da intimidade pode ser encontrada no termo latino *intimus*, a forma superlativa do comparativo interior, que significa literalmente "a parte mais íntima" ou "a parte mais interna".

[175] Tradução própria: "The olden "inner citadel" has turned into an overcrowded, expanding metropolis that often hides its center from others and even from oneself. With this backdrop in mind, people redefine and rebuild their intimacy spaces and the ways they roam from these to the public and collective realm."

Decorrente disto, a vigilância é inerente à vida de todas as idades, manifestando ansiedades no acompanhamento da sobre-exposição do mundo privado na esfera pública virtual. A intimidade estendida às problemáticas das tecnologias de comunicação, na divisão entre público e privado, carregam consigo muitas naturalizações que impedem uma caracterização menos hegemónica de intimidade (Marino, 2020). Se o valor idealizado da intimidade era indissociável do potencial denunciante da verdade involuntária de si na sociedade moderna, a situação histórica leva-nos a percecionar grandes desafios para estabelecer espaços para pensar diferentes escalas de intimidade hoje.

Quer o discurso prosaico, quer o discurso no mundo académico, aproximam frequentemente intimidade e privacidade. Na sua etimologia a palavra *intimidade* deriva do latim *intimus*, um superlativo de *in* (em, dentro). Privacidade tem origem no latim *privatus* (pertencente a si mesmo, colocado à parte, fora do coletivo ou grupo), particípio passado de *privare* (retirar de, separar), de *privus* (próprio, de si mesmo, individual), que por sua vez vem de *pri-* (antes, à frente de). Aquele que está à frente de outros, separado deles, está por sua conta. É, no entanto, importante que nesta reflexão os termos se distanciem o suficiente para que não comunguem a reprodução da lógica capitalista, que favorece uma visão patrimonialista e patriarcalista da privacidade e da intimidade.

As pesquisas em que a intimidade é abordada, aumentaram quantitativamente em associação ao crescimento da presença *online* na contingência pandémica, marcada pela imposição do distanciamento físico, ocorrido durante o tempo desta investigação. Assistiu-se à problematização da transição para a presença virtual onde a vida social se fragmenta e onde pessoas de todas as idades se envolvem numa procura de identidade, colocando em primeiro plano certos papéis sociais em comunidades diversas e divergentes. A superfície densamente ocupada da comunicação virtual parece diluir o espaço de mergulho necessário à perceção de uma nova configuração das sociedades culturalmente complexas que convergem nestes espaços.

O levantamento de entradas ligadas à intimidade fornece um reencontro com contextos históricos que nos permitem considerar a intimidade na infância como uma cultura em formação. O estudo da dimensão vivida, da intimidade construída e experimentada num grupo, pode esclarecer o seu sentido nas diferentes esferas da vida

comunitária, educativa e artística. Na arte-educação a dimensão especulativa das intimidades em presença de outros – objetos, espaços, pessoas – constitui uma oportunidade para pensar a leitura e a escrita enquanto ação conjunta, reconhecendo variedade de escalas, significados e ambientes na relação intimidade-infância.

O livro *Aesthetics, Art and Intimacy* (2021) compila colaborações de investigadores no campo da Filosofia Estética, que permitem reconhecer diferentes direções na pesquisa recente com foco na intimidade: a ordem pública e privada dos sentimentos estéticos; a criação artística na relação com a intimidade das interações humanas. Embora não forneça uma chave para a intimidade no livro de artista permite reconhecer caminhos já feitos que podem em parte servir o aprofundamento da problemática na arte-educação, ou que não a servem de todo, clarificando a direção tomada. Por exemplo, "A intimidade não se situa no domínio do "intimismo", de particular afeto, que certa psicanálise tende a destacar"[176] (Morais, 2021, p. 83). Declarar os riscos frequentes de instrumentalização psicanalítica (em ambiente clínico) permitiu posicionar a intimidade na renovação de temas fenomenológicos abrangentes como a intencionalidade. Na discussão da experiência estética, Carlos Bizarro Morais considera as implicações teóricas do pensamento de Mikel Dufrenne sobre intencionalidade para nos dizer o seguinte:

> (…) o conceito de intencionalidade (…) só pode qualificar adequadamente a experiência relacional – a intimidade só adquire verdadeiro significado como parte de um relacionamento (…) o que a experiência estética permite vislumbrar se compreender um "substrato comum" entre sujeito e objeto/obra.[177] (Morais, 2021, p. 84)

Esta possibilidade de pensar a intimidade na experiência relacional que compreende um "substrato comum", é evocada na relação artista e obra, mas também na relação construída pela leitura coletiva dos livros de artista. O que poderia constituir o "substrato comum" na arte-educação?

---

[176] Tradução própria: "Intimacy is not placed in the domain of "intimism", of particular affection, which a certain psychoanalysis tends to highlight."

[177] Tradução própria: "…the concept of intentionality (…) can only properly qualify the relational experience – intimacy only achieves true meaning as part of a relationship, (…), which the aesthetic experience allows a glimpse at if it encompasses the "common substract" between subject and object/work."

As intimidades na arte-educação

A compreensão da intimidade enquanto fenómeno na arte-educação pode contribuir para dispersar o bloqueio da intimidade estereotipada nos estudos da sexualidade infantil, dos ambientes clínicos e implicações terapêuticas, dos relacionamentos passionais, maritais e familiares, no pressuposto de autorrevelação ou na imagem de um lugar fortificado onde se escapa dos tumultos da realidade mundana. Não tendo sido encontrados estudos no âmbito específico das intimidades na arte-educação, existe a consciência que a pesquisa do fenómeno da intimidade na leitura e da escrita no trabalho com livros de artista encontra, nos projetos desenvolvidos com crianças, uma oportunidade para melhor compreender o fenómeno. Transpondo especificidades etárias e desenhando um desvio ao paradigma analítico da psicologia, as intimidades na ação arte-educativa compreendem múltiplas presenças – materiais, simbólicas, expressivas, comunicativas – que concorrem na representação de nós mesmos ao longo da vida. Neste capítulo serão estudados diferentes momentos da experiência relacional com as práticas artísticas sob o espectro da intimidade: na criação do livro de artista, na fruição, leitura, mediação de obras de arte em grupo, na produção de livros com crianças.

Os resultados do estudo fenomenológico feito por Lisa Register e Tracy Henley, *The phenomenology of intimacy* (1992), em que os termos usados emergem dos sujeitos da amostra, permitiram considerar sete componentes principais para a perceção de experiências íntimas: comunicação não verbal, presença, tempo, limite, corpo, destino/surpresa e transformação[178] (Register & Henley, 1992, p. 472). Estes componentes revelaram-se hipóteses de categorias de análise nos projetos em estudo na presente investigação uma vez que se identificaram convergências entre estes e os objetivos iniciais dos projetos no favorecimento de relações de proximidade. No entanto, as situações vivenciadas permitiram considerar relações mais-que-humanas de grande proximidade nos encontros com os livros de artista, o que aliás motivou uma investigação da intimidade a partir de uma abordagem orientada para o processo. Entre a estridência e a subtileza das relações suscitadas problematizam-se as modalidades da

[178] Tradução pória: "non-verbal communication, presence, time, boundary, body, destiny and surprise, transformation."

atenção e da intimidade instigando necessariamente a sua revisão – não a economia da atenção, verificável na eficácia, na rentabilidade, na disciplina, nos gestos funcionais, mas a ética da atenção, na perspetiva de acomodar o cuidado (não linear) de seres, matérias, humanos, com a recetividade para alianças e devires a cada momento, sem resolver as relações, mas procurando comuns, que se constroem para além do indivíduo (fora de si, ou para além de si).

A partir de João dos Santos[179] aproximam-se os devires da infância e das intimidades, compostas por um conjunto de relações plurais e dialéticas. No pensamento de Santos a intimidade constitui "material do pensar muito rico", necessário (na criança, no adulto) à manutenção do "conflito interno".

> Conflito interno é a luta dos contrários na intimidade do que se pensa; do que se deseja e do que se pode ou deve fazer: do que se tem de decidir face à inércia; da ordem e da desordem; da ordenação cronológica ou aritmética e da ordem arbitrária; da obediência e da transgressão; do Eu, de Outrem e dos outros; do que aprendemos e do que nos ensinam ou querem ensinar. (Santos, 1991, p. 81)

A pedagogia em Santos expressa o paradigma relacional[180]. A intimidade, a ser pensada em termos de matéria medial para o exercício de pensamento, pode constituir no âmbito da educação artística, muito mais um lugar que se vai construindo e menos uma qualidade vetada à preservação. A intimidade pode ser encarada como uma espécie de jogo imaginativo impessoal, porque permite um autodistanciamento criando a hipótese de não estar encarcerada na matéria humana. Na intimidade, a infância em devir define-se como um lugar para trabalhar e retrabalhar as regras, uma vez que elas não são verdades imutáveis, mas possibilidades de relação com situações que, na vida de si, não se tem possibilidade de experimentar, compreender, desejando manter em segredo. Como visto no capitulo III, este lugar existe potencialmente em todas as idades. Assim, as regras definidas num grupo são convenções sob o controle da criança.

---

[179] De uma forma inovadora em Portugal, João do Santos (1913-1987) articula saúde mental, educação e pedagogia, apesar de grande parte da sua atividade profissional ter-se desenvolvido durante a ditadura do Estado Novo, tendo vivido em Paris (1946-1950) após demissão do cargo na função pública por posições políticas diferentes do regime vigente.

[180] O contributo de Santos para as intimidades em *O falar da Letras* (1991) termina no paradigma relacional postulado, uma vez que os desdobramentos binários (da função materna / paterna entre outros) não contribuem para compreender o sentido relacional da arte-educação nesta investigação.

Os segredos são essenciais à constituição individual, bem como à construção da vida num grupo de indivíduos. Os segredos permitem que as crianças e os adultos possam acomodar a angústia de lidar com a complexidade do que não sabem / não desejam expor, deixando, ainda assim, uma energia utópica de conversação. Como construção simbólica, a intimidade justifica uma deslocação do momento que está a viver só, para um posicionamento provisório em outras entidades, outras coisas, através das quais se estabelece uma relação medial com os enigmas, com aquilo que não é integralmente acessível e que se precisa trabalhar consigo mesmo, no seu segredo, na sua intimidade, na sua imaginação. Opera no indivíduo uma fuga da sua concretude, uma fermentação da imaginação que se mantém, por exemplo, no pensamento criativo dos artistas. Daí que Santos se interesse pela "*leitura do meio* do *mundo* envolvente em transformação e do mundo que a criança transforma, com o seu corpo que sente, que se movimenta, que agarra ao real, aos objetos, às coisas e aos sinais, para descobrir a linguagem (…)" (Santos, 1991, p. 78). A vida interna do pensar passa por manter certos enigmas ativos, podendo tomar forma de segredos, fantasias, que suscitam observações, pesquisas e um processo de falar e de calar, avançar, parar e recuar, que experimenta a linguagem no mundo e que tem inevitavelmente a ver com ler, escrever e contar no sistema cultural em que se está imiscuído.

"A escola vai direta ao fim e faz da escrita uma *coisa didática*." (Santos, 1991, p. 99). No âmbito do projeto *Pensar a Imagem Olhar o Texto*, Estela Rodrigues desenvolve o seu posicionamento pedagógico numa área que considera ser habitada por diversos equívocos, já que a abordagem à escrita na educação pré-escolar e no 1ºciclo do ensino básico se caracteriza por grandes fraturas teórico-práticas. (Folque, 2019, p.14). Com o referencial da Poesia Experimental, Visual e Concreta, a educadora de infância trabalha com crianças em idade pré-escolar, formas de ler através da exploração conjunta de obras[181] na escola. Esse contacto influencia a mediação que acolhe a experimentação feita com o grupo de crianças numa *comunidade de aprendentes* em que se gerem atos simples e complexos de coautoridade (Rodrigues, 2019, p. 253). Particularmente no trabalho com livros de artista como se posicionam perante a metalinguagem, a obra a

[181] Estela Rodrigues desenvolveu um projeto focado na escrita e a linguagem visual no Jardim de Infância.

pensar-se a si própria, a emergência semiótica da infância, a iniciação à alfabetização e à escrita normativa.

A Poesia Concreta no Brasil e a Poesia Experimental em Portugal tiveram também um papel seminal nos projetos desenvolvidos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* através da prática e da teoria desenvolvidas na busca de novas formas de escrita e de leitura. É sobretudo aquilo que faz da leitura um ato de escrita aquilo que é valorizado destes fenómenos, no trabalho desenvolvido com as crianças nos projetos. Num movimento internacional que uniu diferentes artistas e suas heranças culturais de leitura e escrita, arquitetou-se um movimento de rutura com a tradição da escrita literária e com o texto narrativo que constituiu um importante instrumento de desconstrução crítica dos limites da linguagem e das limitações que a linguagem tende a impor.

> (…) unindo o mais antigo ao mais moderno, o oriental ao ocidental, a poesia concreta afirma, desde a sua origem, uma vocação universalista que se traduz na procura de uma nova objetividade, na preferência por uma linguagem direta e numa prática experimental que amplia o campo poético ao mesmo tempo que o desloca da expressão individual para uma interrogação global das sociedades de comunicação. (Preto, 2013, s.p)

Em 2014, a visita à exposição *Artistas Brasileiros e Poesia Concreta*[182] permitiu um percurso pelas obras *Cubogramas montáveis* (1967-1975) e *Poemobil*es (1974) de Augusto Campos e Julio Plaza, *Alfabeto Estrutural* (1967) de Ana Hatherly, *Homeóstato 1* (1965) de José-Alberto Marques, *Epithalamium I – IV* (1967) de Pedro Xisto, *Poemas: Tatuagens* (1976) de Edgard Braga, e *Ideogramas* (1962) de Ernesto M. de Melo e Castro.[183] Visitada com os grupos a exposição permitiu confrontar as potências destes poemas portáteis com as limitações de os ver sem poder mexer.

[182] A exposição organizada por Sónia Oliveira, é dedicada à poesia concreta com uma seleção representativa das vanguardas da década de 1960, que refletem a intensa produção de livros, poemas—objeto, revistas, panfletos, brochuras, postais e cartazes. Integrou um conjunto de materiais provenientes do espólio reunido pelo poeta visual português E. M. de Melo e Castro, consequência de correspondência entre artistas. Ver vistas da exposição em: http://arquivos.serralves.pt/viewer?id=72250&FileID=125525

[183] O Arquivo Digital da PO.EX reúne documenta detalhadamente as obras referidas bem como um conjunto representativo da Poesia Experimental Portuguesa. Coordenação de Rui Torres, mais informações em: https://po-ex.net/

Figura 107: Vista da exposição *Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta* (2013-2014) na Biblioteca da Fundação de Serralves, no contexto do *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2014). À direita os Ideogramas (1962) de Ernesto M. de Melo e Castro, expostos na parede. Fonte da imagem: arquivo próprio.

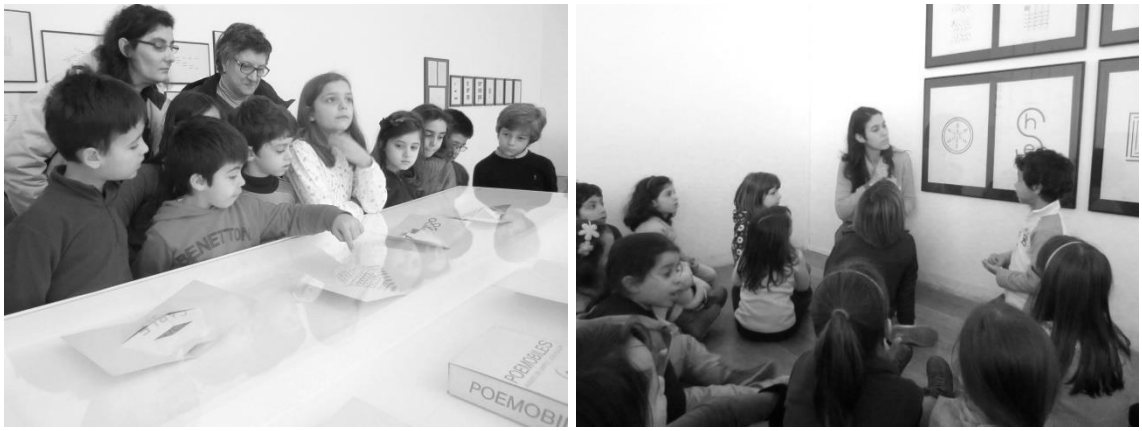

Figura 108: Vista da exposição *Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta* (2013-2014) na Biblioteca da Fundação de Serralves. *Poemobiles* (1974) de Augusto Campos e Julio Plaza, dentro de mesa vitrine à esquerda. *Epithalamium I – IV* (1967) de Pedro Xisto, encaixilhado na parede. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Alguns livros percecionados como obras de arte de uma coleção institucional, quando experienciadas em contexto expositivo com dispositivos de apresentação convencionais (folhas encaixilhadas, penduradas na parede, vitrines, mesas expositivas e plintos fechados com vidro), ficam diminuídas no seu alcance. Pela altura e disposição das páginas nas paredes e mesas, algumas ficam mesmo inacessíveis à altura das crianças. A apresentação destes livros, pensados para a mobilidade (ainda antes de se falar da *mail art / arte postal*) para o manuseamento (gesto necessário ao realizar da intenção do artista), caduca o potencial da prática experimental que amplia o campo poético através do movimento do livro/objeto. Uma das formas de resolver problemas nos projetos, como o que acaba de ser descrito, foi em parte o processo experimental

de trazer o(s) nosso(s) corpo(s) para a situação do livro, inventando formas de existirmos nas páginas, de nos lermos no movimento de folhear, de nos escrevermos falando em voz alta, de vincar os silêncios, de nos estranharmos na tradição da linguagem, dos sistemas da escrita literária e dos dispositivos de expositivos na galeria do museu. Neste caso, a visita à exposição mencionada acionou conversas à volta das "vontades das letras no espaço das folhas" e "a vontades dos corpos em se transformarem em letras na exposição". Para descobrir o fenómeno da literacia performativa com os grupos foi essencial tomar consciência dos constrangimentos a que estamos sujeitos.

Segue-se uma abordagem a alguns exemplos de artistas que criam um lugar para a intimidade nos seus livros, onde as condições de mediação podem favorecer a compreensão de um espaço de partilha.

Inspetáculo – artistas na sua relação com os seus livros

O termo *inspetáculo*, criado durante esta investigação, procura compreender a experiência relacional das práticas artísticas sob o espectro da intimidade, na criação do livro de artista. Refere-se a uma cena deliberadamente montada num processo ambíguo comparável à ideia de ensaio (teatro, literatura) com potência para tornar visível a materialização de um devir, estado de publicar-se em metamorfose. É uma atividade de carácter artístico em que a pessoa se impressiona num jogo de representações de si, em que se exila e a si regressa, com especial atenção às eventuais transformações que ocorrem.

Nesta secção do texto foram trazidas algumas obras que permitem explicitar o termo *inspetáculo*, através da análise de *cena*, *ensaio* de si, *cuidado.*[184] As publicações de artista selecionadas para reflexão são intencionalmente diversas entre si (natureza e formato) tendo sido obras de referência na formulação do problema desta investigação, bem como no desenvolvimento das sessões dos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*, adiante analisadas neste capítulo.

[184] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

Produzidos hoje, os *flip books* remetem para um aparato em aparente obsolescência do dispositivo ótico.[185] Este é o caso de dois *flip books* usados nos projetos: *The Green Ray* (2004) de Tacita Dean e *Kali, O Pequeno* Vampiro (2012) de Regina Pessoa.

Figura 109: *The Green Ray* (2003) de Tacita Dean. *Flip book* usado em várias sessões influenciou a sessão *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2015-2017). Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 110: *The Green Ray* (2003) de Tacita Dean. *Flip book* de 80 páginas, 97mm x 154mm x 13mm, editado por Hans Ulrich Obrist, publicado por Walther König, Köln, Alemanha. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

As obras de Tacita Dean[186] (Canterbury, 1965) estão impregnadas de obsolescência que, em termos conceptuais e materiais, têm na película de filme analógico, no giz ou na fotografia impressa, um princípio, um meio e um fim. Em 2018 Dean declara: "Todas as coisas pelas quais me sinto atraída estão prestes a

[185] Inicialmente chamado *kineograph* (1868), o *flip book* foi desenvolvido na sequência de brinquedos óticos e permitiu, que uma sequência linear de imagens se animasse pelo princípio da "persistência retiniana" descrito cientificamente pela primeira vez por Peter Mark Roget, em 1826.
[186] É membro fundadora do *savefilm.org* e voz ativa pela não desaparecimento do filme de película numa era de "memória digital", que é o seu médium artístico de eleição.

desaparecer”[187]. O meio escolhido pela artista para captar essas despedidas é uma parte muito significativa da sua conversa com a sua obra. A tecnologia analógica associa-se a um pensamento também ele analógico que constrói um presente subterraneamente ligado a narrativas passadas, com energias cósmicas. O *The Green Ray* (*flip book*, 2003), foi feito a partir do filme *The Green Ray in Madagascar* [188] (2001), procura captar o fenómeno do *Clarão Verde do Sol* que é um fenómeno ótico que ocorre durante o último momento do pôr do sol sob determinadas circunstâncias[189] (ver figuras 109 e 110). Como fenómeno raro envolvendo luz, alimenta muitas crenças e imaginários místicos. A observação do fim do dia, o desaparecimento da luz liga-se ao imaginário do espaço do cinema, mas é atravessado pelas mais remotas expressões artísticas, metáfora de fim e recomeço. A artista admite que, não sendo direta a referência à sua própria vida, todos os trabalhos artísticos se enredam-se com autobiografia. Dean atribui um valor quase magnético aos acasos e coincidências na relação arte-vida. Como artista da paisagem, o seu método revela uma estranha propensão para sermos atravessados pelo tempo, apanhados pela excitação de presenciar coisas prestes a desaparecer como *o clarão verde do sol*.

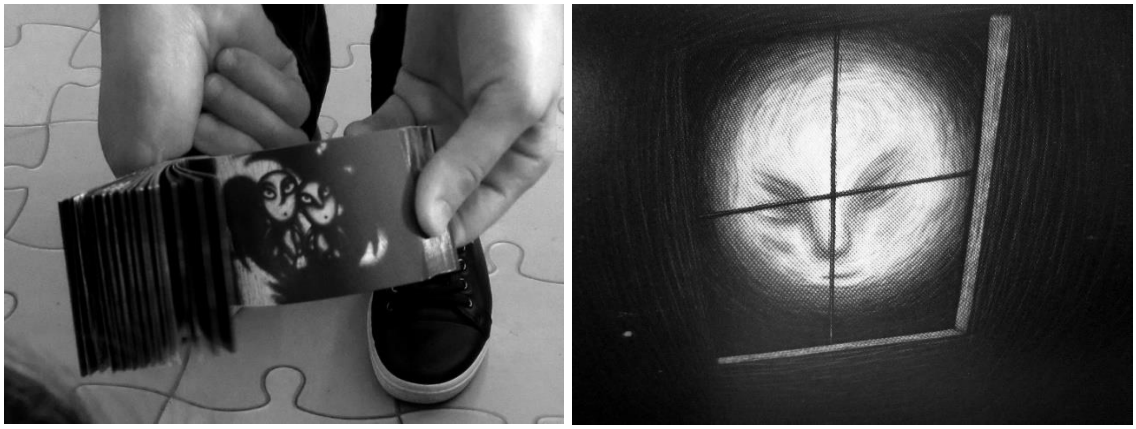

Figura 111: *Kali, O Pequeno Vampiro / Le Petit Vampire / The Little Vampire* (2012) de Regina Pessoa. *Flip book* manuseado na sessão *Corpo iluminado* (OMCUL, sessão 7, 2018). Livro da coleção da autora. Fonte da imagem: arquivo próprio.

[187] Tradução própria: “All the things I am attracted to are just about to disappear.” (Dean, 2018, s.p.).
[188] Film em 16mm, duração 2´34’’, narrado por Tacita Dean, disponível em 11/01/2024: https://vimeo.com/38026163
[189] O fenómeno *Green Flash from the Sun* / *Clarão Verde do Sol* é partilhado pela NASA numa imagem fotográfica de Pekka Parviainen que evidencia o fenómeno visual estridente no horizonte, com uma curta linha luminosa de cor verde elétrico, captado em 1992 na Finlândia, acompanhando-a com uma breve explicação do efeito por um astrónomo. Ver mais em: https://apod.nasa.gov/apod/ap040321.html

Kali, O Pequeno Vampiro de Regina Pessoa (Coimbra, 1969) é um *flip book* que combina seis narrativas diferentes.[190] Para quem não está familiarizado com os mecanismos usados nos primórdios do cinema animado, a história de *Kali* parece transfigurar-se de cada vez que é manuseado uma vez que muda a história contada por imagens (ver figura 111). As pequenas dimensões destes livros e a sua dinâmica de funcionamento podem dar a sensação de controlo no tempo da narrativa, no entanto a mudança inesperada da história, traz um elemento quase mágico ao dispositivo. Há, tal como em Tacita Dean, um diálogo muito estreito entre a matéria física e conceptual do livro. Ambos lidam com a paisagem e com os efeitos da luz (solar e lunar) na memória da vida de todos os dias pautada tanto pelos ciclos como por momentos em que se dão pequenas revelações que geram transformação na relação humana-não humana. O *Kali* (*flip book*, 2012), foi feito a partir do filme de animação *Kali, O pequeno Vampiro*, que é o último de uma trilogia dedicada à infância, que inclui os filmes *A Noite* e a *História Trágica com Final Feliz*. Segundo Abi Feijó, o trabalho de Regina Pessoa cria oportunidades para a artista se embrenhar em momentos da sua infância, reconstruídos na idade adulta (Feijó, 2022). A própria Regina Pessoa refere os *flip books* que produziu como forma de expandir a relação com os seus filmes de animação num tempo mais longo, através do processo originário que o formato do pequeno livro oferece à ilusão de movimento no cinema.[191]

O carácter processual dos livros de artista são exemplos de uma intenção destas artistas em desdobrar experiências que têm com outras obras suas, o que vai de encontro às perspetivas enunciadas no capítulo II de João Fernandes. O dispositivo ótico do século XIX é paradigmático do apelo da inovação tecnológica que, ao progredir para um sistema digital, abre um caminho paralelo com o desaparecimento da presença analógica do dispositivo. Segundo Tacita Dean é a forma de pensar que muda uma vez que os meios analógicos que usa lhe trazem o inesperado em termos de pensamento

[190] O lugar destinado ao dedo que controla o tempo da sequência de imagens tem um recorte distinto na pontas, com um padrão que se repete a cada três páginas. Assim, consoante se segure no canto superior, no centro ou no canto inferior, vê-se uma sequência diferente. Com lógica semelhante ocupa também o verso e assim se obtêm-se as seis narrativas de *Kali*.

[191] Feijó edita "Pequeno guia prático de iniciação ao Cinema de Animação" (2020, Curta Metragem: Vila do Conde) um livro-caixa onde quatro filmes de Regina Pessoa dão origem a um conjunto de brinquedos óticos, taumatrópios, folioscópios, zootrópios, fenacistiscópiose e *flip books*, que permitem compreender, montar e experimentar diferentes dispositivos de ilusão ótica que estão nos primórdios do cinema.

(2018). Analógico, do grego *analogikós* é relativo ao "que tem analogia". Compreende-se a aproximação às materialidades e às analogias para acolher o tempo lento de um fazer que não de demite de incorporar uma reflexão sobre a tecnologia nos seus processos como parte daquilo que o trabalho é.

O dispositivo analógico de leitura em desuso na era digital, tem sido pensado pelos artistas como meio de lidar com o tempo acelerado das imagens e das "coisas" do mundo, arquitetando nos seus livros oportunidades para nos demorarmos mais. O livro de artista analógico é um objeto háptico, que exige ser manipulado, que só se deixa ler se for tocado, mexido, sentido o seu peso, textura e cheiro. Na realização do livro /obra publicada, no seu acontecer, é especialmente relevante o modo como problematiza a ideia de tempo cronológico, histórico, filosófico em diferentes escalas de grandeza quantitativa e qualitativa reconhecíveis nas estruturas da comunicação e do cuidado, humano e não- humano.[192]

Ana Hatherly (Porto, 1929-2015) fez filmes e performances, foi intensa desenhadora, foi escritora de poesia, de prosa, autora de estudos académicos, professora de literatura barroca e de cinema. Para Hatherly, abdicar de ler é muito importante para a uma nova relação de intimidade com o texto, sendo que deixar de ler não significa negar a língua, mas acionar a experimentação no livro, valorizando o encontro com as improbabilidades. Esta lógica está presente no já referido *Alfabeto Estrutural*[193] e no ensaio *A Reinvenção da Leitura* (1975) onde assume a necessidade de uma iniciação à leitura criadora e produtiva (Hatherly, 1975, p. 18). "Reinventar a leitura seria responder à reinvenção da escrita decorrente dos processos de intermediação, fragmentação, espacialização, visualização e performativização da palavra." (Portela, 2012, p. 442).

[192] Considere-se por exemplo "A vida secreta das árvores" (2015), a partir do qual Peter Wollleben descreve uma estrutura relacional antes desconhecida, baseada em descobertas científicas e na sua própria experiência de vida na floresta, desde 1987.

[193] Texto de Ana Hatherly sobre a publicação do seu "Alfabeto Estrutural" disponível em: https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-autografas/ana-hatherly-alfabeto-estrutural-explicacao/

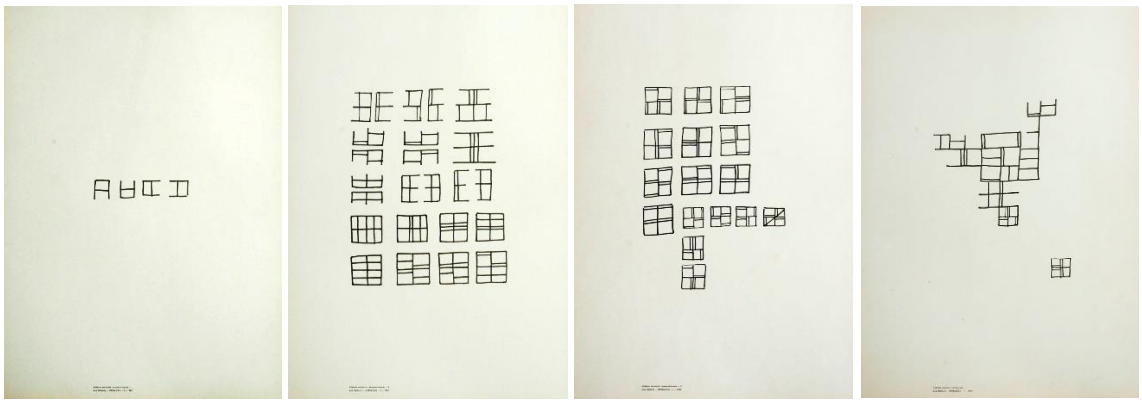

Figura 112: *Alfabeto Estrutural* (1967) de Ana Hatherly. De um conjunto de nove páginas estão nas imagens a 1, 4, 8 e 9. Fonte da Imagem: Arquivo Digital da PO.EX.

Ana Hatherly aproxima-se do signo no seu *Alfabeto Estrutural* (ver figura 112) Segundo a artista, também se poderia chamar *Escrita Conceptual*[194] (Hatherly, 1973, p. 119). No alfabeto de Hatherly "Deixa-se de pensar só no sentido imediato da palavra e passa-se a refletir sobre o que é isso de o significante dar o significado a alguma coisa. Na poesia visual há uma autorreflexão sobre a própria representação, ou seja, sobre o próprio signo." (Pires do Vale, 2017).

A "mão inteligente" em Hatherly tem um plurissignificado no corpo pensante, no corpo ledor, no corpo que é transformado e transformador, capaz de ensaiar espelhos para se colocar criticamente nos "seus / nossos" problemas. No sentido dessa necessidade inventiva Ana Hatherly diz: "(…) eu considero que o criador, o artista, seja o que for, tem que ser andrógeno, tem que ter os dois sexos reunidos, só assim pode criar seja o que for, e se for especificamente numa só tendência, num só sentido ou noutro, alguma coisa falta. Eu não me sinto nem uma coisa nem outra, quando estou a escrever deixo de ser uma pessoa, é outra coisa que está a trabalhar, é a mão inteligente".[195] A "mão inteligente" é vista pela artista como uma metáfora paradoxal da autorrepresentação, criada a partir de «um desejo de investigar, pesquisar, perscrutar "o que o mundo não tem / o que o mundo não diz / o que o mundo não é" (Sena-Lino, 2004, p. 139).

[194] Depois de ter publicado o seu *Alfabeto Estrutural* (1967), Ana Hatherly publica os "talvez devidos esclarecimentos" sobre a conceção de um processo para um sistema de organização de caracteres básicos para uma "Escrita Conceptual". (Hatherly, 1973, p. 119)

[195] Hatherly, Ana. Por Outro Lado: Ana Hatherly. [Entrevista]. Arquivo RTP. 08-03-2004. Transcrição 40'30''.

Figura 113: *Ombres transparentes/ Sombras Transparentes* (1967) de Lourdes Castro. Folha de acetato impressa em cores em caixa de plexiglass transparente. Encadernação com espiral de argolas de plástico branco. Tamanho: 32X30X2cm, 52 páginas, Ediçao KWY, 30 exemplares cortados manualmente. Fonte: (Barata, Rosa, Pires do Vale, 2015, p. 78-79).

Interessada no conceito de sombra Lourdes Castro (Funchal, 1930-2022) experimentou (des) materialidades *à luz da Sombra*[196] nos seus livros de artista, mas também em pintura, instalação, teatro de sombras, performance, heliografia, obra gráfica. Castro criou livros durante toda a sua vida[197] onde se comprometeu com igual dedicação ao carácter físico e conceptual do livro de artista. Entre livros que são exemplares únicos, livros reproduzidos à mão e livros com tiragens mecânicas, a artista pôde experimentar os mais diversos materiais e técnicas. As pequenas dimensões, a portabilidade, a diversidade de materiais e referências culturais dos seus livros são fruto de um trânsito da própria artista durante décadas por várias cidades da Europa onde as condicionantes da sua própria vida justificavam a criação de obras que recorriam ao que estava disponível, incluindo objetos pessoais, amigos e materiais refletidos nos seus livros. No caso do livro *Ombres transparentes* (1967) é dedicado a nove amigos que emprestaram as suas sombras para o livro, no período em que viveu em Paris[198] (ver figura 113). "O livro é uma cena para Lourdes Castro, uma situação enquadrada para e por uma atividade que deixa a sua marca na superfície que a recebe." (Drucker, 2015, p. 137). Nesta cena, a artista encontra-se entre amigos, num livro que capta sombras, coloridas e transparentes a cada página onde se adivinham fragmentos de silhuetas,

[196] Nome da exposição de Lourdes Castro e Manuel Zimbro, 5 março- 13 de junho de 2010, Fundação de Serralves.
[197] Em *Todos os Livros: catálogo comprovado* (2015) são listados os livros de artista de Lourdes Castro entre 1956 e 2008.
[198] Na última página da publicação a artista agradece e lista os nomes dos seus amigos usando a expressão "m'avoir prête leurs ombres" / "emprestaram-me suas sombras".

gestos e objetos do quotidiano.[199] Em *Ombreportée orageﬂuo: Extraits de "Mon album de famille"*[200] (1968), livro feito em Itália, vários perfis da artista apoiados pela suas mãos fazem-se acompanhar de autores cujas citações sobre a "sombra" foram transcritas em texto cor-de-laranja, em francês. A forma como a artista se refere aos excertos de textos sobre a matéria que a intriga – sombra – como tendo sido colhidos no seu "álbum de família" permite pensar a intimidade no sentido desta investigação. Primeiro, o valor simbólico da sombra faz-se presente na ideia de álbum de família enquanto lastro narrativo da memória pessoal, *cena* construída por imagens de lugares e pessoas que habitam e são habitados. Depois, o *ensaio* de si em diferentes camadas de "sombras projetadas" que incluem o rosto de perfil e a mão numa sequência de representação plural ou sugestiva de uma figura não fixa. *Ombreportée / Sombra projetada* é já uma sombra que se autonomizou do corpo na artista e cria uma família de outras sombras que podem experimentar a cor. Por fim o *cuidado*, na escolha de elementos textuais que recriam a família de Lourdes Castro, que a acompanham no exercício experimental e se relacionam com a matéria impermanente do seu corpo no seu livro (ver figura 114).

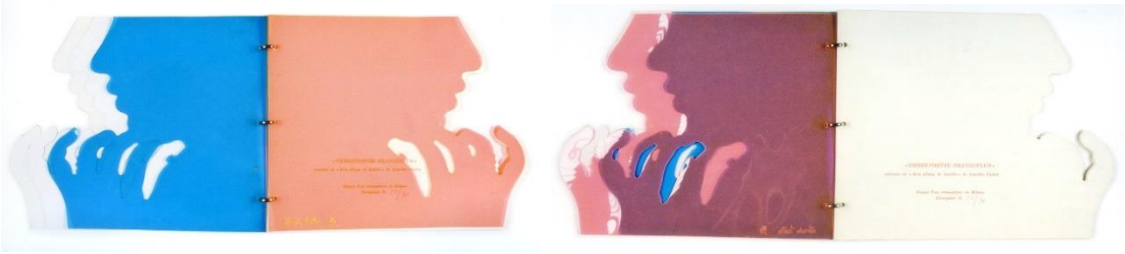

Figura 114: *Ombreportée orageﬂuo: Extraits de "Mon album de famille"* (1968) de Lourdes Castro. Livro encadernado por argolas de metal, folhas de acetato transparentes e de cores, cartolinas brancas com impressão de texto a laranja. Tamanho: 29X23X2cm, 24 páginas, Edição Sergio Tosi Spantore, 70 exemplares recortados. Fonte: (Barata, Rosa, Pires do Vale, 2015, pp. 80-81).

[199] Assim como Lourdes Castro, também o artista Manuel Alvess (Viseu, 1939 – 2009, Paris) manteve de uma forma continuada uma produção artística singular, com referências e diálogos com o quotidiano, tendo-se correspondido através da arte postal com Lourdes Castro. Leve, portátil e depositária de uma reflexão sobre a intimidade na vida de todos os dias destaca-se a sua proposta de desmistificação do objeto artístico particularmente crítico e irónico para com normatividade das rotinas, das instituições artísticas e o mercado da arte.

[200] Tradução própria: "Sombra projetada laranja florescente: Excertos do "Meu álbum de família".

Com uma lente feminista, Márcia Oliveira encontra um comum nos livros de artista feitos por mulheres "que entrelaçam as dimensões íntima e pública do corpo, espacialidade em si mesmo, assim como o próprio livro, é simultaneamente habitado e habitável."[201] (Oliveira, 2022, p. 7). Os livros de artista habitam e são habitados refletindo processos pelos quais podem ser pensados também os corpos, "na dicotomia formada pela materialidade de corpo e do livro e pela natureza imaterial das imagens" (Oliveira, 2022, p. 7). A autora refere que um número significativo de livros de artista produzidos por mulheres ao longo do século XX, veiculam uma "recusa de fixação e cristalização da identidade" sendo ainda percetível "uma convergência em processos de exploração de várias dimensões de intimidade, expandindo o lema 'o pessoal é político', facto que parece relacionar-se claramente com a própria arquitetura do livro e com o envolvimento que a mesma tem a capacidade de instituir junto de quem vê e lê a obra." (Oliveira, 2022, p. 7-8). Na sua vasta obra, Ana Hatherly valorizou o papel social da mulher, fez-se companheira imaginativa de mulheres reclamando uma renovada presença da tradição barroca nos seus estudos e referências académicas e artísticas. Não via, no entanto, o seu percurso à luz do termo feminista e quando questionada nesse sentido dizia-se "apenas antropologicamente lúcida" (Pires do Vale, 2017, s.p.). A ideia de uma multiplicidade do corpo plasmada em ideias, formas, materialidades, escritas e leituras no livro de artista é central para compreender o seu propósito nos projetos desenvolvidos com os grupos.

O estudo da intimidade no livro de artista nesta investigação está, como visto, diretamente ligado a algumas características tecnológicas analógicas, eventualmente em desaparecimento na leitura digital. Na perceção da circulação digital global que hoje temos, compreende-se um sentido de resistência nos livros que não prescindem da experiência háptica na leitura porque ela é, diria Tacita Dean, matéria fundamental para um pensar analógico.

[201] No seu texto cita artistas como Suzanne Lacy, Carolee Schneemann, Nancy Spero, Louise Bourgeois e Francesca Woodman.

> Poder-se-ia supor que alguma da popularidade atual do livro consiste na sua capacidade de reunir vários discursos num objeto portátil, conciso e material; ou a sua interação de palavra e imagem; ou a sua intimidade mantendo uma ligação com a ideia de se dirigir a um público e criar uma comunidade; ou a relativa acessibilidade da sua produção e consumo; ou a nostalgia de um formato tornado frágil, terminal, pela cultura digital, etc.[202] (Moura, 2014, p. 11)

Mário Moura refere-se a um "renascimento do livro" com várias causas, recuperado por satisfazer um conjunto de interesses múltiplos, por vezes em contradição ou em conflito. Assim, a popularidade do livro de artista resulta em parte da sua capacidade contestar um sistema capitalista que tudo engole, enquanto se reinventa em disputa continuamente.[203] O sentido de resistência multimodal nos livros de artista e o reconhecimento do seu potencial para uma recuperação do corpo em movimento no debate sobre a leitura e a escrita é mote para desenvolver a imagem de um leitor sem leito nesta investigação.

Leitor sem leito

Se um leitor é obrigado a realizar uma série de rituais performativos ligados às convenções socioculturais da leitura como ficar quieto, sentar-se em postura correta, ter uma luz adequada e manter uma distância regular com o objeto, a leitura do livro de artista propõe uma viragem na atenção para muitos outros rituais possíveis de atitudes e comportamentos a ser adotados para performance inventiva que favorece a dinâmica da experiência de partilha. O trabalho com os livros de artista na arte-educação encontra em Munari uma metáfora da sua ação presente no cartaz *Em busca de conforto numa poltrona desconfortável* (2012, Corraini: Mantova). Publicada pela primeira vez em 1944, a sequência de imagens fotográficas permite ver Munari em

---

[202] Tradução própria: "One could guess that some of the book's current popularity consists in its ability to gather a number of discourses in a portable, concise, material object; or its interplay of word and image; or its intimacy while keeping a connection to the idea of addressing a public and creating a community; or the relative affordability of its production and consumption; or the nostalgia for a format made fragile, terminal, by the digital culture, etc.".

[203] Vários artistas percursores da democratização dos livros de artista em circuitos independentes, viriam a admitir no final do século XX, a captura dos seus atos, gestos e radicais criações, pelo sistema da arte.

diferentes posições onde relaciona corpo-livro-poltrona, num artigo que o artista introduz da seguinte forma "Uma pessoa chega a casa cansada de trabalhar todo o dia e encontra uma poltrona desconfortável".[204]

Figura 115: Bruno Munari, Ricerca della comodità in una poltrona scomoda / Em busca de conforto numa poltrona desconfortável. In revista Domus n. 202, outubro de 1944.

As imagens fotográficas são um recurso-manifesto que se liga ironicamente às práticas do design de interiores (ver figura 115). O conjunto das catorze imagens, reunido num ensaio visual em formato cartaz, valoriza a relação inventiva corpo-livro.[205] A performance imaginada na sequência de imagens de Munari é apropriada como um dicionário de gestos inconformados para a leitura, tendo dessa forma constituído uma referência nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*.

Em *leitor sem leito* reflete-se sobre o despertar do corpo para uma leitura em movimento numa "busca de conforto num livro desconfortável" numa recriação do mote para a ação na arte-educação. Para isso começou por se pensar o que é a leitura como a conhecemos hoje. Porque estaria um corpo adormecido na leitura? Como se estrutura e estabelece uma tradição da leitura individual e silenciosa?

---

[204] Tradução própria: "Uno torna a casa stanco per aver lavorato tutto il giorno e trova una poltrona scomoda". O texto do artigo desenvolve-se num tom irónico no sentido de reflexão sobre o design de objetos, o seu mercado e a direção do desenho em busca do conforto e não da moda ou de caprichos individuais, com vista a um comum na forma inventada (nas antípodas das peças únicas e exclusivas).
[205] A imagem do cartaz "Ricerca della comodità in una poltrona scomoda" (ver figura 173).

> Desde a Antiguidade, da voz alta à voz baixa e à extinção da voz, foi uma espécie de desencarnação da leitura que se operou, uma redução da parte do corpo, uma ocultação do acto de leitura, do gesto: imóvel, silenciosa, solitária, já não tem presença carnal, é imediatamente espiritual. (…) Trata-se de uma leitura pura, imaterial, funcional. (Barthes & Compagnon, 1987, p. 194)

O património gestual da leitura inscreve-se num sistema disciplinador mais amplo de poder público na construção de um corpo-base para o gesto eficiente. Diz-nos Michel Foucault (Poitiers, 1926 – 1984, Paris) que muitos processos disciplinares existiam nos conventos, nos exércitos, nas oficinas antes do século XVII e que no decorrer desse e do século seguinte, se tornaram formas gerais de dominação. "No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil" (Foucault, 1998 [1987], p. 130) de forma análoga, o gesto para a boa leitura é um exemplo do que se poderia chamar a "codificação instrumental do corpo".[206] Há uma articulação corpo-objeto baseada na definição da relação estabelecida entre o corpo e o objeto como uma engrenagem. A receita tradicional constitui um corpo-livro que, no sistema de instrução, pretende acelerar iniciação à leitura através de uma rotina, ou um hábito para o leitor se posicionar na operação da leitura. Para compreender criticamente o ato de ler, Paulo Freire (Recife, 1921 – 1997, São Paulo) alerta para a leitura do mundo que precede a leitura da palavra e lhe dá uma continuidade posteriormente. Linguagem e realidade estão implicadas dinamicamente e implicam a perceção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989 [1981], p. 9). Diz-nos ainda que é na leitura do mundo que se compreende o contexto no qual se participa enquanto sujeito, que se conhece a realidade com capacidade de a transformar, uma vez que é na relação dinâmica do contexto social que a palavra vai ganhando sentido e significado.

É preciso criar intervalos na manobra da leitura escolarizada, nas leituras instrumentais que são necessárias à aquisição de um saber ler, reconhecível em níveis

[206] Em Foucault a expressão apropriada neste texto, refere-se a um exemplo de "manobra" teorizada pelos militares do século XVIII, no entanto tinha antes referido outro exemplo como o a rotina para o corpo com vista a "boa caligrafia" no contexto de uma ginástica para a "realização do mínimo gesto" (Foucault, 1998 [1987], p. 130).

de ensino como o pré-escolar e o 1ºciclo, como um princípio de não redução dos corpos, das suas realidades contextuais e simbólicas, bem como materializar a emergência do gesto da leitura desaparecido sob o ato de aprender. Através de estudos da consciência e do cérebro desenvolvidos por António Damásio (Lisboa, 1944), compreende-se que a experiência mental dos estados do corpo que os sentimentos proporcionam "permitem concentrar a atenção em certos problemas e certas opções de resposta de modo a aceitar ou formular as melhores alternativas e de forma a rejeitar as menos boas." (Damásio, 2020 [2013], p. 14). Isto é, o sentimento de si (do "self" de cada um de nós) tem um papel importante a desempenhar na regulação da vida e na imaginação de possíveis cenários onde podemos tomar posição. O exercício de nos irmos experimentando em diferentes situações, de ir vivendo processos em que temos a presença de outros em nós, é essencial para a leitura do mundo. Admitindo que o futuro é incerto, Jorge Ramos do Ó[207] diz-nos o seguinte:

> Só a vivência do pensamento e da ação intermédia, só a vivência mesma do processo, pode fazer nascer nos estudantes, do pré-escolar ao ensino pós-graduado, uma imaginação refletida que os levará desde cedo a poderem construir pontes com o desconhecido, a habitar a fronteira, o limiar do saber e do não saber ainda.[208] (Ramos do Ó, 2023, s.p)

Nesse sentido, a arte-educação pode contribuir para estabelecer um tempo de atenção e de ação conjunta, geradora de um pensamento analógico que democratiza o gesto inventivo que devemos ser capazes de criar para a condução da nossa própria vida. A arte-educação tem na sua matriz um sentido partilhável, o ideário do livro de artista permite desenvolver literacias, um aprender a compreender potenciado por um diálogo diverso nas linguagens, numa lógica distinta da disciplina. Ao fomentar um movimento de adentrar e de afastar as múltiplas realidades das obras de arte selecionadas nos projetos desenvolvidos, estabelece-se uma base para a experiência relacional que se vai construindo nos encontros com os livros em grupo. É a partir da

[207] Jorge Ramos do Ó, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, enfatiza a imprevisibilidade do provir, "num tempo e numa geração que, pela primeira vez na história da humanidade, admite que o futuro é incerto, imprevisível e que o mundo está em risco de colapso total".
[208] Transcrição a partir do vídeo do *Ciclo de Conferências: Futuros da Educação*, Minuto: 46'. Disponível em 18/12/2023: https://www.youtube.com/watch?v=KKDtoZuQfzY&list=PLuaYSS3ezmQC-vX2M3zYHssWeZVcsnA0R

linguagem no livro de artista que se trabalha a ideia de envolvimento encarnado, ou dito de outro modo, o enigma de uma escrita corporizada que tem a ver com uma interrupção do gesto da leitura para que que se torne objeto de uma nova leitura. Interrogar a leitura é tentar compreender como é que a leitura preexiste de certa forma o objeto a ler, entender que aquilo que os leitores podem pensar dos objetos lidos se faz a partir da leitura do mundo. Assim, a leitura é uma escrita de nós mesmos, uma escrita de textos-mundo de ordem simbólica que recriam lugares, corpos, grãos de voz, rastros e silêncios. É a leitura da leitura que nos interessa aqui refletir, expondo a relação entre leitura e analogia, compreende-se o pensamento através da imaginação de uma coisa noutra, que manifesta a interferência de uma coisa noutra, num exercício experimental de relações iniciáticas com paisagens interiores e exteriores. A leitura dos livros de artista é o gesto do corpo que cria *imagens mentais* no sentido que António Damásio lhe atribui: não se refere apenas a imagens "visuais" nem apenas a objetos estáticos, mas refere-se também às imagens sonoras, e às imagens somatossensoriais.

> (…) quando as imagens mentais se tornam nossas devido à consciência, é um fluxo contínuo de imagens, muitas das quais se revelam logicamente interligadas. O fluxo move-se para a frente no tempo, depressa ou devagar, de forma ordeira ou sobressaltada e, algumas vezes, avança não apenas numa sequência, mas em várias. Outras vezes, as sequências concorrem, convergente ou divergentemente, e algumas vezes sobrepõem-se. (Damásio, 2020 [2013], p. 379)

A um tal fluxo de imagens pode chamar-se pensamento. Einstein chamou a estes padrões de imagens "musculares" (Damásio, 2020 [2013], p. 378). Portanto, a ação na leitura em movimento é um ato que expande literalmente a exclusividade retiniana, visual e conceptual, compreendendo a emergência de uma tomada de consciência, de um saber dos corpos em movimento na leitura, como fundamento criador de novos textos-mundo. O termo *literacia performativa* surge das potencialidades de participação do espaço socialmente construído na leitura de obras de arte, da paisagem em grupo. O tal *ensaio* de nós mesmos expressa-se na linguagem performativa do gesto, da fala, do desenho e da construção tridimensional nos projetos desenvolvidos.

Como se viu, os livros de artista problematizam estatutos de livro, de literatura, de leitura, de leitor. A reflexão sobre os livros de artista num Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita, foram uma mais valia não só por surpreenderem, mas por performarem situações que expõem a hegemonia da leitura e da escrita na escola e lhes constroem uma alternativa caracterizada pela pluralidade. Com os livros favoreceram-se iniciativas experimentais, numa dinâmica de novos caminhos para a literacia, que podemos aqui designar de *literacia performativa*. Nos projetos, o conjunto de livros maioritariamente sem palavras constituem-se como propostas-gatilho. Poder-se-ia falar de uma aventura de leitura sem palavras, mas não seria de todo verdade uma vez que os projetos desenvolvidos deram grande importância às palavras: às usadas nas conversas à volta dos processos vivenciados; às inventadas para partilhar coisas que experimentamos pela primeira vez; às descobertas no museu, na escola, no jardim com todo o nosso corpo; às guardadas secretamente em nós mesmos; às trocadas uns com os outros entre a criação dos nossos livros. A leitura já teria então começado antes de lermos, para não terminar quando se fecha o livro.

Leitoração – corpo em campo expandido na obra, instalação, paisagem

O *dever* da leitura "resulta de todas as injunções, sociais ou interiorizadas por mil processos de substituição" em que "o próprio ato de ler, ou melhor, se assim se pode dizer, o ato de *ter lido*, a marca quase ritual de uma iniciação." (Barthes, 2004 [1988], p.34). O incentivo à leitura e à escrita deverá passar por uma reapropriação do corpo para além do dever para a leitura. A partir da reflexão sobre um modelo de literacia performativa que considera a manifestação de uma intimidade exteriorizada, usa-se a metáfora do explosivo de dispersão para compreender uma conversa no encontro educativo cuja a energia se revela numa mobilidade.

Nesse sentido, a par das visitas à biblioteca especializada abordadas no capítulo II, das modalidades de fruição de obras no museu referidas no capítulo III, procurou-se um espaço de diálogo abrangente e flexível para a constituição de um leitor em mobilidade. Ao processo que integra uma copresença coletiva em instalações artísticas

na paisagem chamou-se *leitoração*[209] e desenvolveu-se a sua caracterização no debate com um conjunto de imagens fotográficas dos projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro* (nas legendas distinguindo-se pelas siglas LM e OMCUL, respetivamente).

Figura 116: Visita ao jardim. Vista de *Plantoir / Colher de Jardineiro* (2001) de Claes Oldenburg e Coosje Van Bruggen. Coleção Fundação de Serralves. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2013). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Se para cada atividade programada pelo serviço educativo é designado um ponto de encontro com o grupo e uma sala para a oficina, nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* foi importante considerar o conjunto de espaços disponíveis nas imediações dos locais atribuídos de forma a poderem participar no desenvolvimento de cada um dos encontros (ver figuras 116 e 117). Em termos de espaços exteriores, jardins, materialidades orgânicas e vegetais encontradas no Parque de Serralves, eles integraram estética e performativamente os temas das sessões como por exemplo, *Livro-matéria*, *Livro-filme*, *Livro-sussurro*, *Da cabeça para fora* ou *Sou paisagem*.

[209] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

Figura 117: Visita ao jardim. Vista de *Plantoir / Colher de Jardineiro* (2001) de Claes Oldenburg e Coosje Van Bruggen. Coleção Fundação de Serralves. *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018) e *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2013), respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Nos nossos encontros interessou-nos, por exemplo, o desenho dos diferentes jardins, a disposição declarada e/ou camuflada das instalações artísticas em diálogo com a fauna e flora, onde nos posicionamos como elementos de pertença. A escultura de grandes dimensões *Plantoir / Colher de Jardineiro*[210] está na Alameda dos Liquidâmbares onde proporciona um jogo de escalas na clareira junto à entrada norte do Parque de Serralves, protagoniza grandes contrastes materiais, cor, luz, sombra, texturas de acabamento industrial com a terra no chão ou com a tília-de-folhas-grandes. Experimentar este espaço no contexto do *Livro-matéria* ampliou a conversa sobre matérias e materiais na relação dicotómica orgânico e industrial, vegetal e comestível a que acrescentamos jogos entre a luz e a sombra e o desenho dos nossos movimentos na paisagem[211] (ver figura 118).

[210] Elemento conhecido como a Pá de Serralves com 729x135x145cm, de autoria conjunta de Claes Oldenburg (Estocolmo, Suécia, 1929) e Coosje Van Bruggen (Groningen, Países Baixos, 1942 – Los Angeles, EUA, 2009), foi instalada no Parque de Serralves no âmbito do programa Porto 2001: Capital Europeia da Cultura. A obra tornou-se um dos símbolos da Fundação, sendo a mais visível das instalações considerando que está no Largo de Entrada, junto ao grande portão da Avenida Marechal Gomes da Costa, Porto.

[211] A peça vermelha destaca-se no parque com uma acentuada inclinação a toda a altura. Com os grupos ocorre o imaginário do escorrega do parque infantil, onde os objetos de brincar adotam frequentemente analogias com outras coisas, animais etc. A inclinação da peça contrasta ainda com a verticalidade do seu entorno arbóreo, aludindo à ferramenta deixada no local de trabalho: o grande jardim.

Figura 118: Visita ao jardim. Clareira na Alameda dos Liquidâmbares. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Para a construção do nosso livro-matéria retomamos a atenção às texturas de elementos recolhidos no jardim, às cores que encontramos nos elementos vegetais, aos gestos do corpo que deixam rastos tanto no chão em terra no parque como nas folhas de papel de arroz do nosso livro. O jogo de aproximar e de afastar do objeto foi retomado com foco na pele à vista armada de lentes de ampliação. A referência a este gesto de afastar e aproximar para uma perceção do tamanho relativo das coisas é da maior importância para uma atenção que na oficina com o grupo damos à pele das nossas mãos. O filme *Powers of Ten* (1977) de Charles e Ray Eames[212] é uma referência desta necessidade de *zoom out* e *zoom in* na realidade que somos capazes imaginar na relação cosmológica com o mundo. Na aproximação à superfície da pele das mãos no livro-matéria, cria-se a hipótese de tratar as nossas mãos como um universo disposto a ser engolido, uma vez que a sua representação se expressa num livro comestível (referido no capítulo III).

Na obra *Andar é medir* de Richard Serra[213] interessou-nos destacar várias caraterísticas da instalação que têm a ver com a perceção de um corpo coletivo em movimento na paisagem, com desdobramento nas ações propostas depois aos grupo, em contexto de oficina com os livros[214] (ver figura 119).

[212] Disponível em 29/11/202: https://vimeo.com/466954086

[213] Nascido em São Francisco (1939), o artista que é conhecido pelas esculturas de grande escala, despoletou com a sua obra *Titled Arc* (Nova Iorque, 1981) um aceso debate acerca da arte no espaço público que culminou com a polémica remoção / destruição da obra *site-specific* da Federal Plaza em Manhattan em 1989.

[214] No encontro *Livro-matéria*, a experiência de *Andar é medir* (2000) ocorreu nos anos em que a sala do serviço educativo no museu foi designada como espaço da oficina, portanto mais próxima desta

Figura 119: Visita ao jardim. *Andar é medir / Walking is measuring* (2000) de Richard Serra. Coleção Fundação de Serralves. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

A obra é composta por dois elementos em aço cujas alturas variam de acordo com dois pontos distintos do muro de Serralves[215] adjacente à entrada principal do museu, local onde está situada. O muro referência das medidas da instalação separa a noroeste a Clareira das Azinheiras no parque da malha urbanizada por vivendas na cidade. Richard Serra diz que em 1999 "A seleção do local foi ditada pela intimidade e pela sensibilidade da velha avenida de pedras e árvores onde o artificial e o natural se apoiam reciprocamente, complementando-se e enriquecendo-se um ao outro".[216] As peças separadas dão-se a ver isoladamente, mas criam entre elas um espaço que se assemelha a um corredor fechado por duas grandes portas e ladeado por duas paredes distintas, uma antiga em pedra e uma outra flexível formada por uma linha contínua de aveleiras, que florescem no inverno (ver figura 120).

instalação. Outras alternativas surgiram, designadamente a visita a peças expostas nas galerias do museu. Foi disso exemplo a experiência das obras de Diogo Pimentão e de Jorge Molder (referidas no capítulo III).

[215] No interior a altura do muro varia entre 5,5 - 3,5 metros. O artista escolheu o local após visita e considera esta obra uma instalação *site-specific*.

[216] Retirado da memória descritiva do projeto de Richard Serra, 1999. Fonte: Serralves. Disponível em 03/12/2023: https://www.serralves.pt/institucional-serralves/museu_4_esculturas-no-parque/

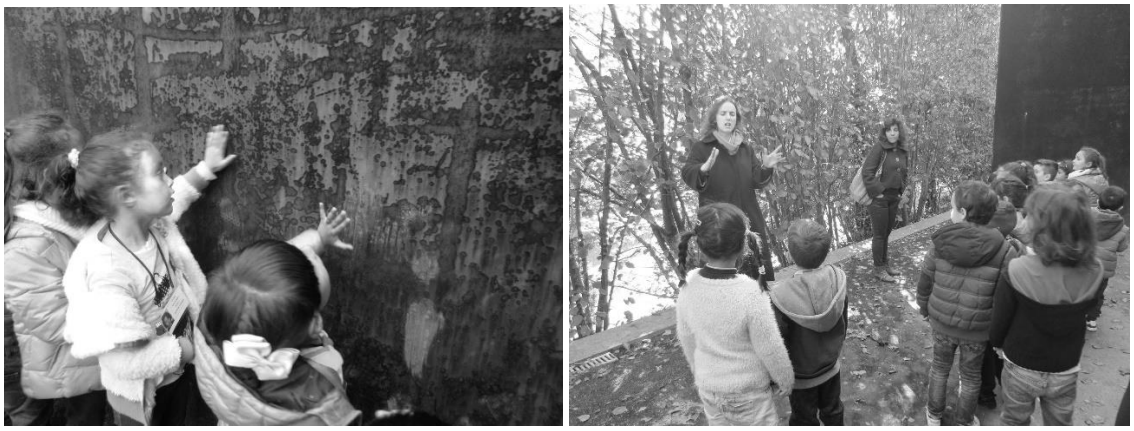

Figura 120: Visita ao jardim. *Andar é medir / Walking is measuring* (2000) de Richard Serra. Coleção Fundação de Serralves. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 121: Visita ao jardim. *Andar é medir / Walking is measuring* (2000) de Richard Serra. Coleção Fundação de Serralves. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

A instalação dá visibilidade a um espaço discreto quando comparado com os jardins desenhados por Jacques Gréber que ocupam grande parte do parque de Serralves, enquanto convida a fazer caminho, andando e medindo. As aveleiras são dos maiores arbustos da flora autóctone sendo a sua presença muito significativa ao longo do caminho entre os dois elementos de ferro. As crianças referem-se ao espaço simultaneamente como refúgio e como palco, com as aveleiras a criar a sensação que se caminha ao nível das copas das árvores. Assim, num espaço reservado perceciona-se o protagonismo do corpo coletivo caminhante que avança as barreiras de ferro, ricas em texturas e coloridos da oxidação natural, encostando-se às outras paredes preexistentes. Dessa aproximação induzida pelas barreiras de Serra, são recolhidas matérias orgânicas de pequeníssimas dimensões usadas na oficina como por exemplo musgos, folhas, líquens, sementes, cascas e rebentos (ver figura 121).

Um jardim catóptrico (Teuseus) é uma instalação *site-specific* camuflada no Bosque da Faias, localizada junto à *Villa* de Serralves. É uma instalação de Ângelo de Sousa[217] composta por onze pares de espelhos verticais dispersos que criam um jogo de reflexos intermitentes, captando as árvores circundantes, as pessoas, os feixes de luz natural. No contexto dos nossos projetos estes elementos assemelham-se a livros abertos ao tamanho do nosso corpo que nos espelham naquele lugar, naquelas circunstâncias contextuais, sociais e lumínicas. A natureza transitória da experiência visual e espacial da obra inspirou o seu autor a cunhar o neologismo *Teuseus* combinando as palavras "teus" e "seus". Ângelo de Sousa cria os teus / seus jardins catóptricos[218] num profundo reconhecimento do eu individual e da presença coletiva, tal como se manifesta nas superfícies refletoras que retratam a nossa imagem nos outros (ver figuras 122 e 123).

Figura 122: Visita a *Um jardim catóptrico (Teuseus) / Catoptric Garden* (2002) de Ângelo de Sousa. Coleção Fundação de Serralves. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

[217] Nascido em Moçambique (Lourenço Marques, 1938 – 2011, Porto) o artista percorreu caminhos muito diversos na sua prática artística, testando materiais e matérias com que se envolveu reconhecendo a importância daquilo que é da ordem da alteridade.

[218] Catóptrico, do grego *katoptrikós* "dos espelhos". Do elemento catóptrico diz-se que tem capacidade de refletir / espelhar a partir das suas superfícies polidas, que amplia aquilo que é relativo à luz.

Figura 123: Visita a *Um jardim catóptrico (Teuseus) / A Catoptric Garden* (2002) de Ângelo de Sousa. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 124: Visita a *Um jardim catóptrico (Teuseus) / A Catoptric Garden* (2002) de Ângelo de Sousa. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 125: Visita a *Um jardim catóptrico (Teuseus) / A Catoptric Garden* (2002) de Ângelo de Sousa. Coleção Fundação de Serralves. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O tempo longo de 'tornar-se' pode ser assumido no âmbito da arte-educação, sendo as sessões oficinais um modo de ir tecendo o encontro dos corpos, espaços, coisas animadas e inanimadas numa relação transicional da matéria. O conceito de *intra-ação*[219] avançado por Karen Barad, pode ser útil para pensar este problema.

> A noção usual de interação pressupõe que existem entidades cuja existência é individualmente independente ou agentes que preexistem uns aos outros. Pelo contrário, a noção de intra-ação arruína o sentido comum de causalidade. […] indivíduos não preexistem como tais, mas sim materializam-se na intra-ação. (Barad, 2012, p. 77)

No Bosque das Faias promovemos uma experiência de leitura única, onde a viagem começa de olhos fechados, com o objetivo de desvendar o desaparecimento do corpo e do domínio da retina. A ideia de ler-se a si próprio começa em silêncio para sentir que "há uma linha que toca o rosto" (dizem as orientadoras) É traçada uma linha desde da testa até ao pescoço, primeiro com um toque suave de um dedo da própria criança, depois com um lápis macio (ver figuras 124 e 125). Quando os olhos finalmente se abrem, apercebemo-nos que, como livros vivos, fomos lidos. Durante o encontro, os perfis no jardim misturam a ironia e interpretação literal, criando uma dinâmica instigante no corpo que participa e de mistura na paisagem. Prestamos atenção ao motivo distintivo de linhas de perfil, em vários elementos que nos rodeiam e que se intersectam. Essas linhas distintivas ressoam ainda na própria instalação de Ângelo de Sousa, estabelecendo uma marca comum que liga materiais e experiências diversas. É muito expressiva a conversa em torno do conceito de perfil convocada para o encontro.

[219] Tradução própria de *intra-actions*, o comceito é apropriado de Karen Barad (filosofia feminista pós-humanista) que argumenta que humanos e não humanos não apenas interagem uns com os outros, mas constituem-se numa relação material-discursiva.

Figura 126: Cozinha da *Villa*, no Parque de Serralves. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

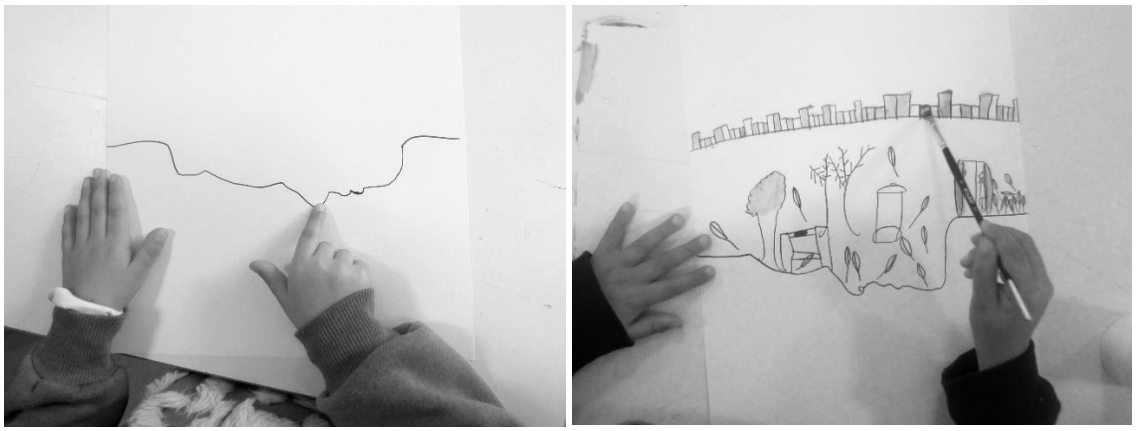

Figura 127: Desenhos de perfis e pinturas do jardim de memória. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

As crianças começam por se referir à sua ideia de perfil exclusivamente ligada a qualquer coisa que existe na internet sobre as pessoas, que está fora delas, a sua identificação virtual. Sobre a realidade diz-nos uma criança:

- *Se existe está na net*.

Neste encontro, os perfis no jardim são sentidos no corpo e na realidade intermitente. Esta espécie de linha de corte repete-se pelos elementos à nossa volta, na instalação, no rosto dos colegas e, transportada connosco, ela é transferida para o livro produzido na sessão *Da cabeça para fora* (ver figuras 126 e 127). Conceptualmente o perfil é esta linha de corte dinâmica que, em contato com diferentes matérias se transforma e transforma as imagens dos nossos corpos.

Da cabeça para fora é o terceiro encontro no projeto *O meu corpo é um livro* e começa por proporcionar uma reflexão sobre o que pode ser o perfil, que se sente, que se transfere, que se transforma entre superfícies, passando por muitas mãos para a construção de um livro de perfis. O perfil desenhado, a linha sinuosa no papel, serve também para iniciar a representação de uma experiência partilhada no grupo, junto a *Um jardim catóptrico (Teuseus)*. Um livro de perfis produzido coletivamente, agrega paisagens mentais do espaço, através do desenho de memória. Primeiramente de olhos fechados no jardim, a linha de perfil é sentida no rosto, passa a ver-se quando desenhada a lápis macio, depois ouve-se a linha ser transferida para uma folha de papel, pelas mãos de outra criança que faz deslizar um riscador ao longo da face. Nesta página de papel cada um será convidado a representar a sua experiência no jardim ao espelho, por desenho e pintura (ver figura 128).

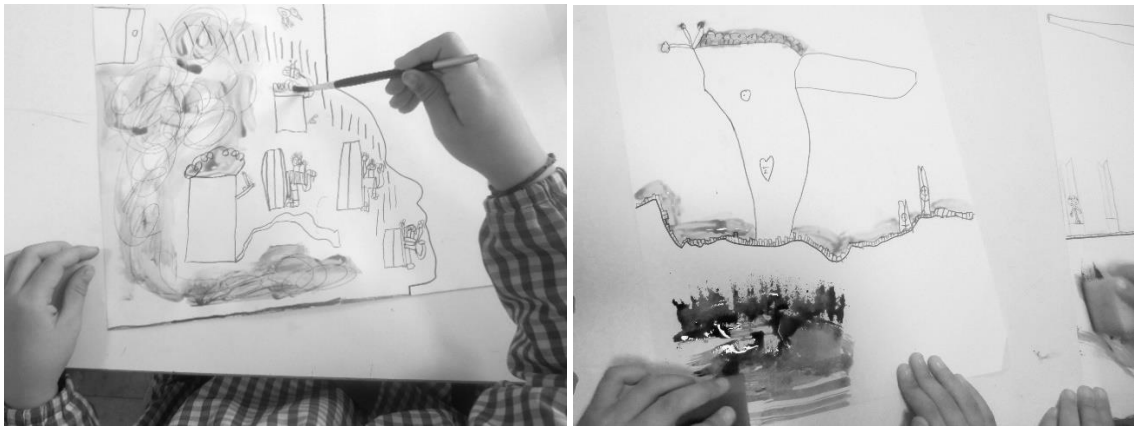

Figura 128: Desenhos de perfis e pinturas do jardim de memória. *Da cabeça para fora* (OMCUL, sessão 3, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Os desenhos que os estudos sobre a educação infantil vulgarizaram como "desenho livre" são tomados pelo imaginário capitalista dos super-heróis e dos produtos de desejo vendidos pelo mercado dos jogos e brinquedos infantis.[220] No sentido de promover novas situações para memória experiencial e o desejo de representação de nós mesmos no mundo valorizam-se momentos expressivos de representação, como o desenho de memória, ligados a momentos particulares dos

[220] Estela Rodrigues refere este assunto relacionado com a sua própria experiência de "aproximação a poéticas experimentais" desenvolvida com crianças em idade pré-escolar (2019, p. 126-127).

encontros, tendo sempre um cuidado especial na disponibilização de materiais simples, mas de grande expressão que possam surpreender também as crianças, e educadores/professores que acompanham os grupos.[221] Com poucos recursos, todos os elementos que compõem o encontro com os grupos podem ser apropriados como recursos para os livros a produzir e suscitar jogos que acrescentam uma consciência da componente lúdica e inventiva da linguagem.

Em *Ser árvore e arte* de Alberto Carneiro,[222] deixamo-nos conduzir inicialmente pelas palavras do artista "sei apenas que o meu corpo é corpo árvore, o corpo rocha, o corpo rio, o corpo terra transfigurado em obra". Junto à instalação destaca-se a organização de elementos em torno de um centro, ocupado por um Cedro-do-Atlas-de-agulhas-azuis.[223] À volta do cedro existem sete elevações em terra e à volta destas, sete covas revestidas a pedras graníticas, enquadradas por um vidro no topo que se assemelha a janelas para o subterrâneo. Nos vidros existe um ponto desenhado ao centro e à volta dele a frase inscrita a cinza "aqui a tua imagem - árvore e arte". A circularidade e devolução de imagens invertidas é uma característica que se faz presente nos reflexos dos vidros quando nos aproximamos em grupo (ver figura 129). As ramagens do cedro, o céu recortado, as raízes da árvore, as nossas imagens, são-nos devolvidos num plano espelhado ao nos debruçarmos sobre o chão. O chão torna-se superfície consciente de toque da obra que integramos num mesmo plano na imagem refletida.

No período de desenvolvimento dos projetos fomos assistindo a uma estratégia de progressivo afastamento físico do público em relação às obras através da colocação de vedações em corda em toda a extensão, impedindo posteriormente a experiência descrita (ver figura 130).

---

[221] Destaca-se a seleção criteriosa de lápis de grafite de diferentes durezas, canetas de ponta grossa, marcadores de ponta fina, aguarelas, grafite pura, carvão vegetal, corantes alimentares, terra, folhas, pedars e paus, pasteis de óleo, tempera sólida, água…em diferentes sessões apresentavam-se materiais novos incluindo suportes com diferentes características: texturas, transparências, resistências, origens…

[222] Alberto Carneiro (São Mamede do Coronado, Trofa, 1937-2017, Porto) foi um artista cuja obra escultórica se aproxima à natureza com um envolvimento de uma materialidade processual e uma filosofia próprias que o levam a elaborar o Manifesto de Arte Ecológica (1968-1972) e a desenvolver as "operações estéticas" (a partir de 1973) na natureza a partir do seu próprio corpo com de transformação conjunta obra-humano-natureza.Ver mais em *O Outro por Ele Mesmo* (1979), uma entrevista imaginária do artista a si próprio, reeditada em 2004 e *As Palavras Necessárias* (1965-2001) um conjunto de excertos editados pelo artista.

[223] Árvore de porte escultural, robusta, de crescimento lento e de raízes extensas, folhas em forma de agulha de cor azulada, os ramos estendem-se podendo ficar junto ao chão.

Figura 129: Visita ao Jardim de Serralves. *Ser árvore e arte* (2000-2002) de Alberto Carneiro. Coleção Fundação de Serralves. *Livro-matéria* (LM, sessão 3, 2013). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 130: Visita ao Jardim de Serralves. *Ser árvore e arte* de Alberto Carneiro. Coleção Fundação de Serralves. *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 131: Visita ao Jardim de Serralves. *Ser árvore e arte* de Alberto Carneiro. *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

A proximidade é fundamental na experiência relacional na arte-educação desenvolvida nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*. No sentido de favorecer a proximidade (*nearness*, enquadrado em Munk & Gielen, 2020) houve necessidade de pensar contra estratégias para um contacto próximo. Criaram-se dispositivos portáteis de reflexão da nossa imagem no local, considerou-se o entorno do Arboreto de Serralves para uma intensificação na experiência de contato direto com outros elementos disponíveis (ver figuras 131 e 132). Nas conversas à volta das árvores, a diversidade de espécies, como a sequoia, a árvore-dos-espinhos ou o teixo,[224] revelaram capacidade de despoletar histórias, valores simbólicos e culturais.

Figura 132: Visita ao Jardim de Serralves. *Ser árvore e arte* de Alberto Carneiro. *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2016) e *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018), à esquerda e à direta respetivamente. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 133: Arboreto do Parque de Serralves. Árvore-dos-espinhos e sequoia, imagens de 2013 e 2014 respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

[224] É possível encontrar informação detalhada sobre a flora no Parque de Serralves em: https://sig.serralves.pt/pt/index.php?tipo=3

Figura 134: Arboreto do Parque de Serralves. Imagens de 2013 e 2014, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Em *Dupla exposição* de Dan Graham[225] encontramos uma instalação que é um habitáculo. Constituída por um prisma triangular com os planos verticais e tecto em vidro, a instalação oferece em cada um dos seus planos uma possibilidade de duplicação de imagens.[226] Numa das faces retangulares, está impressa uma imagem da paisagem envolvente, duplicando a presença de carvalhos americanos e liquidâmbares no Bosque da Faias do Parque de Serralves. Foi aplicada uma fotografia translúcida que reproduz uma parte da paisagem ao anoitecer num dia de primavera (ver figura 135). Noutro plano do prisma, existe uma porta estreita em vidro que permite entrar na obra, e no terceiro plano, de vidro liso, em função da luz natural existente, cria-se uma cena viva dos "espectadores" duplicados na obra. A experiência no interior e no exterior da instalação completam o sentido do título da obra, que duplica pessoas e paisagens criando ilusões de ótica que fundem os diferentes elementos. No contexto dos projetos, os planos assemelham-se a ecrãs para uma realidade fantasmagórica. É na paisagem onde o grupo melhor experimenta a sensação de atravessamento virtual e físico de espaços, de planos e de corpos (ver figuras 136 e 137).

[225] Dan Graham (Illinois, 1942 – 2022, Nova Iorque).
[226] Vidro espelhado, vidro transparente, aço inoxidável, transparência cibachrome, 248x410x355cm.

Figura 135: Visita ao Bosque das Faias. Vistas de *Dupla exposição* / *Double Exposure* (1994/2003) de Dan Graham. Coleção Fundação de Serralves. *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018) à esquerda e *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2015) à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 136: Pormenor de *Double Exposure / Dupla exposição* (1994/2003) de Dan Graham. *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2017) e *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018), respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Dupla exposição / *Double Exposure* é uma instalação especialmente estimulante na experiência com grupos de crianças, que aderem ao jogo de uma virtualidade dos reflexos em inventivos movimentos, de modo a experimentar a alteração da perceção de interior e exterior dos seus corpos e dos de outros. Há no encontro um conjunto de imagens mentais que valorizam os nossos corpos em metamorfose com as árvores (ver figuras 137 e 138). A estrutura de arestas metalizadas no jardim, era por vezes apelidada de "máquina do tempo" expressando a sugestão de realidade duplicada, a manipulação do tempo real e ficcionado a obra onde se entra. Jogamos com a ideia de a peça ser capaz de captar as imagens às quais fica exposta através dos seus planos

transformados em ecrãs, criando o imaginário da fotografia viva, muito significativa para o desenvolvimento da sessão *Livro-filme* ou da sessão *Sou paisagem*.

Figura 137: Visita ao Bosque das Faias. Vistas de *Double Exposure / Dupla exposição* (1994/2003) de Dan Graham. Coleção Fundação de Serralves. *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

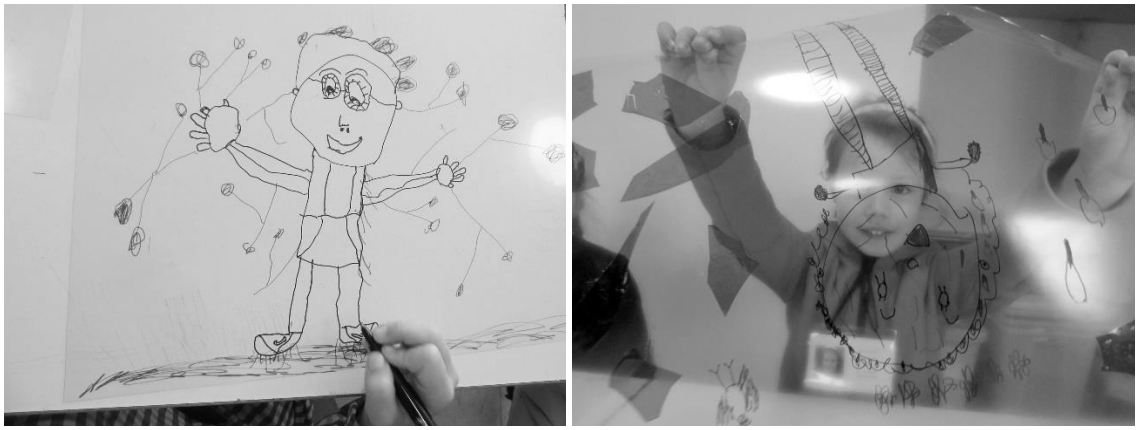

Figura 138: *Sou paisagem* (OMCUL, sessão 9, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

A experiência da instalação em grupo permite estabelecer uma indistinção temporária de quem olha para o quê, bem como uma sobreposição de imagens efémeras que combinam diferentes temporalidades da paisagem, em tempo real e num momento passado na fotografia impressa num dos vidros. A circunstância da imagem irrepetível, é trazida também para a sessão oficinal onde a nossa imagem naquele lugar é única, mas que pode ter um registo de memória, fixado em desenho, em colagem e na sobreposição de folhas transparentes (ver figuras 139 e 140).

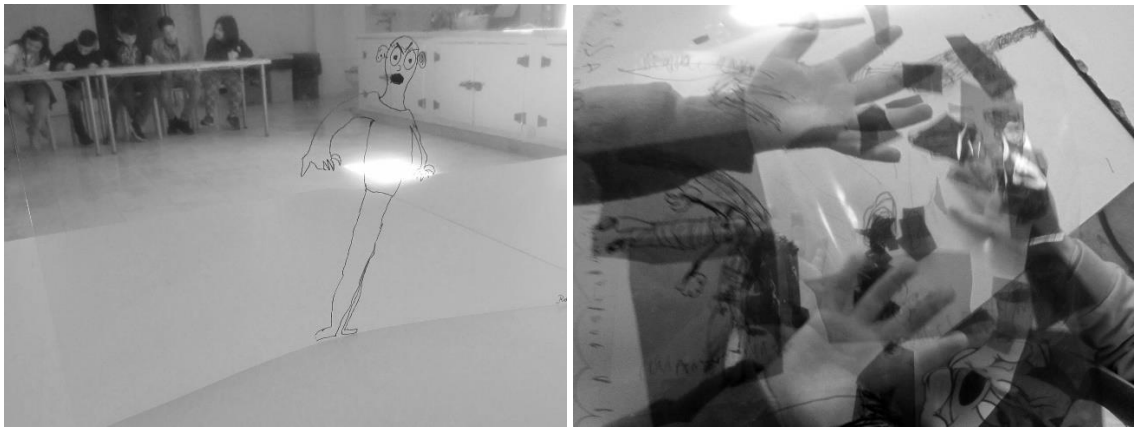

Figura 139: *Sou paisagem* (OMCUL, Sessão 9, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 140: *Sou paisagem* (OMCUL, Sessão 9, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Em *leitoração* pensa-se num conjunto de *leitores sem leito*, cujas leituras se estendem para a paisagem construída, onde nos aproximamos dos meios do filme, da escultura, da instalação, da performance, do desenho, da pintura, do teatro de sombras, etc. É preciso considerar-se um número diversificado de relações vivenciadas em conjunto, ensaiar-se maneiras de fazer diferente uma mesma coisa para que a densidade conceptual do livro de artista possa ser alvo de apropriação, permita fazer nossa a matéria do livro, integrando uma leitura do mundo. Para abordar a leitura inerente ao objeto em si, é preciso compreender em que medida ela se faz em diálogo com o repertório de experiências pessoais. Isto significa que, aceder à proposta artística passa por reconhecer um enigma, que produz também nos leitores uma disponibilidade para se encenarem, reconstruindo o livro na sua leitura e alargando essa leitura na produção de outros livros de si. Este ciclo de envolver-fazer-pensar opera nas intimidades uma expansão do espectro de relações onde elas podem acontecer.

A proximidade com os livros e connosco mesmos

O estudo das experiências educativas em contexto de oficinas com livros avançadas nos capítulos anteriores permitiu compreender o impacto do contato direto das crianças com os livros de artista, na provocação à hegemonia do gesto, do corpo, do espaço, da matéria, da ação na leitura. A experiência de leitura expande-se nas relações materializadas e materializantes particulares onde os indivíduos existem no interior do fenómeno complexo. Ao veicular uma *performance* relacional, íntima na escala de produção de livros coletivamente convocando uma conversa em torno dessa relação.

À procura de um lugar lúdico e sensível para os pés na paisagem em *Ser árvore e arte* de Alberto Carneiro, de um perfil encarnado em *Um jardim catóptrico (Teuseus)* de Ângelo de Sousa, de um corpo medida em *Andar é medir* de Richard Serra, de uma imagem nossa em metamorfose na paisagem em *Dupla exposição* de Dan Graham, vai-se construindo uma estética relacional e da conexão com a vida, alargando o lugar para as palavras, os corpos, as imagens, os rituais, as interações com as estórias da arte e da paisagem por ela construída. A escrita nos projetos não são um escrito, mas são uma tentativa de uma representação simbólica e, portanto, em certo sentido de escrever, que é como dizer que se sente o que se diz, que faz eco na dentro o que tento representar, que o meu corpo tem memória, tátil, olfativa, sonora, visual. As imagens fotográficas que se seguem dão visibilidade a uma parte final do processo encetado a cada encontro, na constituição do grupo enquanto criadores de livros-espaços em: *Livro-filme*, *Livro-sussurro*, *Corpo iluminado*, *Histórias do meu umbigo*, *Livro-espaço* e *Medida da minha sombra*.

O mote para o desenvolvimento da sessão *Livro-filme* foi dado pela exposição *Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta*, visitada com os grupos da primeira edição do projeto *Leituras de mim*. Nos anos seguintes, a poesia concreta e experimental é abordada a partir do movimento das letras num plano de projeção.

Como mergulho no imaginário da imagem animada, são trazidos para a sessão *flip books*, pequenos visores e uma película de negativos fotográficos. No conjunto, estes elementos permitem o desvendamento de diferentes dispositivos para a

simulação do movimento das imagens. Os visores são usados como uma espécie de micro lanterna mágica, que se transformam num cinema portátil individual. Serve para os participantes manipularem uma fita que coloriram com pastéis de óleo em papel translúcido, criando a ilusão do movimento das cores (ver figuras 141 e 142).

Figura 141: *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

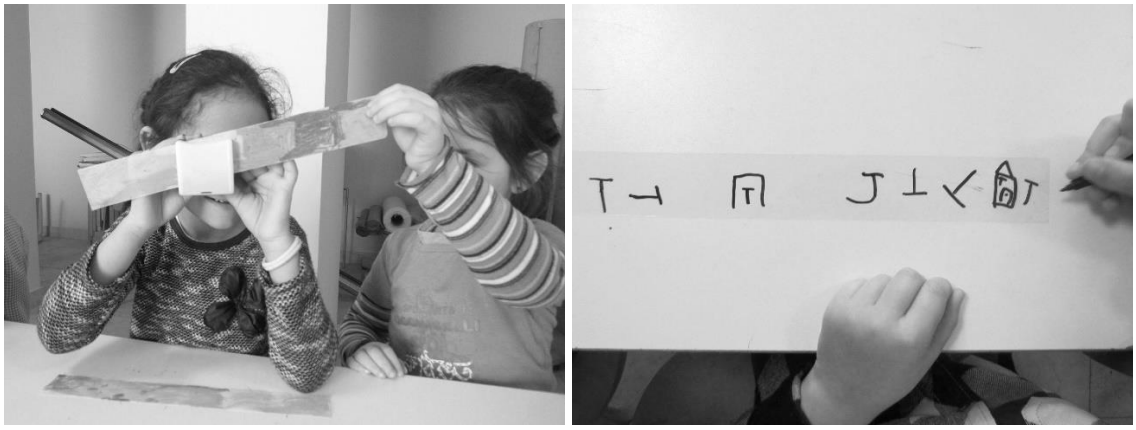

Figura 142: *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2015). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Da experiência a cor em movimento, que funciona como aquecimento, passamos para a produção do livro, que será a base para o nosso filme. A partir de uma letra, que sugerimos que seja a primeira letra do nome de cada um, trabalhamos graficamente uma sequência, num movimento similar ao *stop motion*. Aquilo que é proposto ao grupo é a criação de uma ação simples, onde se imagina que a letra desenhada várias vezes, é como um corpo flexível em movimento lento. Cada participante tem como suporte para a sequência, uma banda horizontal de acetato transparente, que se ligará as bandas de cada um dos colegas, num filme contínuo, a

que chamamos livro-filme (ver figura 143). Os recursos disponibilizados aos grupos variam entre riscadores pretos de ponta fina e média, celofane colorido, tesouras e cola. No fim de cada sessão, no espaço escurecido da sala da oficina, projetamos o filme com recurso a um retroprojetor adaptado, com uma máscara negra construída para o efeito de filme panorâmico (ver figuras 144 e 145).

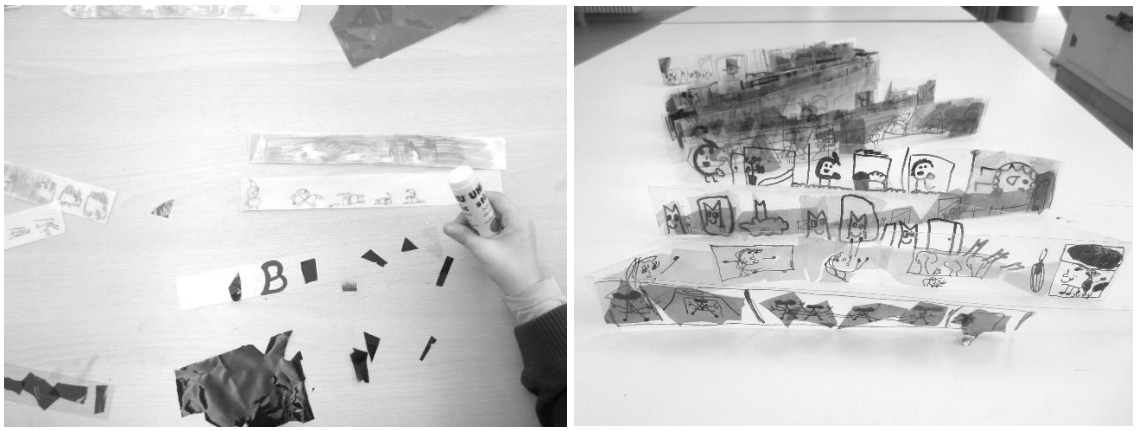

Figura 143: *Livro-filme* (LM, sessão 7) em 2014 e 2015, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 144: *Livro-filme* (LM, sessão 7, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

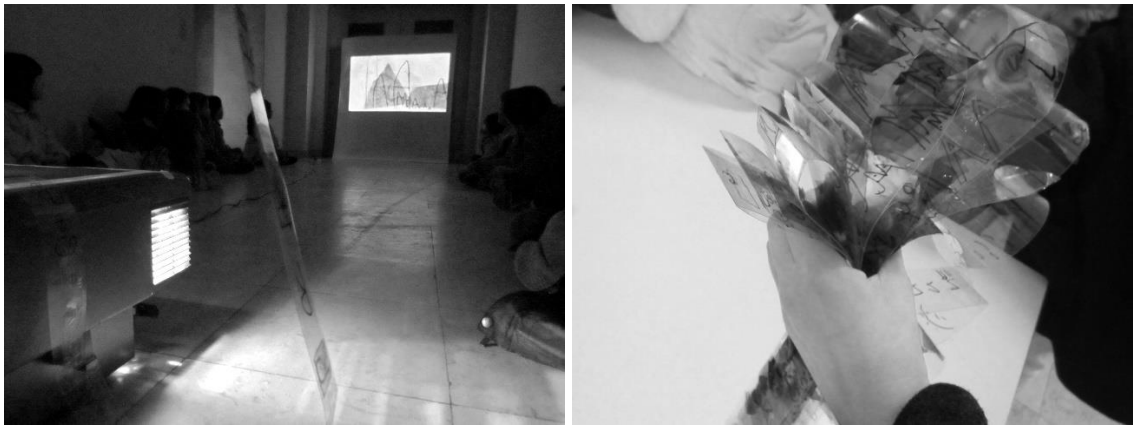

Figura 145: *Livro-filme* (LM, sessão 7) em 2015 e 2016, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Na construção do *Livro-sussurro*, propunha-se que cada participante desenhasse uma autorretrato invisível (ver figura 146). Conversando inicialmente com o grupo sobre o que poderia ser um livro de retratos sussurrados, era feita uma analogia entre a intensidade gráfica dos desenhos e as possíveis intensidades de um som. Começávamos por perguntar:

– *Qual o som de um sussurro? Pode um retrato ser sussurrado?*

– *Como se pode registar um silêncio, um grito ou um murmúrio numa folha de papel?*

Imaginamos que o corpo de cada um de nós é um sismógrafo muito sensível. Para um exercício de aquecimento, registamos linhas simples na folha de papel, experimentando diferentes expressividades no acompanhamento de palavras que se vão dando para o grupo interpretar graficamente: linha alegre, linha preguiçosa, linha generosa, linha leve, linha furiosa, entre outras. Em edições posteriores da sessão *Livro-sussurro*, este exercício de aquecimento prescinde da folha de papel e é interpretado pelo corpo de cada um, transformado numa linha que se pode relacionar com outras linhas, que são os colegas da turma. Depois, com uma folha branca nas mãos, tateamos para perceber que tem uma linha invisível, um pequeno sulco vertical preexistente "que só as mãos mais atentas conseguem ver" (indicam as orientadoras no encontro). Esta linha cria dois espaços desiguais na folha, um quadrado, maior, e um retângulo estreito na vertical. Propomos às crianças que se autorrepresentem, apenas o rosto desenhado com o dedo, de forma a ocupar a grande parte da folha. De seguida, propomos que escrevam o seu nome na vertical na barra sobrante da folha, sempre apenas com o

indicador tocando a superfície da folha branca. Só depois este exercício é repetido usando pastel de óleo branco (ver figura 147), invisível até mergulharmos toda a folha num banho de tinta colorida.

Figura 146: Autorretratos invisíveis que aparecem depois de mergulhados na tinta. *Livro-sussurro* (LM, sessão 6, 2015). Fonte da imagem: arquivo próprio.

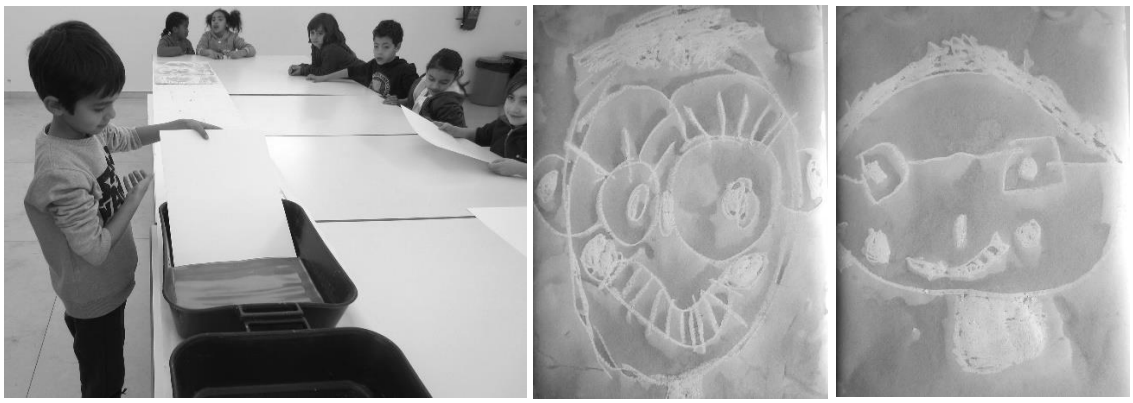

Figura 147: *Livro-sussurro* (LM, sessão 6, 2017). Retratos de 2014. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 148: *Livro-sussurro* (LM, sessão 6, 2016). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Na escola, cria-se uma exposição instantânea dos retratos molhados que, segundo dizem as crianças, parecem "chorar a rir" (ver figura 148). Enquanto os trabalhos secam, proporciona-se uma conversa alargada na exposição, onde se integram os assuntos da autorrepresentação, dos retratos, das imagens de nós mesmos em diferentes contextos.

Todos os desenhos são agregados num só livro da turma, com encadernação espiral. No livro, os retratos são fatiados em três partes e permitem uma leitura que joga com a combinação dos rostos e dos nomes entre si. O livro-sussurro é assim um jogo de caras trocadas, combináveis com nomes que aleatoriamente se formam (ver figura 149).

Figura 149: *Livro-sussurro* (LM, sessão 6). Imagens de 2014 e 2017, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

No encontro *Corpo iluminado* pensa-se sobre os medos que trazemos connosco, lembram-se os receios que já tivemos e superamos. O carácter enigmático e soturno de *Kali* (2012) de Regina Pessoa mostrou-se capaz de gerar conversas muito ricas em torno dos sonhos, das histórias mágicas, dos medos e das fantasias. O imaginário da noite foi também trazido pelo livro *Na noite escura* (2011) de Bruno Munari, onde puderam ser explorados os seus recortes, buracos e relações com a paisagem antiga, representações no interior das cavernas e a força imagética e metafórica dos animais, dos monstros e bestas, dos mais pequenos aos mais gigantes, das luzes e da morte[227] (ver figura 150).

[227] O artigo "Materiality in Bruno Munari's book objects: The case of Nella notte buia and i Prelibri" desenvolve a relação de texto e paratexto a partir dos livros de Munari, bem como o seu potencial comunicativo, estético e educativo na análise da sua materialidade (Campagnaro, 2019).

Figura 150: *Na noite escura* (edição portuguesa, 2011) de Bruno Munari, à esquerda. Usado em várias sessões influenciou de forma muito viva a sessão *Corpo iluminado* (OMCUL, sessão 7, 2018). Livro da coleção própria. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Iluminar os corpos que desconhecemos é, no encontro com o grupo, dar-lhes presença e representação gráfica, a partir da qual podemos alargar uma conversa em torno do que vemos e do sentimos, daquilo que não sabemos bem o que é mas que nos perturba, do que "faz o corpo estremecer sem querermos". Os gestos associados aos medos são trabalhados na sessão que acontece na escola, onde se experienciam diferentes tipos de tensões. Os recursos materiais para a produção do nosso livro dos medos são simples, contidos na diversidade, mas de máxima expressão: cartolinas pretas, grafite 4B e canetas pincel com depósito de tinta à base de água em cores claras variadas (ver figura 151). Permitem representações muito detalhadas, ou grandes manchas de cor plana, desenhos lineares ou a combinação destas opções com diferentes intensidades. As crianças iluminam na folha negra aquilo que dizem que as assusta, "as coisas que aparecem nos pesadelos" e onde se incluem acidentes e desastres naturais, incêndios, bichos, quedas, perdas, entre outros.

Figura 151: *Corpo Iluminado* (OMCUL, sessão 7, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

A sessão *Histórias do meu umbigo* acontecia também no espaço da escola. Os *prélivros* de Munari, abordados no capítulo II no âmbito da Biblioteca efémera, revelaram-se muito estimulantes na sessão. No contato direto com os pequenos livros, as marcas e perfurações geométricas aí presentes dialogam com a forma e simbologia da cicatriz original que todos temos – o umbigo. Essa marca, trazida para o universo do encontro, é vestígio de uma relação anterior à nossa presença no mundo visível, simultaneamente comum a todos e única em cada um. Os círculos, grandes e pequenos, as texturas macias e as sequências simples de movimentos das formas abstratas nos *prélivros*, mediaram a conversa sobre "ser antes de ser" e sobre uma existência prévia de cada um e nós nas barrigas das mães, recriada a partir de memórias afetivas e sensoriais (ver figura 152).

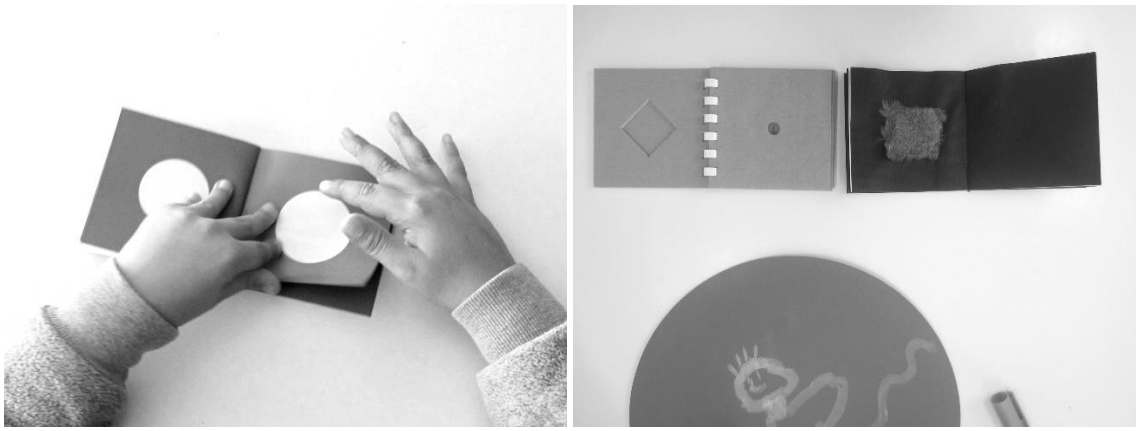

Figura 152: *Histórias do meu umbigo* (OMCUL, sessão 6, 2018). Pequenos livros do *I Prelibi* (1981) de Bruno Munari. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fonte da imagem: arquivo próprio.

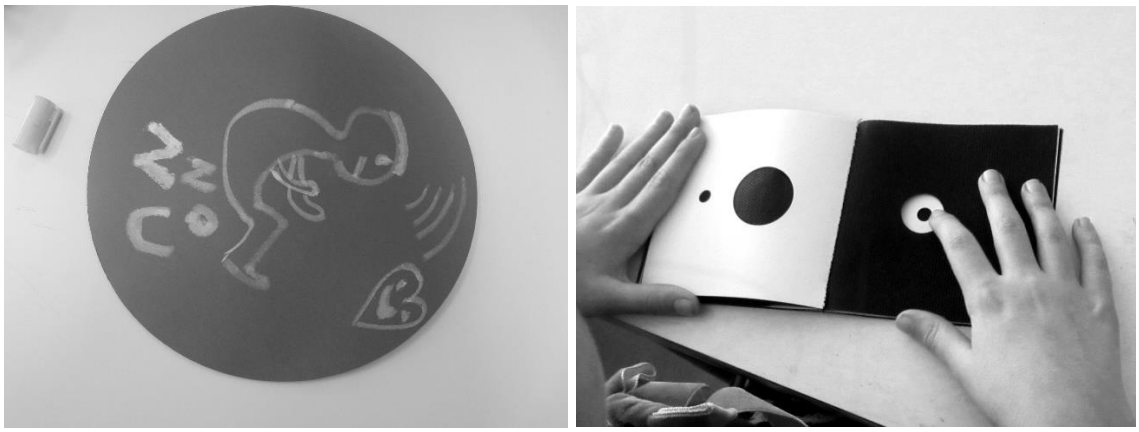

Figura 153: *Histórias do meu umbigo* (OMCUL, sessão 6, 2018). Livro do *I Prelibi* (1981) de Bruno Munari, à direita. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Houve uma transição simbiótica do conjunto de leitores dos *prelivros* tornados criadores de livros de realidades imaginárias pré-existenciais. Os corpos nus, os géneros, as crenças sobre a nossa origem, emergem como assuntos sobre os quais as crianças querem saber mais e compreender com os seus pares. O ambiente imaginado para o princípio da vida era pintado por cada participante num círculo cinzento que servia de suporte à representação de um "corpo-semente" (como lhe chamam as orientadoras no encontro). Com têmperas sólidas de cores metalizadas os desenhos criavam nuances na leitura, dependendo do movimento do círculo nas nossas mãos e da luz que recebia (ver figura 153). Algumas das representações pareciam traduzir a profusão de elementos emergentes nas conversas, outras referiam-se ao interior da barriga como o lugar "do lado que não se vê" e, por isso, nos desenhos pouco se via.

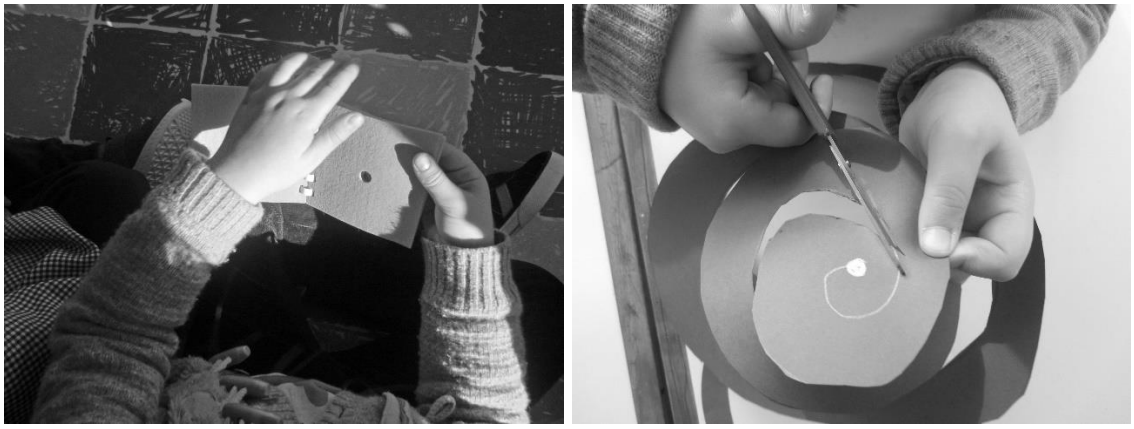

Figura 154: Livro do *I Prelibi* (1981) de Bruno Munari, à esquerda. Livros e Edições de Artista. Coleção Fundação de Serralves. *Histórias do meu umbigo* (OMCUL, sessão 6, 2018), à direta. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 155: *Histórias do meu umbigo* (OMCUL, sessão 6, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

No verso da folha redonda em cartolina cinzenta, as crianças desenhavam o umbigo e o cordão umbilical de ligação (ver figura 154). O modo como trabalhamos o livro na sessão procurava analogias entre os processos simbólicos e culturais ligados ao nascimento e processos inerentes à criação de um livro. Inicialmente circular e bidimensional, era pelo corte do cordão desenhado que a folha que nascia uma pequena escultura (ver figuras 155 e 156). Os conceitos e os gestos da ligação e do corte, revertiam na relação com a materialidade dos livros em expansão tridimensional.

No final no encontro, os livros criados apelavam ainda à elasticidade do nosso corpo que encolhia a esticava nas leituras do livro fechado e aberto, permitindo relações entre livros, unindo por exemplo ao colega do lado ou criando uma instalação a ocupar toda a sala (ver figura 156).

Figura 156: *Histórias do meu umbigo* (OMCUL, sessão 6, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Alguns processos que expandem a leitura são trazidos pelos artistas que, a partir dos seus livros, partilham um conjunto de gestos e materialidades que permitem a tomada de consciência do movimento do objeto, do desaparecimento do corpo e da materialização de uma situação criada. O teatro de sombras de Lourdes Castro é um caso paradigmático. A referência à sua obra acompanhou-nos nos cinco anos dos projetos, nas sessões *Livro-espaço* e *Medida da minha sombra*.

Sobre as *As cinco estações* (1976), Lourdes Castro diz "Não é propriamente teatro, mas somente aquelas posições quotidianas que sempre me fascinaram, mas que agora se podem mover como sombras no espaço" (Castro, 2010, p. 65). Na relação entre o "Teatro ambulante de sombras"[228] e os livros da artista mencionados neste capítulo, compreende-se uma inter-relação que, acomodando diferentes práticas, concorrem para o entendimento do livro criador de espaços para a encenação dos quotidianos.

Os teatros de sombras são espetáculos criados, produzidos e apresentados no contexto de uma sessão em cada uma das turmas, o que só é possível fazer depois de conhecer bem os grupos e as suas dinâmicas de trabalho, ao longo dos vários encontros (ver figuras 157, 158 e 159). Essa é uma das razões para ser uma das últimas sessões dos projetos, a outra razão é que o *Livro-espaço* corresponde ao culminar de um crescendo na espacialização dos gestos nos encontros do projeto (ver figura 160).

Figura 157: Cenários para teatro de sombras na sessão *Livro-espaço* (LM, Sessão 9) em 2017 e 2015, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

[228] Em 1966 Lourdes Castro começou a experimentar o teatro de sombras (Paris) e apresentou um espetáculo pela primeira vez em Berlim (1972-73), depois foi criando outros espetáculos onde ela é sombra e Manuel Zimbro é luz (Castro, 2010, p. 65).

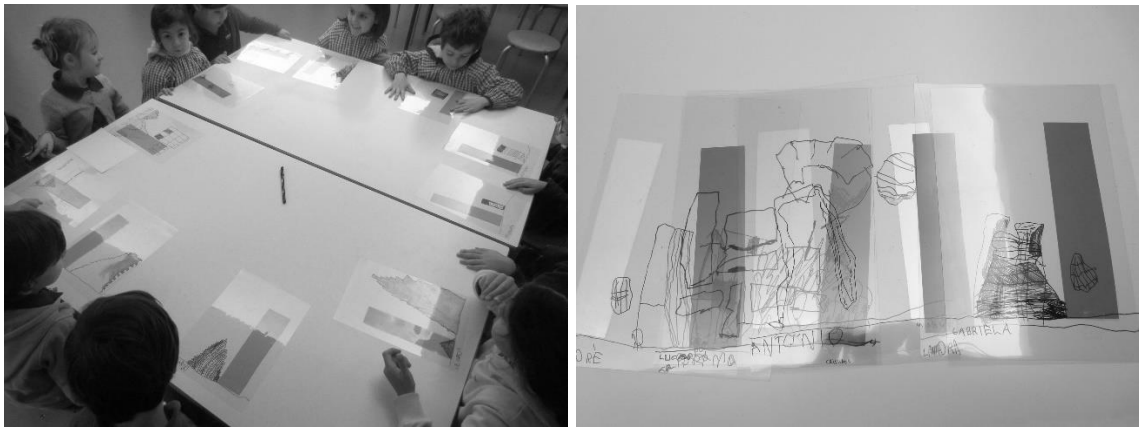

Figura 158: Cenários para teatro de sombras na sessão *Medida da minha sombra* (OMCUL, Sessão 8, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 159: Teatro de sombras na sessão *Livro-espaço* (LM, Sessão 9) em 2016 e 2014, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

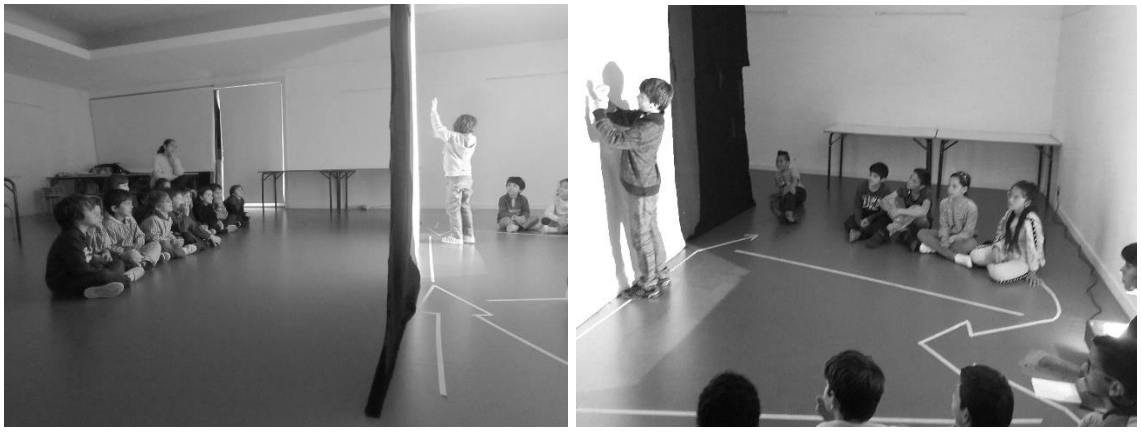

Figura 160: Teatro de sombras na sessão *Medida da minha sombra* (OMCUL, Sessão 8, 2018). Fonte da imagem: arquivo próprio.

O exercício de exposição de si no grupo vai sendo criado em vários momentos de forma gradativa no projeto, culminando na exposição final nas escolas. Como visto, são várias as situações e contextos que geram ao longo dos encontros modos de apresentação e exposição de nós mesmos, tanto nas instalações imersivas no museu, como nas visitas à escola, como espaços exteriores e instalações na paisagem. Também nas sessões referidas neste capítulo foi possível compreender de que modo a experiência conjunta em obras disponíveis no museu e no jardim, fornece matéria para as abordagens relacionais nos encontros. Esse foi o caso dos cenários para o teatro de sombras desenhados pelas crianças em acetatos transparentes e coloridos, que se apropriaram de instalações vivenciadas no museu. Por exemplo, a instalação de Priscila Fernandes (mencionada no capítulo III) permitiu-nos trabalhar a sombra e a leitura performativa, explorando o espaço das imagens projetadas e o dispositivo de projeção, ou a peça *Come through / Atravessa* (2017) de Nick Mauss[229] com grandes espelhos que se assemelham a portas para o outro lado do espelho (ver figuras 161 e 162).

Figura 161: Grande grupo na obra *Come through / Atravessa*[230] (2017) de Nick Mauss, (OMCUL, Sessão 8, 2018) e na obra *That Which is Above That Which Is / Aquilo que está acima daquilo que é*[231] (2010) de Priscila Fernandes (LM, Sessão 9, 2014), respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

[229] Obra criada como extensão do encontro do artista com a Casa de Serralves, para onde pensou uma exposição *Intricate Others* (2017) onde o desenho se expande performativamente. Coleção Fundação de Serralves - Museu de Arte Contemporânea, Porto. Aquisição em 2018.
[230] Museu de Serralves, exposição coletiva *Coleção de Serralves: Novas linhas, imagens, objetos* com obras de John Divola, Trisha Donnelly, António Júlio Duarte, Ângela Ferreira, Christine Sun Kim, Ana Manso, Nick Mauss, Miguel Palma, Victor Pires Vieira, Ana Santos, Sarkis, Monir Sharoudy Farmanfaimaian, Wolfgang Tillmans, Yonamine.
[231] Museu de Serralves, exposição coletiva *12 Contemporâneos: Estados presentes*, com obras de artistas portugueses: Gabriel Abrantes, Sónia Almeida, Pedro Barateiro, Sérgio Carronha, Mauro Cerqueira, Priscila Fernandes, Carla Filipe, Pedro Lagoa, Nuno da Luz, Ana Santos, André Sousa e !Von Calhau!.

Figura 162: Teatro de sombras. *Livro-espaço* (LM, Sessão 9, 2016) e *Medida da minha sombra* (OMCUL, Sessão 8, 2018), respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Deseja-se em cada encontro que a leitoração despolete uma conversa que inclua tanto quanto possível as crianças, professores, educadores, artistas proponentes, obras disponíveis em Serralves, espaços nas escolas e os livros de artista da Coleção de Serralves. Em todas as sessões sobrevive a procura de uma desmontagem do gesto normativo da leitura de livros por via dos livros de artista selecionados e a criação de pequenos gestos que estabeleçam coexistências significativas entre as matérias. É como se a leitura fosse o estar ali, diante a intenção do artista e performar a minha história entre as outras, receber o conjunto de significantes que aí estão.

Nas sessões referidas trabalharam-se os medos, os segredos, a iluminação pontual e a escuridão, a luz natural e os reflexos, as sombras e a encenação dos quotidianos, o aparecimento e desaparecimento, a origem e o fim de tudo. Uma chave dos projetos desenvolvidos está nos recursos que são matérias sensíveis para pensar a intimidade, onde as experiências individuais, em pequeno e grande grupo podem constituir um "substrato comum" na arte-educação.

No entendimento da intimidade que aqui se busca, o leitor não é um recetor ativo da obra[232] mas um produtor de significados partilhados por meio de um fazer-pensar na criação a fruição dos seus próprios livros num grupo. Se a copresença é

[232] Tendo em vista o envolvimento direto do espectador como cocriador da realização material do objeto artístico ou da corporalidade da ação partilhada, as práticas relacionais foram estudadas através da "arte relacional" (Bourriaud, 1998) e da "arte participativa" (Bishop, 2012).

importante na experiência, ser público de si mesmo traz um novo nível de envolvimento com a matéria do pensar-fazer.

Sob a perspetiva das instituições, existem quatro discursos da mediação e da educação em museus: afirmativo, reprodutivo, desconstrutivo e transformador. Na prática, várias versões destes discursos operam simultaneamente na mediação e na educação em museus (Mörsch, 2016, p. 1-5). Para reconsiderar a mediação da leitura e da escrita nos projetos foi preciso trabalhar na linguagem usando vários instrumentos: a língua, o corpo, a imagem, o reflexo, a sombra, a instalação, a paisagem, o som, a textura, o ritmo, a luz. Estes instrumentos permitiram-nos uma apropriação de espaços em processos dialógicos enquadrados na construção da intimidade enquanto experimentamos as linguagens num determinado contexto cultural, social e político.

Na sequência daquilo que foi articulado neste capítulo, são trazidas duas interjeições colocadas pelas crianças X e Y em contexto diferentes, enquadráveis no *conflito interno* (João dos Santos) para pensar a intimidade: "Sou puta fina!" e "Isso doí?" Conhecemos a criança X numa turma que participava o projeto *Leituras de mim* (2013-2014). Era uma criança curiosa, interessada e provocadora nos encontros que fomos orientando, num grupo que manifestava algumas tensões entre as crianças dentro da escola.[233] Em nenhum momento as crianças expressaram violência dirigida a nós, orientadoras do projeto, mas em conjunto vivemos algumas situações difíceis de gerir emocionalmente e pontuais confrontos físicos e verbais na presença de professores titulares e crianças. A criança X, cuja mãe era prostituta à data, alterava de forma abrupta o seu comportamento, ficando violenta, sempre que as outras crianças se referiam à sua mãe, com intensão de a subjugar. Num dos encontros do projeto no museu, próximo do dia de carnaval, a criança X trazia uma peruca castanha de cabelos longos que se movia como se tivesse vida própria. A criança X tinha entrado no átrio do museu com um avanço do resto do grupo, desfilou na direção da mediadora que esperava o grupo na entrada e disse:

— Advinha o que eu sou?

(sem dar tempo, logo respondeu)

[233] Presenciamos uma vez, na primeira ida à escola, agressões físicas entre três crianças da turma em sala de aula.

— Puta fina!

Logo depois chegaram as crianças do grupo, que vinham também mascaradas para o encontro. A confiança e atenção com que a criança X participava na maioria dos encontros depois desse episódio isolado, contrastava com os ecos da intermitência da sua relação familiar, que a direção da escola nos fez saber. Nesta escola os pais e encarregados de educação estavam, na altura, proibidos de entrar no espaço escolar, segundo a direção "por motivos de segurança de crianças e adultos". Os *placards* nas paredes dos corredores do estabelecimento estavam particularmente vazios. Quando quisemos fazer a exposição no fim do ano letivo com os trabalhos feitos pelas crianças indicaram-nos a biblioteca escolar como o lugar disponível para que não fossem destruídos os trabalhos. A vida quotidiana dos espaços onde o projeto se move, colocam questões com uma certa intensidade às dinâmicas planeadas. Esta turma não tinha uma figura de professor acompanhante desde que a professora titular tinha entregue uma "baixa médica"[234] e as substituições de professores duravam poucos dias. Era, portanto, a diretora da escola que acompanhava o grupo ao museu habitualmente.

As dificuldades foram encaradas pelas orientadoras responsáveis, sem especial apoio de retaguarda do serviço educativo, embora este estivesse ao corrente da situação. Foram criadas pequenas mudanças no espaço de encontro na escola, onde aconteciam mais episódios de violência. Registamos alguns deles que trouxeram melhorias à qualidade da relação estabelecida com os grupos nos encontros. Reduzimos a quantidade de coisas que estavam disponíveis a ser arremessadas, mudando os encontros para uma sala livre de mesas e cadeiras. Sempre que possível todos nós nos descalçávamos para o encontro, o que reduziu os intentos das crianças para se pontapearem. Pedimos a quem não quisesse participar em alguma parte da atividade por nós proposta que nos dissesse abertamente uma vez que não participar era também uma opção. Procuramos que nos respeitassem, respeitando-os, o que veio a acontecer com relativo sucesso, do nosso ponto de vista, o que não quer dizer que tenhamos cumprido o nosso plano inicial. Os desvios ao plano foram encarados como heterogeneidades resistentes a um sistema de respostas prontas que demandam uma

[234] Termo comum para Certificado de Incapacidade Temporária (CIT), em Portugal emitido por profissionais de saúde.

certa suspensão para serem vividas e que nos permitiram pensar o impensado até aquele momento sobre os contextos dos encontros. Esse foi o campo do devir comum, que lidou com o que foi surgindo, e que não pôde ser previsto, e por isso mesmo rico em oscilações de sentido e existências possíveis em diálogo com aquilo que se faz presente no encontro, e que demanda o improviso.

A criança Y integrava, com a irmã, uma turma que participava o projeto *Leituras de mim* (2016-2017). As irmãs andavam muitas vezes juntas, por vezes vestiam-se de igual, mas a criança Y pedia mais vezes a palavra nos nossos encontros. Na última sessão na escola antes do fim do projeto, afastando-se do grupo no encontro, a criança Y dirigiu-se com a irmã a uma das orientadoras do projeto, na altura grávida, e perguntou:

— Que idade tens?

— 32.

— E o teu marido?

— O meu marido?!

(olhou para a barriga da orientadora como quem aponta)

— O pai tem 47.

— Quase como o nosso avô!

(olhou novamente para barriga)

— Isso dói?

Tínhamos abordado várias questões ao longo dos encontros, entre as quais a origem das coisas e como nos vamos transformando, como podemos encontrar vestígios dessas transformações no mundo que nos rodeia nas obras do museu, na paisagem do parque de Serralves, nos livros tínhamos visto por exemplo o *Vir ao mundo* de Emma Giuliani, a propósito de livros com tridimensionalidade escultórica. Na sequência dos encontros, a condição da orientadora abriu um espaço para uma conversa que as crianças se interessaram por ter, não se referindo ao bebé, mas à experiência da gravidez, expondo receios. Com cerca de 9 anos de idade, assuntos

como a idade, o marido e a gravidez foram questões com que se debateram e que espontaneamente expuseram.[235] Como é que se abrem espaços a perguntas que não podem ser ouvidas no contexto de uma sala de aula? Como pode garantir-se lugares de segurança onde se possam expressar preocupações "desajustadas" ao imaginário que temos para as crianças em idades escolares?

Nesse processo é importante aprendermos a gerir as expectativas sobre o que é que somos capazes de fazer através dos projetos, o que se mostrou muito desafiante para nós. A relação com o grupo não pode suspender magicamente as desigualdades sociais, mas pode respeitar as questões com que nos debatemos e pode conjuntamente pensar-se através delas. Também com as instituições e os seus espaços podemos imaginar outras proximidades, exigentes, diversas, por vezes improvisadas. Assim, avança-se no sentido de pensar como é que as artes podem ligar-se à educação, problematizar as práticas de proximidade na infância e reconhecer as vozes, histórias e imaginários em processos colaborativos.

Água bruta – conjunção 3

A criação do livro *Água bruta / Rough water* (Joana Nascimento, 2021) foi estimulada pelo projeto colaborativo *Memória Líquida*. A colaboração incluiu a participação regular, nos primeiros três meses de 2021, em *Entre Arquivo e Publicação: Um Workshop Líquido* dinamizado por paula roush / msdm studio, seguida da conceção de uma oficina aberta com o nome do livro desenvolvido, inserido no programa *Oficina Líquida - Laboratório de edição ao vivo*.[236] Ambas funcionaram exclusivamente *online* e tinham como objetivo a produção de um livro em coautoria, na sequência de encontros entre os artistas. O livro coletivo viria a ser publicado em 2022, mas num âmbito

[235] A comunidade cigana tem uma presença significativa na comunidade escolar. Na altura em que foi desenvolvido o projeto, várias crianças eram transportadas diariamente para a escola por serviços prestados no contexto da assistência social, de forma a reduzir o abandono escolar, especialmente significativo entre as meninas. Ver documento EICC (2018), Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2022), na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018. Ver também a avaliação externa da Estratégia, concluída em novembro de 2023, Inês Barbosa (coord.) do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

[236] *Liquid workshop - Live publishing lab online*. Ação desenvolvida a 5/03/2021, funcionou com sete salas simultâneas de oficinas de edição a partir de diferentes localizações. Cada sala foi gerida por um artista. ver assunto detalhado no capítulo V.

alargado a outros autores, que exploraram e se apropriaram as metodologias líquidas partilhadas no Laboratório *online*. Todos os contributos para o livro coletivo, de vinte e cinco autores, foram sujeitos a uma edição que explorou a diversidade de possibilidades do *print on demand* para 100 exemplares.[237] Feita esta nota, o livro apresentado nesta conjunção é um livro autopublicado em 2021, diferente da versão que foi publicada pela *msdm studio* posteriormente. É um livro artesanal, experimentado e desenvolvido em presença com crianças, que pôde absorver as particularidades das leituras feitas nesse contexto (*offline*) que são circunstâncias a que esta investigação é especialmente sensível. O desenvolvimento do livro aconteceu durante a crise pandémica e procurou uma relação próxima com a água, tanto através de imagens fotográficas da cidade do Porto, oriundas quer de arquivos documentais institucionais quer de arquivos pessoais, como com a cumplicidade da economia diária da casa.

Livro *Água bruta / Rough water*

Figura 163: *Água bruta / Rough water* (2021) de Joana Nascimento. Livro em *leporello* contínuo. Lado exterior com fotografias a preto e branco, lado de dentro com a escrita manual afluente em papel marmoreado. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

[237] O livro *Liquid memories* publicado pela msdm publications (2022) evidencia uma lógica editorial própria no caso dos contributos das designadas *estações da água / water stations*, cujos formatos se adaptam à oferta do mixam.co.uk, *print on demand*, disponíveis à data. Ver o livro em https://www.msdm.org.uk/liquid-memories

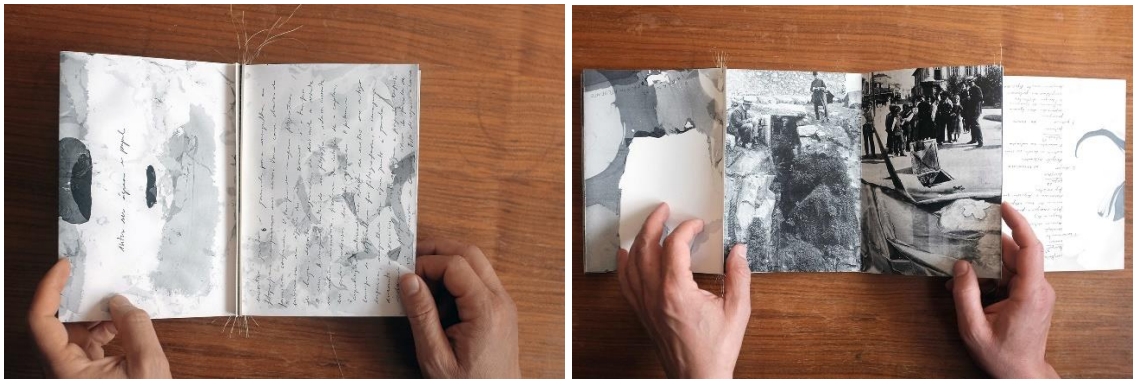

Figura 164: *Água bruta / Rough water* (2021) de Joana Nascimento. Livro em *leporello* contínuo. Lado exterior com fotografias a preto e branco, lado de dentro com a escrita manual afluente em papel marmoreado. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 165: *Água bruta / Rough water* (2021) de Joana Nascimento. Livro em *leporello* contínuo. Lado exterior com fotografias a preto e branco, lado de dentro com a escrita manual afluente em papel marmoreado. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

O livro *Água bruta* apropria-se de registos fotográficos e de descrições narrativas que pontuam o documento *Contribuição para a Hygiene do Porto* (1909) de J. Bahia Júnior[238] que é um estudo sobre as condições da água potável que abastece a cidade em mananciais, fontes e chafarizes, sublinhando uma urgência higienista no início do século XX, baseado em análises laboratoriais a amostras de água recolhida na cidade. A preocupação registada no documento precipita uma interseção com o ímpeto higienista vivenciado no contexto da pandemia no século XXI. O documento académico é estimulante para o trabalho criativo pela qualidade das fotografias do autor, pelos relatos que faz sobre a experiência na primeira pessoa de encontro com as nascentes primitivas subterrâneas na cidade e pelo mapeamento que faz das antigas nascentes e

[238] Disponível em 07/01/2024: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/17030/2/139_5_EMC_I_01_C.pdf

arcas de água. O contacto com o documento foi feito através de uma versão digitalizada de acesso aberto. A estrutura, conteúdo e estética do documento com mais de um século (c. de 115 anos), suscitou anacronias internas e externas no livro de artista criado no âmbito da investigação de doutoramento em educação artística. A perceção da distância e da proximidade com o trabalho de Bahia Júnior acontece mesmo nas entrelinhas da escrita e das ilustrações onde me surpreendeu, por exemplo, a sequência das páginas iniciais "A Escola não responde pelas doutrinas expendidas na dissertação e enunciadas nas proposições" (Júnior, 1909, p.5) e "A' memória de Minha Santa Mãe" [239] (Júnior, 1909, p. 6). Já na relação com a cidade, a visita de Bahia Júnior a lugares de água é acompanhada pela narrativa de um espaço de encontro social, da presença de animais e crianças, e de situações (hoje inusitadas) que, registadas em texto e imagem, contribuíram para um imaginário da água da cidade e a sua importância no espaço público na regulação das populações e atividades da cidade. Na relação com a cidade hoje, o processo de criação do livro interessou-se pelo resgate de ruínas de lugares de água (da cidade onde nasci) e das narrativas que se foram criando em torno das escarpas rochosas, da urbanidade dos corpos que fazem a cidade, do próprio corpo atravessado pela água e da abundância do léxico da água na toponímia da cidade que fui habitando, em diferentes momentos. Nas situações referidas, o intercambio entre os arquivos históricos e os registos fotográficos pessoais, são propositivos de uma reativação da paisagem e da memória. Uma seleção de nove fotografias incluídas na tese de Bahia Júnior foi trabalhada com fotografias do arquivo pessoal recorrendo a processos de colagem digital. O livro-objeto é um dispositivo agregador de imagens e de páginas de texto escrito à mão que pode ser manuseado de várias maneiras, com um carácter combinável entre páginas, num formato em *leporello* expansível. O livro em papel com impressão digital, pode ainda ter aspeto de peça escultórica de estrutura cilíndrica, formato 360°, sendo possível ver o interior e o exterior, numa sequência zigzagueante das páginas. De um lado dispõem-se as fotografias intercaladas, combinando dez páginas de colagens fotográficas com doze páginas de fotografias do arquivo pessoal (Porto, 2015 -2021), em sequência circular contínua. No outro lado, que corresponderia ao verso, combinam-se vinte e seis páginas

[239] A primeira de dez páginas que o autor reserva para homenagear várias figuras a quem dedica o trabalho.

de diário que acompanhou o processo criativo, em folhas marmoreadas, com uma escrita caligráfica à mão designada *escrita afluente*.[240]

Oficinas Água bruta / Rough water

A definição do termo água bruta equivale a água não tratada podendo ser água potável e não potável de um lago, poço, rio, barragem, etc. Se no contexto da *Oficina Líquida*, o termo se refere a uma de seis águas recolhidas do rio Douro em diferentes fases de tratamento (captação, água orgânica, águas suspensas, lama pura, lamas profundas e água bruta), no título do livro criado a palavra bruto/bruta é uma qualidade que foi resignificada, explorada no processo criativo e educativo ligando-se aos corpos e à cidade de diferentes formas. Assim, bruta adjetiva a textura líquida de uma cidade granítica, a sua indelicada toponímia associada aos lugares de água como é exemplo *Manancial de Mijavelhas* a perceção dos modos e linguagem visceral característica da cidade que come Tripas.[241]

Figura 166: Processos inerentes às *Oficinas Água bruta,* marmorização de fotografias a preto e branco. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio.

[240] A edição posterior de *Água bruta* para o livro *Liquid memories ~ to read with water*, msdm publications (Londres, 2022) substituiu este formato por uma encadernação de livro tradicional, anulando as possibilidades descritas de narrativas intercambiáveis bem como disposição escultórica do livro.

[241] Gastronomia, prato tradicional nascido na cidade do Porto, cuja lenda situa a origem no período dos esforços militares de expansão além-mar com início por volta do ano de 1400 quando, às populações que ficavam em terra, restava para se alimentarem as tripas e miudezas dos animais levaos pelas tripulações. Existe também a expressão "fazer das tripas coração" que significa fazer das fraquezas força, muito popular entre os chamados tripeiros, gentes do Porto.

Figura 167: Processos inerentes às *Oficinas Água bruta,* marmorização de fotografias a preto e branco. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio.

Figura 168: Processos inerentes às *Oficinas Água bruta,* secagem das imagens marmoreadas. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio.

Figura 169: Processos inerentes às *Oficinas Água bruta,* maquetes do livro. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio.

As ações com as crianças permitiram expandir a força expressiva, simbólica e material da água bruta, numa atividade exploratória dos caminhos da água que atravessa a cidade tanto como percorre um corpo vivo, numa nova noção de proximidade suscitada pela pandemia Covid-19 (Munk & Gielen, 2020). As imagens

reunidas fornecem um retrato do lugar onde vivemos. O reconhecimento de semelhanças e diferenças dos lugares conhecidos nas imagens a preto e branco, da mudança dos ambientes sociais indiciada pelos pés descalços das crianças que são fotografas junto às fontes e fontanários, a vegetação espontânea, os animais e as escorrências das águas nos caminhos, foram para nós estímulos para a curiosidade. Curiosidade foi aqui um elemento fundamental para nos reposicionarmos perante a realidade que pensávamos conhecer, não a tomando por garantida, permitindo novas ligações com ela.[242] Anteriormente, na *Oficina líquida O princípio é igual*, as sequências de fragmentos de histórias de vida tinham permitido ir organizando pequenos e grandes ciclos da vida, nascimento, crescimento, princípios e fins, abrindo espaço para outras possibilidades desejadas, que não tinham antes lugar. Estendendo as narrativas então criadas, nas *Oficinas Água bruta,* o movimento da água expressa-se pela sua presença, ausência ou lento desaparecimento em contanto com outros elementos nos encontros oficinais. "A relevância da experiência de encontro com o livro, da ação com a sua materialidade, coloca em diálogo a especificidade da conceção e produção do livro de artista e da apropriação dos livros-objeto para situações educativas, abrindo um enquadramento novo para pensar o livro e a intimidade" (Nascimento, 2021b, p. 6).

Durante o período de confinamento gerado pelas medidas de contenção da pandemia, com as crianças trabalha-se para que a rotina se torne intimidade. Para isso, é valorizada a capacidade de nos espantarmos e de nos reescrevermos, envolvendo o desejo de inventar formas possíveis de agência em condições adversas. Os encontros acontecem nos lugares que habitamos onde o fazer livros e experimentá-los se cruza com a economia diária da casa e das suas coleções de pedras, das fotografias, da água e das tintas, onde se investe na redescoberta das imagens, matérias, sensações. Criamos um jogo em que somos amadores na construção de novas narrativas de nós mesmos durante todo o período de restrições de mobilidade e distanciamento social. Designei

[242] Há uma predisposição nas crianças em assistir às metamorfoses da vida, na pequena escala em proximidade com o corpo, mas que relacionam pensamentos dirigidos a um desconhecido, como verdades da sua imaginação que precisam ser testadas e ligadas umas às outras no acolher da incerteza. A título de exemplo, uma sequencia de perguntas do Álvaro, 4 anos, feitas a partir dos nossos movimentos e contacto com diferentes materialidades, água, pedra, alimentos, areia, sons, sensação de vento na cara, os monstros: - *O que é um ser vivo? (É tudo que se mexe) - O nosso carro é um ser vivo? / A pedra grande é ser vivo? (São coisas que fazem parte do ambiente) - Ambiente é bom ou é mau? (O meio ambiente é aquilo que está a nossa volta, bom e mau e assim assim) E porque é que só meio, o Ambitente?* (referindo-se à ideia de metade ambiente).

metaforicamente de interflúvio[243] as práticas em grupo neste período em que se deu uma suspensão de rotinas da normalidade, e em que foram usadas as metodologias líquidas na economia familiar que teve um especial relevo para a investigação em arte-educação em curso. Os encontros foram influenciados pelos processos da *Oficina Líquida*, mas com uma lógica profundamente diferente uma vez que não prescindem da presença (*offline*) como forma de resistência à realidade mediada por ecrã.

Exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans

Relativamente ao tempo e espaço inerente à publicação do livro *Liquid memories*, entre a participação na *Oficina Líquida* e a partilha de processos entre artistas que culminou no *Laboratório de edição ao vivo*, não houve oficinas presenciais. Depois, até ao lançamento do livro, houve um intervalo de cerca de um ano. De modo a inscrever os processos de criação de livros de artista na comunidade de investigação da educação artística realizou-se a exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans no âmbito do 8º EPRAE.[244] Ainda neste encontro internacional, foi feita uma comunicação sobre os livros de artista autopublicados e o desenvolvimento de oficinas com crianças a partir dos processos inerentes a estas publicações e a sua leitura performativa. Houve oportunidade de criar uma conversa mais ampla sobre o tema em *Infâncias em Jogo* - Roda de conversa.[245]

[243] Geralmente um interflúvio é definido como uma área de terreno proeminente entre dois rios no mesmo sistema de drenagem. Na Geografia, interflúvio é uma forma de relevo estreita ou área elevada, alongada e semelhante a um planalto ou cume entre dois vales.

[244] 8º EPRAE – Encounter on Practices of Research in Arts Education / Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística. Exposição com livros de Francisco Varela, Joana Nascimento e Maria João Ferreira, Exposição na Galeria Cozinha, Faculdde de Belas Artes da Universidade do Porto, 19-24 de maio de 2021.

[245] Roda de conversa com Joaquim Coimbra, Margarida Dourado Dias (moderadora) e as doutorandas com comunicação oral Joana Nascimento, Maria Bila, Magda Silva e Maria Inês Barreira, dia 22 de maio de 2021.

Figura 170*:* Trabalhos Líquidos e Jerricans [exposição] Galeria cozinha FBAUP, 19-24 de maio de 2021, no âmbito do 8º EPRAE – Encounter on Practices of Research in Arts Education. Fotografia: Joana Nascimento Fonte: arquivo próprio.

Figura 171: Trabalhos Líquidos e Jerricans [exposição] Galeria cozinha FBAUP, 19-24 de maio de 2021, no âmbito do 8º EPRAE – Encounter on Practices of Research in Arts Education. Fotografia: Joana Nascimento Fonte: arquivo próprio.

> O livro de artista, quando liberto da sua condição de códex e praticado de uma forma expandida, assume características objectuais transversais aos vários meios utilizados na sua conformação. Podemos igualmente entender que os materiais produzidos a montante e a jusante da materialização do livro também dele fazem parte. É neste estado, em processo, que se encontram estes trabalhos" na exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans, 2021. (texto da folha de sala da exposição)

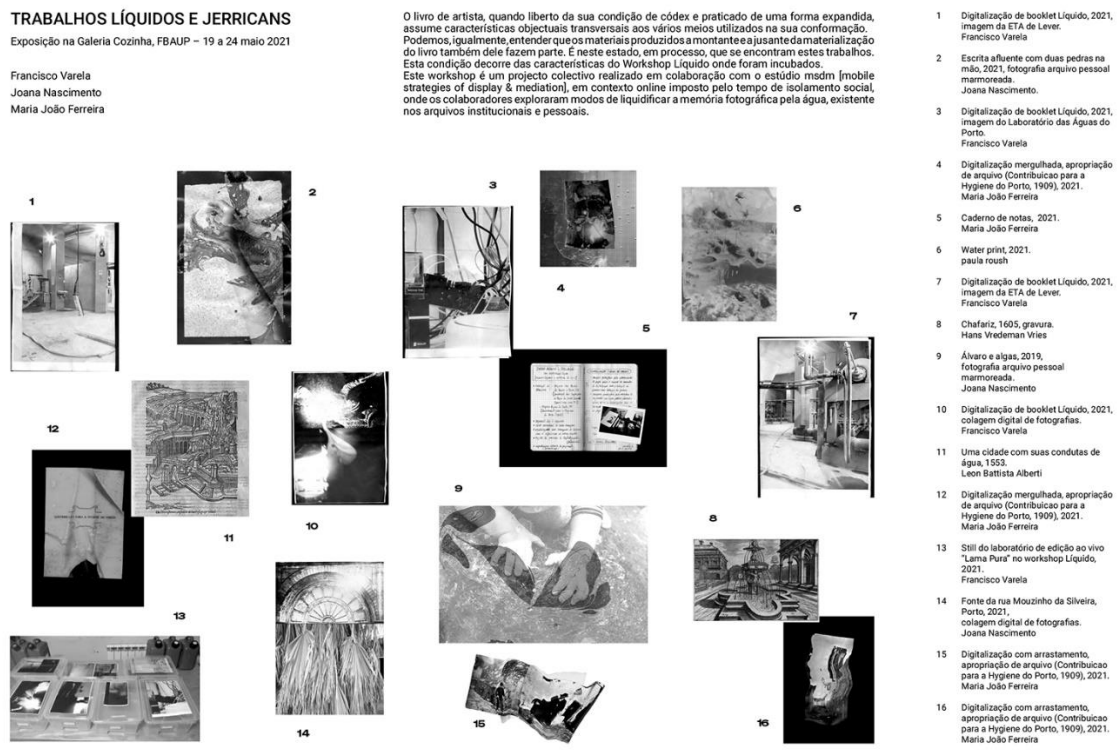

Figura 172: Folha de sala da exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans, na Galeria Cozinha, FBAUP, 19 a 24 de maio. Design gráfico: Maria João Ferreira. Fonte: arquivo próprio.

A exposição na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, foi tomada pelos autores como uma instalação do livro em campo expandido, que incluiu imagens, ensaios, objetos, materiais do *Workshop Líquido*, livros de artista próprios, arquivos fotográficos institucionais e pessoais, seis jerricans e tabuleiros para imersão de imagens em diferentes águas recolhidas ao longo do rio Douro. Os *Trabalhos Líquidos* dos três artistas partilham a condição *work in progress* numa instalação que proporcionou o primeiro encontro presencial das materialidades de produção artesanal dos livros impressos, manifestando o desejo de abertura para as conversas sobre os livros em devir. Desenhou-se em conjunto uma narrativa permeável para estes trabalhos no estado de desenvolvimento e de experimentação em que se encontravam. O carácter processual inerente à criação dos livros de artista emergiu na exposição através de fotografias, impressões e documentos soltos que podiam ser mergulhados nas águas disponibilizadas e eventualmente acrescentadas à instalação.

Considerações intermédias do capítulo IV

"A infância não é uma coisa de crianças e a intimidade não é uma coisa de adultos." (Nascimento, 2022, p. 181). O capítulo IV tratou de mapear discursos disciplinares que sinalizam a intimidade, expondo a necessidade de ir além da restrita perceção de intimidade fixada na sexualidade infantil.

Nos estudos da criança mais recentes, a intimidade está invariavelmente ligada a problemáticas de sobre-exposição da experiência de vida na infância face ao perigo de abuso, invasão, perda de direitos. Se o autocontrole e adestramento (reconhecendo os contributos de Freud e Nietzsche) correspondiam no pensamento de Norbert Elias a um processo evolutivo, em Richard Sennett pelo contrário, o "temerário recuo diante da expressão" motiva o paradoxo presente na afirmação de que o "arroubo e a semente de uma intimidade compulsória estão totalmente unidos" (Sennett, 1988, p. 188). Abordou-se a construção social da intimidade vinculada ao modelo de família no pensamento de Richard Sennett, e do firme desenho moderno na separação dos domínios público e privado. A partir de João dos Santos, aproximaram-se os devires da infância e da intimidade, compostas por um conjunto de relações plurais. Uma intimidade conversada equivalerá à construção de um lugar onde a criança (do latim "criar; fazer crescer") convoca aquilo a ela que vai dando valor (medos, afetos, fantasias, etc.) durante o tempo em que inevitavelmente se desenvolve como uma modalidade de realização da linguagem, que se sujeita à presença do seu corpo, no tempo e no espaço.

A intimidade na infância considera, pois, uma infância em mobilidade ao longo da vida e uma intimidade como lugar do pensar plural. A aproximação entre crianças e adultos na arte-educação reconhece o encontro de infâncias filosofantes. O ideário pedagógico encontra nas práticas artísticas e educativas baseadas na colaboração, modos de aprender a compreender o movimento de um corpo comum na consideração da literacia performativa.

Os livros de artista tiveram um papel essencial no entendimento da leitura e da escrita para além do desenvolvimento das competências alfabetizadoras. No âmago dos projetos desenvolvidos no programa Porto a Ler, esteve a intenção de desenvolver um caminho na mediação cultural que valorizasse o encontro com crianças, o contanto

direto com diversas expressões artísticas, e a partilha de histórias por via dos livros de artista, seus processos e produções. O que se pôde compreender ao longo do tempo é que o encontro com as crianças promovia uma transformação conjunta dos envolvidos. Por força de uma filosofia implícita na pedagogia do projeto, as questões emergentes nos encontros produziram matéria do pensar, de forma gradativa e consequente de umas sessões para as seguintes. A distância entre o plano inicial do projeto e a sua vivência, foi acomodando uma espécie de sede pelas divergências ao previamente imaginado e, mais tarde, algumas situações experienciadas transformaram-se em indícios para melhor compreender as relações e os sistemas simbólicos que integramos. Os projetos permitiram acolher o modo como o grupo se vai vendo a si mesmo, proporcionando novos sentidos para as intimidades na arte-educação. Compreenda-se aqui um movimento de resistência à promoção da literacia normativa, que individualiza e que se pensa a si própria como a forma mais séria de instruir e capacitar.

Tendo a leitura, e já não o livro, no centro de uma ação conjunta, o modo como se repensaram gestos e posições entre os envolvidos foram abordados por meio de fotografias, situações e comentários emergentes, que acompanharam conversas entre as sessões desenvolvidas. É desse processo que ocorre a tomada de consciência de uma intimidade em construção com o livros e leituras partilhadas, em que nos encontrávamos. No sentido de busca de um *nós* é fundamental a integração de uma gramática gestual de partilha.[246] A imagens criadas pelas crianças vão em busca de diferentes temporalidades, desde representações do tempo em que ocuparam a barriga da mãe, ao tempo antes deles e depois deles, no imaginário das obras de arte experienciadas, passando por representações das experiências vividas no grupo. No seu conjunto formam uma cosmologia infantil para o livro de artista experienciado com o grupo. Os lugares que foram sendo criados para a palavra, para a escrita, para a leitura, para a conversa, expandem o espaço da página, do livro, da escultura e da paisagem para uma topografia mental e cultural da leitura. Não desprezando a presença dos corpos que se movem, a transformação ocorre na relação material e imaterial suscitada nas práticas de mediação. A constância na mudança de espaços nos encontros contribui para a perceção do nosso lugar no grupo em diferentes contextos experienciados. A

[246] Vale a pena notar os vários sentidos apontados para o desejo de construção de um comum em *Chasing We-ness*. *Cultivating Empathy and Leadership in a Polarized World* (2023), de William Marsiglio.

mudança de escalas é, a este nível, muito significativa e reflete-se também no modo como é feita a aproximação aos livros de artista. Do *flip book*, passando pelo teatro de sombras, experimentando "ser árvore e arte" na paisagem, integram-se reflexos, sombras e luzes que participam de um contexto simbólico reconstruído pelos gestos de um corpo comum.

As interjeições marcaram o argumento como paradoxos pedagógicos. Consideram-se como rasgos de autoempoderamento, na recusa das crianças em cumprir com as expectativas que sobre elas recaem ou na atitude dos adultos responsáveis pelos grupos em não participar nos discursos reflexivos ou na reconsideração dos seus papéis e poderes nos encontros do projeto. Para compreender estas interrupções nos projetos é preciso ter um tempo mais longo de reflexão. O exercício de (re)ler momentos fundamentais de experiências, tanto nos projetos arte-educativos como no trabalho artístico, intervêm no acontecido. De um impulso para fazer-pensar com as crianças, esta reflexão volta ao sucedido para o recriar no pensar-escrever. Verificou-se também a presença destas qualidades numa viagem "arqueológica" aos processos e memórias em que me envolvi com as crianças durante a investigação. Por um lado, é possível compreender a relação entre memórias e geografias pessoais no livro *Água bruta* (Joana Nascimento, 2021), por outro lado, a construção de uma intimidade partilhada com aqueles com quem estive confinada através da reconstrução de memórias a partir de lugares conhecidos, despoletada nas oficinas. O trabalho artístico desenvolvido no livro e nas *Oficinas Água bruta* é indissociável de um ato político, criador de tempo para aprofundar conhecimento sobre o nosso entorno em proximidade, respondendo à necessidade de "fazer o mesmo de outras maneiras". A exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans (2021) e a apresentação dos processos partilhados em Infâncias em jogo (2021) procuraram criar espaços de discussão alargada integrando imagens, livros em desenvolvimento, conversas e escritos da investigação.

CAPÍTULO V

O campo comum entre arte e educação: oficinas como lugares de encontros

Figura 173: *Ricerca della comodità in una poltrona scomoda* / *Em busca de conforto numa poltrona desconfortável* (1944) de Bruno Munari. Edição poster Corraini (50x80 cm), 2012.

O CAMPO COMUM ENTRE ERTE E EDUCAÇÃO: OFICINAS COMO LUGARES DE ENCONTROS

Introdução

Campo comum é um termo que invoca o desejo de compreender por meio de colaborações, um conjunto de experiências relacionais que se movem entre dois campos, o da arte e o da educação. Foi designado pela primeira vez num grupo colaborativo informal[247] cuja intervenção pretendia articular no espaço público abordagens que consideravam a arte, o design e a arquitetura. O uso do termo no contexto desta investigação ajuda a intuir precedências e subsequências num percurso marcado pelo "fazer para compreender" nos fluxos de conhecimento partilhados em contextos oficinais. Expondo como começou e com que objetivos, como se foi transformando ao longo do tempo e que desafios enfrenta no momento presente, o campo comum experimenta formas para refletir sobre o acontecido, e de se imaginar em transformação nas expectativas das suas futuras práticas.

Para compreender de que forma o campo comum é convocado para a oficina em arte-educação, cria-se a noção de FEC - *Fazer em conjunto*.[248] As *oficinas como lugares de encontros* distinguem nesta secção diferentes sentidos do fazer: encontros de artistas com vista à criação de livros, pensados nos domínios da publicação e da colaboração em *Liquid memories ~ to read with water*; encontros com crianças com foco na produção de oficinas-exposição no fim dos projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro*; encontros em que as artistas-mediadoras colaboram em proximidade em programas públicos em de museu, em *Oficina-performance Matérias sensíveis*. Na sequência da necessidade de abrir um espaço de discussão aprofundada sobre práticas experimentais desenvolvidas na arte-educação, durante a investigação, começou por se organizar documentação das atividades próprias, num arquivo designado cAcO. A criação de uma plataforma digital, agregadora da criação artística e educativa, permitiu dar início a um arquivo experimental das artistas e educadoras, em contextos de

[247] O grupo *Campo comum* surge em 2009, num grupo inicialmente formado por Sofia Santos, Joana Nascimento, Roxana Alexandre, Valter Maior e Carolina Anselmo, sendo atualmente estruturado pelas duas primeiras.

[248] FEC - *Fazer em conjunto* é um termo criado na investigação, na sequência da reflexão feita neste capítulo em torno de termos conhecidos como DIY - *Do It Yourself / Faz tu mesmo* e DIWO - *Do It With Others / Faz com outros*.

educação não formal. É uma área em que se reconhece uma carência de reflexão que, associada a falta de documentação organizada acessível, dificulta o escurtínio de práticas de pares e instituições culturais e educativas.

Ao longo da investigação procurou-se pensar a premissa não questionada do incentivo à leitura do programa Porto a Ler, enquanto se assume a intenção de inscrever as práticas e processos desenvolvidos em colaboração com o museu num projeto em parceria, num arquivo consultável livremente. A reflexão sobre o Arquivo cAcO começa a partir da hipótese de constituição de um acervo de conhecimento latente, fornecendo matéria para questões por formular. Considera-se que os "…arquivos são lugares conscientes de debate e de desejo."[249] (Appadurai, 2003, p. 24). No caso das atividades desenvolvidas nos serviços educativos de museus, aquilo que existe em termos de documentação é insuficiente para fomentar o necessário alargamento da discussão. Não raras vezes está reduzido aos dados informativos requeridos inicialmente para uma divulgação da atividade enquanto produto e que procura, portanto, captar o interesse do público. Como refere María Acaso:

> Em algumas instituições culturais, as áreas de Coleção e Exposições organizam o seu legado e permanência através de diferentes canais como o catálogo, espaços significativos na web, publicações audiovisuais, etc. Em contrapartida, as áreas educativas apenas publicam programas destinados a oferecer atividades à comunidade escolar, geralmente sem textos que ancorem conceptualmente as suas propostas.[250] (Acaso, 2023, p. 11)

Os arquivos de mediação na arte-educação organizados por artistas-mediadores que colaboram na conceção de programas podem contribuir para reduzir a exclusividade de listar e elencar respostas a formatos preestabelecidos nos serviços educativos e abrir campo para problematizar esses formatos com base na experiência de campo, assim tornada consequente no sistema onde opera.

---

[249] Tradução própria: "… archives are conscious sites of debate and desire."

[250] Tradução própria: "En algunas instituciones culturales, las áreas de Colección y Exposiciones organizan su legado y permanencia a través de diferentes canales como el catálogo, espacios significativos en la web, publicaciones audiovisuales, etc. Por el contrario, las áreas de educación solo publican las programaciones destinadas a ofrecer actividades a la comunidad escolar, habitualmente sin textos que anclen conceptualmente sus propuestas."

Mencionaram-se arquivos digitais recentes, procurando perceber como estruturam e criam narrativas para os documentos que reúnem e divulgam. Muito diferentes entre eles, estes arquivos têm em comum a reflexão sobre livros, publicações alternativas e edições de artista. Destacam-se: o Arquivo da Coleção Livros de Artista da Universidade Federal de Minas Gerais, o Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa *PO.EX*, o Arquivo *Tipo.pt*, o *Oasi Per Libri Artistici*, o *Les Trois Ourses*, o Arquivo *And-Lab*, e o *msdm-studio Archive*. No conjunto, constituem um referencial de posibilidades para o Arquivo cAcO a desenvolver.

No seguimento de um conjunto de situações em que são experimentadas formas de reativar o arquivo próprio, de o comunicar e de o prolongar na reflexão sobre os projetos desenvolvidos, abordam-se os encontros finais nas escolas e as exposições nos projetos com escolas. No contexto de oficina com as crianças, a *exposição na escola como princípio* trata de pensar como espacializar o trabalho, dar visibilidade aos processos e expandir a conversa depois do fim dos projetos. As terminologias adotadas propõem um posicionamento perante os diferentes níveis de encontros no âmbito da oficina com livros de artista.

A valorização da potência inventiva que as tensões que qualquer encontro produz é trazida pela imagem que abre o capítulo. *Em busca de conforto numa poltrona desconfortável* de Bruno Munari é nesta secção paradigmática do desejo de debate de uma particular ideia de espaço público, a partir das oficinas como lugares de encontros. Associado ao encontro com os livros em contextos oficinais está uma demanda de respostas especulativas, num contínuo movimento perante o desconforto encontrado, e para o qual se experimenta a ação conjunta na busca de novas relações pela leitura e criação de livros. Nesse sentido, *Com duas pedras na mão* e *Percurso marmoreado* (Joana Nascimento, 2021) convocou o caráter simultaneamente lúdico e inventivo com que se lidou com os constrangimentos vividos no espaço público no contexto que acompanhou a investigação. Os processos de criação artística foram partilhados com crianças na cidade nas *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão* (2021) e relacionaram-se com a Oficina-performance Matérias sensíveis (julho, 2021) no programa da exposição inaugural do Reservatório, do Museu da Cidade, Porto.[251]

[251] Colaboração com o BOA - Bombarda Oficina de Artes.

O Campo comum, uma perspetiva sobre a colaboração

O termo *Campo comum* (2009) permitiu designar um espaço para a ação educativa em proximidade com a produção artística, o espaço público e a cidade. Estabeleceu-se uma parceria mais duradoura entre dois dos membros fundadores, mantendo-se colaborações pontuais com outras pessoas, coletivos ou organizações, onde se destaca a cumplicidade com o BOA - Bombarda Oficina de Artes[252] desde 2013. Dentro do foco de ação do grupo, o espectro de atividades ampliou-se. Na criação artística constam instalações, performances, publicações de artista, desenho, fotografia e vídeo, enquanto que nas atividades educativas incluem-se as práticas de mediação museal, a conceção de programas educativos[253], criação e desenvolvimento de parcerias institucionais no âmbito da educação artística e consultoria de serviços educativos.

O Campo comum dedica-se a pensar o espaço público[254] através da materialização de interseções das atividades e projetos desenvolvidos em colaboração de âmbito artístico e no domínio da arte-educação.

> O campo comum não se vê. Move-se com duas pessoas e existe com muitas. Assemelha-se a uma bancada de trabalho que se monta a jeito. Está situado no lugar de colaboração. Nasce em conversa e vive em mutação. Emerge do desejo de criar aproximações entre arte e educação. Atravessa pé ante mão de espaços conhecidos para desconhecidos. Muda de pele no caminho de volta. Coleciona ruínas materiais de encontros diversos. Resiste, evapora-se, condensa-se, e expande-se ciclicamente. Desde 2009. (Campo comum, 2022)

O objetivo é construir um dispositivo para pensar criticamente as atividades, a estrutura ideológica que as sustenta, as práticas educativas e as problemáticas filosóficas que se articulam na proposta das artistas-educadoras. Para compreender as

---

[252] Espaço de "Práticas Educativas Criativas e Experimentais, para bebés, crianças e adultos" existe desde 2009 com Cristina Camargo (fundadora de coordenadora). Disponível em 06/01/2024: https://www.boa-arts.com/

[253] A colaboração na criação de programas inclui atividades diferenciadas tais como visitas orientadas, visitas-oficina em exposições de arte contemporânea, formação de professores, atividades para grupos com necessidades educativas específicas, formação de técnicos de museu na área de mediação cultural, oficinas formativas nas equipas de educadores arte-ambiente.

[254] Entendido como espaço de trocas sociais, físico e mental, onde se proporciona a produção do *património relacional*. Ver anexo I – Glossário.

relações entre as coisas, as correspondências e analogias, diz-nos Didi-Huberman que "(…) é necessário modificar o próprio espaço: o espaço da aparência, da apresentação ou da disposição das coisas a ver".[255] Em *Altas. Cómo lllevar el mundo a cuestas?* O autor refere que para ler o nunca escrito pode ser "(…) necessária uma mesa para acolher esta transformação do olhar e do sentido, para recolher o feixe de multiplicidades figurativas à espera de serem vistas"[256] (Didi-Huberman, 2010, p. 37).

A produção do Campo comum depende da capacidade para problematizar as oscilações injetadas pelas diferentes entradas, aberturas, fissuras, feridas, cicatrizes desse corpo/campo em construção. É ele próprio um campo de resistência ao paradigma moderno do indivíduo universal, capaz de corporificar um sujeito neutro e representativo. Parcial, a narrativa que se pode construir será necessariamente incompleta, propensa a uma reflexão sobre o capital simbólico do projeto arte-educativo, revela-se paradoxalmente como uma espécie de lâmina afiada que é parte constitutiva de um património relacional.

Com cerca de uma década de prática colaborativa, o Campo comum encontra focos de expansão do conhecimento produzido por um trabalho de campo estabelecendo um diálogo entre duas investigações académicas.[257] As investigações em curso recorrem ao arquivo das atividades desenvolvidas para, sob diferentes perspetivas, refletirem sobre discursos, processos e práticas e colocarem questões que possam contribuir para o conhecimento em torno da educação artística contemporânea. É preciso clarificar que *comum* não é uma qualidade de um arquivo, um objeto, ou uma constelação de ideias, mas é uma potência de um contexto de partilha, a cada momento criado. O *comum* é efémero, move-se e atravessa regimes de valores sociais, temporais e culturais, não ignora o desconforto do dissenso, mas cria-lhe uma nova ordem, reserva-lhe um campo para sobreviver. A problematização das práticas é disposta numa grande mesa de trabalho, que é um espaço que proporciona o

[255] Tradução própria: "(…) es preciso modificar el proprio espacio: el espacio de aparición, de presentación o de disposición de las cosas que ver."
[256] Tradução própria: "(…) es preciso dotarse de una mesa para acoger esa transformación de la mirada y del sentido, para recoger el haz de multiplicidades figurales que esperan ser vistas."
[257] A presente Tese, *Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação*, iniciada em 2019, e *Caminhar, parar e (re)parar – corpo e experiência sensível na arte e na educação*, iniciada em 2022 por Sofia Santos. Ambas no âmbito do Doutormanento em Educação Artística, com aconhimento no i2ADS – Instituto de Investigação em Artes, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.

encontro de imagens, palavras, referências, etc. O campo comum estabelece ligações materiais e imateriais que trazem o sentido da montagem de lâminas no plano horizontal pensado por Aby Warburg, com um sistema de relações em potencial mobilidade, que é diferente do plano vertical, do quadro (Didi-Huberman, 2010, p. 18).

A intenção de inscrever as práticas das arte-educadoras num domínio público leva a considerar criação de um arquivo *online* para as colaborações do Campo comum. Tendo a consciência que sobre o acontecido se tem um olhar presente, a espacialização de elementos do arquivo pessoal atividades desenvolvidas ao longo do tempo. As conversas à volta de uma mesa de trabalho criam situações e contextos em movimento para a reflexão sobre os documentos do arquivo, motivando instalações de chão e parede, sala, praça, etc. Voltar à mesa de trabalho favorece a presença de projetos desenvolvidos, para pensar os assuntos que estão "em cima da mesa" a cada momento, isto é, para as questões que formulamos, podemos requisitar e mobilizar elementos do arquivo. As conversas fazem-se acompanhar pelo abrir de caixas com materiais sobrantes das nossas práticas, que não são produtos resultantes do trabalho nas oficinas mas fragmentos aos quais se associam narrativas experienciadas, como por exemplo: registos fotográficos dos encontros, edições autopublicadas, amostras de materiais e recursos de oficinas, desenhos, diagramas, textos, notas escritas de diálogos anteriores, dispositivos inventados para as práticas de mediação, objetos táteis, frasquinhos com aromas, visores, catálogos de papéis, referências de riscadores e aguarelas, elementos naturais e minerais em pequenas bolsas, planeamento de atividades, notas de conversas com artistas no museu, etc. Com Arjun Appadurai, compreende-se a documentação existente como um primeiro passo de uma forma de intervenção:

> O arquivo como projeto deliberado baseia-se no reconhecimento de que toda a documentação é uma forma de intervenção e, portanto, que a documentação não precede simplesmente a intervenção, mas é o seu primeiro passo. Uma vez que todos os arquivos são coleções de documentos (sejam eles gráficos, artefactuais ou registados sob outras formas), isto significa que o arquivo é sempre uma meta-intervenção. (Appadurai, 2003, p. 24)[258]

[258] Tradução própria: "The archive as a deliberate project is based on the recognition that all documentation is a form of intervention and, thus, that documentation does not simply precede intervention, but is its first step. Since all archives are collections of documents (whether graphic. artifactual or recorded in other forms), this means that the archive is always a meta-intervention."

Que importância pode ter um arquivo desta natureza para o trabalho reflexivo, autocrítico na arte-educação? Como serve e instiga a investigação?

De entre um leque de atividades diversas, esta investigação fez um recorte no trabalho desenvolvido com livros de artista, explorando a singularidade de cada um dos livros, mas sobretudo procurando compreender como é que as suas características, propositivas de uma leitura diferenciada, podem criar uma biblioteca flexível que sirva como referência para a abordagens relacionais na arte-educação. O foco nos projetos do Porto a Ler compreende a importância de pensar as parcerias institucionais e a aproximação da especificidade dos processos educativos inerentes à relação museu-escola-biblioteca.

Cada um dos livros foi preponderante ao trazer a experimentação para a leitura, nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*. É sobre a experiência da leitura coletiva dos livros de artista que incide a alternativa à leitura hegemónica. A possibilidade de estarem acessíveis para o grupo é uma condição importante para integrarem a Biblioteca efémera (referida no capítulo II). A apropriação do livro e do processo de criação deve reverter na relação das crianças com a construção de um espaço de representação de si mesmos, na criação de oportunidades para pensar assuntos que surgem da sua experiência do mundo. Como interconectar a produção de conhecimento no espaço do livro de artista no encontro educativo?

No início desta pesquisa pensou-se que os livros de artista eram um centro, mas a investigação foi revelando um lugar em movimento para os livros de artista: como ponto de partida para os projetos na arte-educação, como pontos de chegada de uma prática artística e como veículo de uma mediação performativa relacional. É a reflexão sobre as práticas desenvolvidas que permitiu compreender de que forma a mediação promove um discurso autocrítico sobre a relação com o museu, com o público, e do processo inerente à criação de livros, que no seu conjunto criaram a necessidade de ativar o Campo comum. Segundo María Acaso “A chave não é introduzir mais públicos

nas instituições, mas sim introduzi-las no mundo que as rodeia, para quebrar a dinâmica de autorreferencialidade e isolamento que as caracteriza"[259] (2023, p. 6).

O Campo comum é um espaço de desejo, de criação e transformação de relações num processo de produção cultural com desdobramentos possíveis. As relações mudam com a exposição a novas situações para os elementos conhecidos e desconhecidos, que obrigam a reequacionar os valores com que trabalhamos e com vivemos. De que forma é que o Campo comum é convocado para a mediação na arte-educação?

Para pensar sobre esta questão articulou-se a noção de DIY - *Do It Yourself / Faz tu mesmo*, com a noção de DIWO - *Do It With Others / Faz com outros*, para construir uma terceira noção DMIT - *Do and Make it Together / Fazer em conjunto*.[260]

Nos Estados Unidos o termo DIY aparece no início do século XX associado a um método de aproveitamento de recursos disponíveis para os transformar materiais (de construção) com meios próprios num registo utilitário, por exemplo na construção de abrigos, veículos, manutenção de dispositivos mecânicos ou reparações de diversa ordem.[261] Os conteúdos instrutivos preenchiam um imaginário popular de curiosidades da ciência e tecnologia.

Na década de cinquenta banalizou-se o termo com uma entrada da criatividade no processo de reconstrução, recriação, recuperação de desperdício, valorizando-a numa economia de poupança, rentabilização de materiais, etc.

Apropriado posteriormente na produção cultural, o termo DIY associa-se a uma consciência política radical, na contracultura *hippie* e depois *punk*, nos Estados Unidos e em Inglaterra. O princípio de autonomia torna-se inseparável da estética rebelde e provocatória. A procura de uma vida alternativa nos anos sessenta emerge nos movimentos juvenis pacifistas que se afastam dos ambientes urbanos, nos anos setenta

---

[259] Tradução própria: "La clave no es introducir más públicos en las instituciones sino que estas se introduzcan en el mundo que las rodea para romper las dinámicas de autorreferencialidad y aislamiento que las caracterizan."

[260] No inglês, que faz uma distinção entre as duas com as palavras *do* and *make*, seria necessário ter ambas para obter a noção de *Fazer em conjunto*, simultaneamente agir e produzir. Considera-se preferível a opção da sigla FEC.

[261] Revistas como *Popular Mechanics* (fundada em 1902) e *Mechanix Illustrated* (fundada em 1928) ofereceram aos leitores instruções para desenvolver habilidades práticas, técnicas, ferramentas e materiais úteis e explicando "como funciona o mundo" através da instrução para a tecnolocgia a ciência em linguagem simples. Nos anos 70, a crescente procura levou ao aparecimento de livros DIY de várias editoras, sobretudo ligados à reforma de casas como a *Sunset Books*, *Time-Life* ou *Balcony Garden Web*.

eclode na resistência às normas sociais conservadoras, aos constrangimentos linguísticos, à submissão institucional ou a quaisquer valores morais e exaltando o poder de insurreição individual em tribos urbanas. Tinha particular visibilidade nas performances musicais de bandas que acreditavam que qualquer pessoa podia ser aquilo que quisesse, usufruindo de uma liberdade radical e descomprometida.

Na década de 1970, a renovação de casas antigas e degradas a preços acessíveis espalhou a cultura DIY entre a população norte-americana de faixas etárias universitárias e recém-formadas. A vertente social e ambiental das décadas de 1960-70 também se exprimiu através da cultura DIY. Stewart Brand (Rockford, Illinois, 1938) promove uma ação visionária na primeira edição de WEC - *The Whole Earth Catalog: Access to Tools*, desenvolvida com amigos e familiares no final de 1968. Há, neste contexto, uma definição ampla do termo "ferramentas", que podem ser informativas, como livros ou revistas técnicas, cursos ou aulas. O designer industrial James Tennant Baldwin (1933 –2018), que tinha sido aluno de Buckminster Fuller (Milton, Massachusetts, 1895-1983, Los Angeles, Califórnia), foi editor e autor de artigos no catálogo americano de contracultura que estimulou um movimento de experimentalismo, rutura de convenções na lógica "faz tu próprio". A sua influência foi considerável e o impacto duradouro. Kevin Kelly, na qualidade de ex-editor dirá mais tarde "O WEC não nos deu apenas a permissão para inventar a nossa vida, mas também nos deu o raciocínio e as ferramentas para fazer exatamente isso. Acreditou-se que se poderia fazer isso, porque em cada página do catálogo havia outras pessoas a fazê-lo. Este foi um ótimo exemplo de conteúdo gerado pelo usuário, sem publicidade, antes da Internet". [262]

Nos anos 70, temos o exemplo das coleções de objetos pedagógicos, enviados aos alunos por correio, que acompanhavam os conteúdos educativos organizados por episódios do *The Open University programme*, a partir da BBC em Londres, como recursos de apoio aos estudantes da Universidade Aberta (Moreno, 2018). Resultado de uma abertura a métodos que experimentavam modos de disseminar conhecimento,

[262] Tradução própria: "The WEC not only gave you permission to invent your life, it gave you the reasoning and the tools to do just that. And you believed you could do it, because on every page of the catalog were other people doing it. This was a great example of user-generated content, without advertising, before the Internet." Disponível em 17/12/2023: https://kk.org/ct2/the-whole-earth-blogalog/

desenvolvem-se kits de objetos como parte de uma estratégia de interação entre professores e alunos, enquanto se complementavam os conteúdos do programa difundido por rádio e televisão, num plano lúdico (Moreno, 2020).

A cultura DIY expandiu-se nos anos 80, com motivações diversas e por vezes contraditórias: no sentido do que está acessível na cultura pop, na indústria do entretenimento, ou na estética obscura e ao discurso niilista nos fanzines *punk*, à sombra das tensões sociais.

O projeto *WorldWideWeb* de Tim Berners-Lee (1989) pôs em curso desenvolvimentos que alterariam o paradigma das plataformas de divulgação de informação e as aspirações de interação social à escala global. A Web 2.0[263] possibilita que o conteúdo gerado pelo usuário seja visualizado por milhões de pessoas em todo o mundo, praticamente num instante. Esse alcance trouxe uma explosão de conteúdos DIY e a sua popularização passa hoje por vídeos de tutoriais, no *Youtube* ou *Instagram*, tornando possível replicar técnicas do *fazer por si mesmo*, exibir criações e instruir exclusivamente por via das tecnologias digitais. Com base na *Cultura maker,* que é o termo que designa a produção com as próprias mãos a partir de instrução, dá-se uma reintrodução da cultura material do antigo padrão de envolvimento pessoal e uso de habilidades na manutenção das manualidades ocupacionais.

Voltando à contracultura, o movimento DIY apropriado pelos artistas nos anos sessenta com as suas publicações fortaleceu a politização da produção cultural. Em comunidades de partilha, os artistas responsabilizaram-se por todas as fases do seu trabalho, desde a criação à distribuição reivindicando a autonomia das suas obras, como referido no capítulo II. Nesse sentido, a cultura DIY funcionou como uma reação ao sistema da arte, mas também ao crescimento da especialização académica e económica, ao estreitamento do que é considerado conhecimento legítimo e à subjugação sistémica das instituições culturais. A ética DIY é a da autossuficiência, independência, democratização de competências culturais e da descentralização da produção de conhecimento. Cada individuo é um produtor cultural. Na luta dos artistas contra a captação das obras nos sistemas da arte, a reprodução industrial e distribuição das suas publicações foi uma das estratégias adotadas. As práticas DIY associadas à

[263] Termo foi cuhado por O'Reilly Media em 2004, segundo a Wikipédia.

maior acessibilidade das ferramentas para produção independente permitiram responder ao desejo de autonomia das publicações de artista. As práticas artísticas interessadas por questões processuais de criação empoderaram-se no domínio tecnológico, tanto nos casos em que queriam imiscuir-se no espaço democratizado fora do sistema institucional (publicações independentes, *zines*, arte postal) como nos que se voltaram para a criação de relações com a paisagem remota (como nos casos da *land art*), como nos casos em que o registo da performatividade criativa se virou para a vida de todos os dias (como nos trabalhos de Francis Alÿs ou Alan Kaprow).

No advento da *Web 3.0* pode gerar-se uma nova mudança de paradigma. Assim como se manteve um impulso e interesse no fazer manual de livros, a mediação do livro de artista, fisicamente materializado mantém a sua potencia disruptiva, em perspetivas renovadas sobre a cultura material e imaterial.

Segundo a Furtherfield,[264] o termo DIWO - Do It With Others foi cunhado por Marc Garrett para descrever uma abordagem colaborativa para atividades artísticas desde a acessibilidade à internet. O termo foi-se definindo no desenvolvimento de práticas entre 1998 e 2003, com os projetos *Day In Day Out*, *SkinStrip*, *FurtherStudio* e *VisitorsStudio* e começou a ser mais amplamente usado a partir da sua designação em 2006 de Rosalind – Upstart New Media Art Lexicon[265] que instigou uma rede artística e ativista. DIWO, termo comummente usado na comunidade artística socialmente comprometida "estendeu o ethos DIY Do-It-Yourself da net art, do punk & Situacionismo, para uma abordagem mais colaborativa, usando a Internet como um meio artístico experimental e um sistema de distribuição para fomentar a criatividade popular."[266] (Furtherfield.org). Fomentando desde logo a criação de redes para as práticas artísticas emancipatórias, quando a Furtherfield abriu uma galeria física em Haringey (2004) começou a desenvolver projetos artísticos em cocriação que abrangeram intencionalmente o espaço digital e físico. O texto de apresentação da

[264] A organização artística fundada em Londres por Ruth Catlow e Marc Garrett (1996) procurou estabelecer sistemas alternativos de cocriação e coorganização através de redes digitais e físicas.
[265] Disponível em 17/12/2023: https://www.furtherfield.org/about-us/about-us/
Ver também o projeto DIWO Email Art (2007) da Furtherfield. Disponível em 17/12/2023: https://www.furtherfield.org/diwo-do-it-with-others-resource/
[266] Tradução própria: "It extended the DIY Do-It-Yourself ethos of early net art, punk & Situationism, towards a more collaborative approach, using the Internet as an experimental artistic medium and distribution system to foment grass-roots creativity". Disponível em 17/12/2023: https://www.furtherfield.org/diwo-do-it-with-others-resource/

organização diz que os pares se ligam, comunicam e colaboram, criando debates, estruturas e uma cultura de base partilhada, tanto através de redes digitais *online* como fisicamente.[267]

A referência às siglas em língua inglesa, remete para a origem dos termos contextualizados. Daqui em diante passará a fazer-se menção às siglas correspondentes em português, FTM - *Faz tu mesmo* (DIY)*, FCO - Faz com outros* (DIWO)*,* de forma a relacioná-las com uma terceira FEC - *Fazer em conjunto*, criada para pensar a mediação em arte-educação. Pensando na relação com os livros de artista e no contexto desta investigação baseada na prática, FEC designa uma experiência de leitura dependente de uma presença física, que reclama a interpretação dos movimentos do corpo na relação com as materialidade e imaterialidades emergentes nos encontros e que tem ressonância na produção performativa de livros. A intencionalidade pedagógica coloca a tónica nas práticas FEC, enquanto ferramenta de produção conjunta de um conhecimento por meio de um fazer simultâneo, colhendo sinergias do espaço e tempo do encontro. As práticas FEC colocam em primeiro plano a produção de conhecimento impregnado de experiência e consciência artística através da relação com a arte, do diálogo e do envolvimento. São propostas de experiências performativas de leitura que se envolvem tanto com o desaprender como com o construir conhecimento novo através da apropriação das obras capazes de estimular as nossas experiências sensoriais e faculdades críticas.

Os resultados devem ser perspetivados a longo prazo e é importante não esquecer que os esforços colaborativos e os enquadramentos institucionais são decisivos para compreender o alcance dos projetos desenvolvidos por artistas. A investigação procura criar o desdobramento da reflexão posterior sobre os projetos que consideram outras formas de conhecimento produzidas nos encontros, que se ampliam no discurso sobre diferentes aspetos sociopolíticos da arte contemporânea institucionalizada. Embora impregnados de contingência concretas estabelecidas na parceria, os projetos *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro* expandiram as conversas em torno da leitura, da investigação artística, das práticas na arte-educação

[267] Furtherfield.org. Disponível em 17/12/2023: https://www.furtherfield.org/diwo-do-it-with-others-resource/

desenvolvidas por artistas, e debateram os lugares do público e dos orientadores no museu e na escola.

Procurando compreender modelos e estratégias pedagógicas adotados por artistas em colaboração para a publicação de livros de artista, é estudado o caso de *Memória líquida / Liquid memories* e de *Oficina Líquida - Laboratório de edição ao vivo / Liquid workshop - Live publishing lab online*. Seguidamente, reflete-se sobre os processos que as práticas artísticas incorporam para potenciar a relação pensar-fazer em conjunto. O recurso às práticas sociopedagógicas como metodologia e base para a criação artística, serve a experimentação na publicação e edição em coautoria. "Ao adotar uma abordagem artística sociopedagógica, os artistas adotam diferentes formas de reimaginar e representar o conhecimento." [268] (Okore, 2021, p. 2).

Liquid memories ~ to read with water – publicação e colaboração

Os livros de artista criam circuitos de desvio a uma circulação regulada no sistema artístico, como referido anteriormente, mas fazem também caminho alternativo ao sistema comercial de publicações a larga escala (estrutura que inclui agentes diferenciados: quem publica, quem edita, quem distribui, quem vende, quem compra, etc.). Com um leque abrangente de destinos para o livro de artista distribuído de forma independente, e o modo como o livro se apresenta nesse caminho que vai fazendo, pretende-se aqui compreender as vidas do livro de artista. A partir de um caso de estudo, este ponto pretende responder à questão:

De que forma se expressa a colaboração entre artistas na produção do livro e de que forma o livro publicado propõe uma leitura expandida?

[268] Tradução própria: "In taking a socio-pedagogic art approach, artists take up different ways of reimagining and representing knowledge."

Figura 174: *Liquid memories ~ to read with water* (2022). Livro. Dimensões: 23x35cm (livro fechado). Capa mole em pvc transparente com 2 bolsos laterais selados e monotípia em acrílico dourado. Contém 55 secções soltas (721 páginas e 544 fotografias). Editado por msdm studio, Londres. Fotografia de Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio

Figura 175: *Liquid memories ~ to read with water* (2022). O livro contém 55 secções soltas (721 páginas e 544 fotografias). Editado por msdm studio, Londres. Fotografia de Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio.

Liquid memories ~ to read with water (2022) é uma publicação de vinte e quatro coautores. O trabalho de colaboração para o mapeamento das águas do Porto é motivado por Francisco Varela que no âmbito da sua pesquisa académica[269] convidou paula roush da plataforma editorial londrina msdm – mobile strategy of display & mediation para uma curadoria conjunta.

A publicação *Liquid memories* é um exemplo de práticas FCO - *Faz com outros*, em que estive envolvida. Pretende pensar sobre a oficina em colaboração com foco nas dinâmicas que se estabelecem nos modos de partilha dependentes de rede virtual.

[269] No contexto de *Memória líquida: metodologias de projeto entre fotografia, curadoria e edição,* dissertação de Mestrado em Estudos de Arte, Universidade do Porto (2021).

Começou por haver uma proposta de oficina para juntar artistas e fotógrafos sediados no Porto a envolverem-se para a produção de um livro. A oficina *Liquid Workshop / Oficina Líquida* pretendia ser um espaço de partilha de processos experimentais envolvendo arquivos fotográficos e água no Porto. A interseção entre edição, curadoria e fotografia seria marcada pela presença da água do rio Douro sob múltiplas perspetivas: históricas, como médium, como tema, etc. A primeira sessão foi mais expositiva servindo para apresentar o projeto, partilhar arquivos fotográficos e outros documentos previamente reunidos que funcionaram como ponto de partida para o projeto editorial. A segunda sessão estabilizou um grupo de sete pessoas interessadas em colaborar enquanto coautores para a publicação. Cada um posicionou-se numa ideia de liquidez, partilhando de que forma o tema da água poderia estar presente na fotografia, nas estórias da água, nos arquivos pessoais e documentais a trabalhar. Depois de dois dias *online* seguiam-se dois dias no Porto que não puderam acontecer devido ao momento adverso que vivíamos com o surto pandémico.[270] A inibição dos encontros presenciais prolongou-se e em alternativa deu-se continuidade aos encontros *online* do projeto por via da plataforma *Zoom*, com os participantes entre Portugal, Inglaterra e Brasil, por cerca de dois meses. É precisamente sobre a forma como se criou uma comunidade temporária em torno dos livros, das fotografias, dos processos de edição com vista a uma publicação em coautoria neste projeto que se pretende refletir. Por um lado, os artistas interessados na partilha e debate das suas práticas, estabeleceram regularmente práticas colaborativas reivindicando um espaço dinâmico e realizando um campo comum para as suas experiências, processos inventivos na criação dos seus livros. Por outro lado, o distanciamento social imposto lançou mais um desafio à pesquisa baseada na prática, centrada nos livros de artista, no trabalho educativo com crianças. Os modos de fazer investigação académica, as experiências que se podem imaginar no interior das contingências que a envolvem em incertezas inesperadas da crise pandémica mundial, obrigam a alterar procedimentos que considerávamos até então como habituais.

[270] Estavam planeados quatro dias de *workshop* em janeiro de 2021, dias 04 e 11 *online* através da plataforma digital *Zoom*, nos dias 19 e 20 seria na FBAUP, Porto. A proibição de voos a partir do Reino Unido antecipava um novo *lockdown* na Europa, pelo que nunca chegamos a encontrar-nos no Porto.

A evidência de que o cancelamento de atividades presenciais iria prolongar-se colocou um desafio à Oficina Líquida: como é podemos tornar aquilo que é uma inconveniência numa vantagem para o projeto? Num dos encontros decidimos que íamos continuar o projeto, discutindo o modo como podíamos divergir, confluir, apartar, expandir o pensamento sobre a matéria líquida da publicação, interagindo com os materiais da Oficina e procurando inovar procedimentos *online*. Recolhemos águas, dos locais onde geograficamente nos encontrávamos para as trabalhar como matéria plástica, conceptual, fenomenológica, com uma lógica oficinal, mas ligada pelos vários canais virtuais criando uma rede de ecrãs, *webcams*, vídeos e performances procurando um processo fluído e partilhado.

Mas como poderiam ser trabalhadas coletivamente à distancia as matérias água e fotografia? Assumimos um carácter experimentalista, resiliente e dialogante com a realidade vivida no quotidiano, obrigados a permanecer em casa. Acompanhados pelas práticas de *Thinking at the edge* (TAE)[271] da Filosofia do Implícito, permitimo-nos repensar a experiência para além das estruturas de pensamento em que baseamos a nossa relação com os arquivos fotográficos e a liquidez, e adentrar aquilo que está implícito no nosso conhecimento, usando a intuição, valorizando o processo e os elementos integrantes, a interação, etc. Considerando uma predisposição para acolher uma certa novidade naquilo que fomos experimentando, emerge uma fluidez dos termos em que a linguagem da colaboração participa. Formulamos em grupo um processo criativo que nos permitiu imaginar palavras e termos para pensar o que estávamos a fazer, para designar as metodologias emergentes, numa espécie de léxico processual que se foi formando, explorando, descobrindo, remisturando, etc. As leituras feitas integraram assim os recursos partilhados, a par de um repensar da nossa própria relação com a água.

O processo FCO-*Faz com outros* exposto, prolongou-se noutra modalidade seguidamente. Em março de 2021, após dois meses de trabalho partilhado, planeou-se

[271] Desenvolvidas por Eugene Gendlin (Viena, 1926 – 2017, Nova York) com génese num método de Theory Construction na Universidade de Chicago, TAE é uma prática sistemática que permite aceder ao que está implícito no conhecimento adquirido por experiências vividas. Consiste em 14 passos que ajudam a pensar através de estímulos sensoriais para uma tomada de consciência do que se está a sentir, da experiência do corpo humano na gestação de conhecimento, e das questões que se formulam potenciando uma nova linguagem e novos conceitos.

Oficina Líquida - Laboratório de edição ao vivo / *Liquid workshop - Live publishing lab online*, para uma audiência mais vasta de participantes. Com divulgação pública do laboratório exclusivamente na rede digital, cruzaram-se os contatos *web* do msdm studio (*instagram, twitter, youtube, vimeo*) com a rede de contatos dos artistas do grupo, com o intuito de ampliar o convite à participação. Esta versão de *Lab* promoveu algum debate no grupo expressa em questões como por exemplo:

O que é uma "audiência de participantes"? Como funciona um laboratório de edição com um público à distância? De que forma se propicia uma edição coletiva ao vivo numa plataforma digital?

Experimentar comunicar as experiências vividas e os processos com um público abstrato a partir dos lugares que cada um(a) habitou durante o confinamento criou alguns impasses. A capacidade de imaginar o que poderia ser feito foi vivido a tempos diferentes para cada um dos artistas convidados a colaborar na proposta articulada pelo msdm studio. Fundadora do msdm, paula roush habita o espaço, que é simultaneamente casa, estúdio e galeria. O msdm studio tem por missão "explorar estratégias móveis de exibição e mediação no meio livro" e forneceu uma estrutura para o laboratório e uma plataforma *web* para o evento. Com os conhecimentos que se tinha sobre as práticas destes artistas, O *Live publishing lab*[272] funcionou com oito salas virtuais simultâneas, designadas por *breakout rooms*, cada uma com um(a) coautor(a)/artista responsável. No início da sessão, com cerca de duas horas de duração, o projeto *Memória Líquida* foi apresentado / performado numa sala receção designada *Hall / Main room*, que funcionava como uma sala de acolhimento para o laboratório. Cerca de 40 participantes acessaram ao laboratório através de um *link* aberto, previamente disponibilizado no *website* msdm studio. Os participantes tinham a possibilidade de circular digitalmente entre as salas simultâneas, ter acesso aos arquivos que estavam a ser usados, disponibilizados para download. Cada sala tinha um nome, eram designadas *estações de água / water stations*:

[272] Designado *Liquid workshop - Live publishing lab online / Oficina Líquida - Laboratório de edição ao vivo*, teve lugar a 05/03/2021, 19h-21h. Mais informação disponível em 13/01/2024: https://www.msdm.org.uk/liquid-workshop-processes

Sala 1 – Captação/ Room 1 - Capture, Maria João Ferreira;

Sala 2 – Água Orgânica/ Room 2 - Organic Waters, paula roush;

Sala 3 - Águas suspensas / Room 3 - Suspended Waters, Betina Juglair,

Sala 4 - Lama Pura / Room 4 - Pure Mud, Francisco Varela,

Sala 5 - Lamas Profundas / Room 5 - Deep Muds - Miguel Marecos,

Sala 6 - Água Bruta / Room 6 - Rough Water, Joana Nascimento,

Sala 7 - Âncoras Participativas / Room 7 - Participatory Tools, David Goldenberg,

Sala 8 - Hall / Room 8 - Main Room, Hugo Santos trabalhou na gestão das salas.

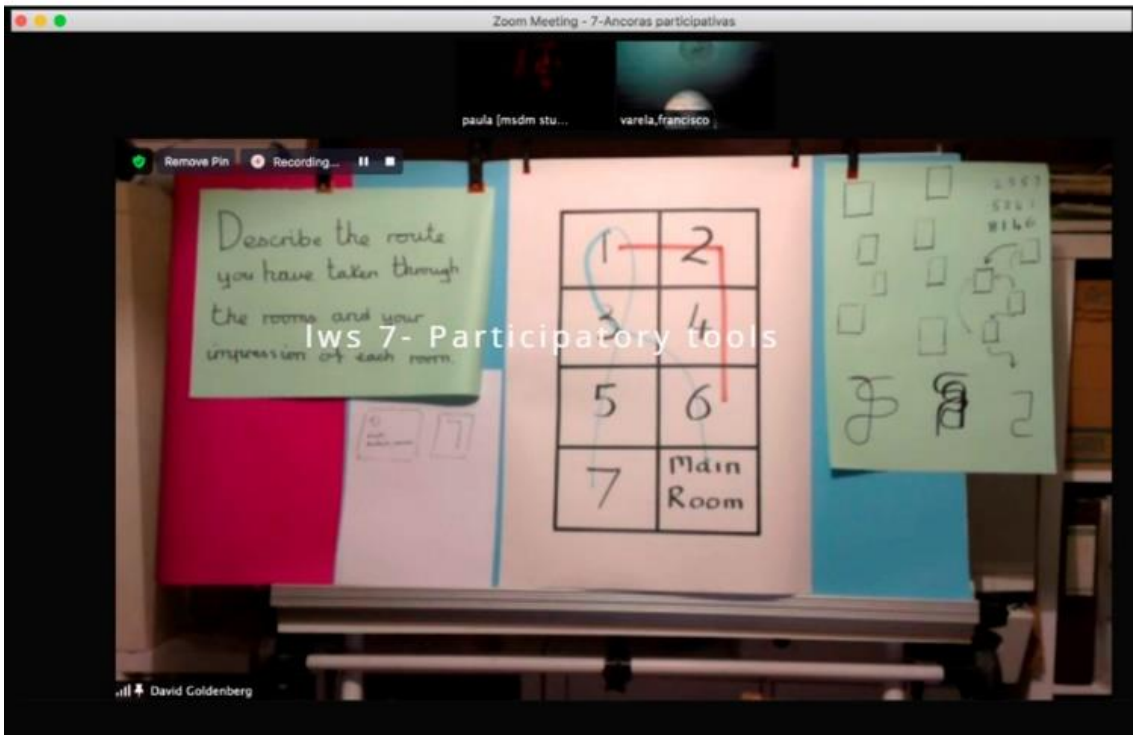

Figura 176: *Oficina Líquida - Laboratório de edição ao vivo* / *Liquid workshop - Live publishing lab online*, Room 7 – *Participatory tools / Âncoras Participativas* com David Goldenberg.[273]

As salas funcionaram simultaneamente durante cerca de 50 minutos e todos os envolvidos no *Lab* se reuniram na *Sala 8 - Hall / Room 8 - Main Room* onde foi possível partilhar entre os participantes as experiências através do percurso pelas salas dos laboratórios simultâneos. Neste contexto, fez-se um convite aos participantes que

[273] *Participatory tools / Âncoras Participativas* foi uma meta-sala onde o artista dispunha algumas ferramentas para os participantes descreverem a sua navegação pelas salas e regitar consideração sobre a sua participação no laboratório. Foram feitos dois livros a partir desta experiência que integraram a publicação impressa *Liquid memories* (2022).

contribuíssem com trabalhos da sua autoria para a publicação em desenvolvimento *Liquid memories ~ to read with water*. As interações apresentadas e os contributos reunidos repercutiram-se nas secções da publicação final.

> A ideia de publicar enquanto coletivo, comunidade formada ou reforçando um processo, afeta tanto a fase de produção da publicação quanto a sua receção. Com base na consciência de que a publicação constitui necessariamente um "concertado ato de fala" que inclui vários agentes, um modelo para uma comunidade editorial pode ser desenvolvido onde uma publicação é produzida, num ato de produtividade e criatividade coletivas.[274] (Gilbert, 2016, p. 26)

Em termos editoriais o livro procura refletir sobre a intenção de deixar em aberto a possibilidade para mediar novas relações, sendo que cada contribuição pode separar-se e reorganizar-se com as outras secções conforme se pretenda. O objeto, envolvido por uma bolsa transparente, que se assemelha a uma capa com abas interiores, é uma edição msdm que agrega as propostas com diferentes níveis de processos partilhados em grupo. Na sua heterogeneidade, interior e exterior, capa e miolo confundem-se. Aberto o livro, o *colophon* organiza os contributos em: *estações de água / water stations* resultantes do grupo inicial de coautores, *estórias da água / water histories* com os contributos recebidos pós *Lab*, e *arquivos / archives* com uma seleção de arquivos públicos e privados ligados à água do Porto. É possível encontrar junto a estas informações algumas sugestões para uma leitura líquida ou *watery reading.*[275] Desta forma a publicação pretende abandonar a ideia de livro/projeto fechado e oferece estímulos à intervenção no livro, à sua leitura de forma performativa considerando a água, e uma desagregação potenciada das secções. A abertura do livro e o seu manuseio pode transformá-lo numa exposição, em pequeno arquivo, mesa de livros, ativar uma instalação ou gerar uma performance, etc. O livro trata de pensar

[274] Tradução própria: "The idea of publishing as a collective, community forming, or strengthening process affects the publication's production phase as much as its reception. Based on the awareness that publishing necessarily constitutes a "concerted speech act" that includes a number of agents, a model for a publishing community can be developed where a publication is produced in an act of collective productivity and creativity."

[275] Expressão de paula roush (2022) "Com este livro, todos podem criar suas próprias memórias líquidas, colocando em movimento as 55 seções soltas, 18 panfletos, 5 brochuras, 12 posteres, 10 cartões, 9 fotografias e 1 folheto. Junte um scanner, uma câmera, bandejas com água, tinta, pincéis, tesouras e marcadores para jogar e praticar *waterquery* (water enquiry)."

como é que a fluidez que caracterizou o processo da sua criação pode não cessar no livro impresso. As várias contribuições juntas num livro envelope revelam uma diversidade subjacente a encontros e desencontros sempre que se abra o livro.[276] Não sabemos ao certo como é que as provocações lançadas pelo livro são ou não apropriadas por quem vê, lê, performa o livro. Na verdade, à luz daquilo que foi pensado através da oficina, o livro de artista tem um carácter incompleto, de objeto provisório de leitura em leitura.[277] Nas palavras de paula roush "o fim do projeto é na verdade o início do projeto", aquando do lançamento do livro.[278]

A oficina em educação artística

O termo oficina pode ter vários significados, mas no imaginário popular move-se hoje entre o sítio para a reparação e concerto de máquinas, de veículos, e o lugar de ofícios e tradições culturais a que se associa um fazer tecnológico específico. Ao trabalhar com crianças pequenas, os cenários das profissões emergem quase instantaneamente na relação com o termo oficina, descrito como lugar entusiasmante onde se vê as coisas por dentro, onde há instrumentos para mexer, onde se desmonta mecanismos para ver como funcionam, com pessoas e ferramentas que transformam coisas em outras coisas…No ensino artístico especializado em Portugal a presença das oficinas de artes no currículo associa-se tanto ao contacto com um conjunto de tecnologias consideradas artísticas, em sala ou pequenos espaços partilháveis entre alunos, como a situações de "sessão, seminário ou curso, de curta duração (…) em que os participantes aprendem de uma forma prática e/ou através da troca de experiências

[276] Participaram no livro: Maria João Ferreira, paula roush, Betina Dal Molin Juglair, Francisco Varela, Miguel Marecos, Joana Nascimento, David Goldenberg, Raul Simões Pinto, arquivo NDMALO, Alice WR, Teresa Huertas, Carla Fragata, Manuela Matos Monteiro, Luís Carvalhal, Natércia Caneira, João de Goes, Inês R. Amado, Eduardo Sousa Ribeiro, Ana Botelho, Manuela Vaz, Renato Roque, Eliane Velozo e Severino Iaba, Susana Paiva, Mide Plácido.

[277] Há uma particular ansiedade do efémero na fotografia, espelhada na interdependência do suporte e do fixador, e de todos os processos familiares para a estagnação da imagem impressa. A imagem fotográfica que aparece e que desaparece repensa a ideia de memória numa fotografia performática. Esta foi também uma questão que a materialidade da oficina convocou para ser repensada.

[278] Em 06/05/2022, no Lisbon photobook club, o lançamento teve uma performance de apresentação com o empacotamento manual dos livros para enviar por correio aos autores. Em 12/05/2022, no London Borough Road gallery, a apresentação do livro foi acompanhada de uma oficina com a audiência.

e conhecimentos; *atelier*, *workshop*"[279]. A perceção das duas, oficina-sítio e oficina-atividade, pode ocorrer em paralelo e em simultâneo. No ensino, considera-se que as oficinas se abrem a uma série de possibilidades na produção e interação diferenciadora entre alunos, professores e outros especialistas. O recurso à oficina na educação artística é provável, possível e preferível (Watts, 2022). O investigador Jake Watts, que concentrou as suas pesquisas em torno da aprendizagem e do alargamento de práticas na educação artística no ensino superior, defende que a inclusão equilibrada de oficinas coletivas no currículo favorece formas de pesquisa mais acessíveis e críticas. Por oposição à ideia de estúdio isolado, a oficina aproxima-se da imagem de atelier, combinando fazer e pensar num processo holístico, dissolvendo hierarquias enraizadas na falsa separação entre uma ação do corpo (incluindo a mente) e os materiais do mundo, e compreendendo ainda a importância das práticas coletivas na produção artística (Watts, 2020, p. 33). As oficinas mantêm uma potência, uma tensão produtiva na forma como partilham uma performance. Perseguindo a *viragem pela prática / the practice turn* (Gilbert, 2016, p. 8) defende-se que a oficina, fortemente marcada pela relação social e a produção cultural coletiva, gera formas de inteligência comprometidas com uma mudança de paradigma na educação artística.

No caso desta investigação, situou-se a oficina no trabalho desenvolvido na mediação no contexto do museu-escola, articulando alguns conhecimentos emergentes desses contextos em momentos posteriores, no decurso da investigação. O estudo crítico e a prática da aprendizagem entre pares têm vindo a ser desenvolvidos no contexto de investigações académicas. O termo *paragogy / paragogia* [280] designa uma nova abordagem à teoria de aprendizagem entre pares, foi apropriado para refletir sobre a produção cultural por meio de oficinas. Paragogia refere-se ao "o estudo crítico e a prática da aprendizagem entre pares" designado pelo seu significado literal: para- "ao lado de" -gogy "orientado", observando que a paragogia existia em grego (παραγωγή) que significa "produção" (Corneli & Danoff, 2011, p. 1).

[279] Porto Editora – *oficina* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-09-03]. Disponível em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/oficina

[280] Joseph Corneli e Charles Jeffrey Danoff cunharam o termo *paragogy / paragogia* no final de 2010. Em 2012, associado ao projeto de edição e publicação de um guia prático, o termo é alterado para "peeragogy" por Howard Rheingold que contribui para o livro Peeragogy Handbook, reeditado em 2014.

A resignificação do processo de produção de conhecimento entre pessoas de diferentes idades e experimentação de modos de partilha de conhecimento experienciados num grupo, convoca a heterogeneidade num diálogo desafiante na construção de um comum. Aprendemos inevitavelmente, com os outros também, mas como tomamos consciência que o fazemos com crianças? E como é que se estabelece uma prática sensível aos diferentes contextos e pessoas onde a oficina acontece? A intuição certamente terá o seu espaço neste processo, mas não é suficiente para ultrapassar as dificuldades que um grupo encontra para trabalhar em conjunto. É preciso ir além da ideia de que o bom ou mau funcionamento de um grupo enquanto grupo depende exclusivamente das personalidades dos participantes. Nas sessões oficinais nos projetos tratados nesta investigação, as orientadoras são sempre responsáveis pelo que se está a passar. Não sendo especialistas na aprendizagem, didática ou em pedagogia, estão conscientes de que é necessário abrir um espaço para uma incerteza sobre a forma como o contexto é propositivo de uma aprendizagem entre os participantes e como acomoda uma surpresa, um desvio à espectativa, que possa ser vivenciada em conjunto no grupo. Se as experiências que se somam ao longo do tempo de contacto com grupo permitem um acumular de conhecimento em torno de um contexto de produção artística e da prática em contextos formais e informais diferenciados, também é verdade que se mantêm vivas na tentativa de compreender os constrangimentos inerentes ao gesto de "colocar em conjunto" saberes distintos sobre um determinado assunto. Aqui importa sintetizar alguns dos pontos já referidos nos capítulos anteriores, organizando-os enquanto propositores de um espaço a se construído em comum, nos encontros oficinais:

- Mudança de contexto. O papel do espaço da oficina que se move connosco, opera uma mudança de contexto para o encontro e considera que os participantes são produtores da situação criada, formam, portanto, o projeto.
- A meta-oficina. Compreender como se sabe aquilo que se sabe através da leitura experimental como fonte de conhecimento nos projetos, tendo a incorporação dos conceitos como base comum.

- Acolhimento de interjeições. Compreender como se introduzem desvios ao plano que geram problematizações que de outra forma não se fariam presentes. O confronto e a construção de sentidos para a diferença como parte da experiência de construção de conhecimento, assume a heterogeneidade como valor desejável.
- A mudança de posição. Ao longo das oficinas o favorecimento da aproximação a diferentes papéis no grupo de trabalho é um fio condutor que tem de ser tecido nas abordagens relacionais.
- Comunicação multi-expressiva. A prática de comunicar a experiência vivida em grupo de diferentes formas, fazendo com o corpo todo, com diferentes meios, recursos e expressividades, ao longo dos projetos.
- Construção situações-reflexivas. Experimentar diferentes escalas, individual e coletiva, na construção de representações (conversas, imagens, desenhos, exposições, etc.) sobre o sucedido no seio do grupo e para além dele, incluindo objetivos alcançados e adaptações emergentes no processo.

A oficina como lugar onde se constrói uma perspetiva específica partilhada num grupo, é um fenómeno relativamente recente na educação artística no sentido em "que promove a criação de conhecimento através do fazer conjunto" [281] (Watts, 2020, p. 29).

Como visto no início do capítulo, nos anos setenta as oficinas de construção aparecem como um fenómeno popular e preconizam a ideia de oficina como um lugar, de relativa intimidade, onde é favorecida a experimentação de materiais e a criação de comunidades de proximidade, família, amigos e pares. A oficina é simultaneamente atividade que experimenta um assunto comum a um grupo e se constitui espaço comunitário onde é espectável que a experimentação seja um valor a ser construído coletivamente. Seminários com práticas de apresentação um pouco diferenciadas que se auto denominam de oficinas são um desacordo com a ideia de circulação de significado criado coletivamente.

Aprofundar reflexões acompanhadas de um conjunto de práticas, de diferenças e semelhanças com as demais práticas, não significa fixar um modo "certo" para

[281] Tradução própria: "… that fosters the creation of knowledge through making together."

desenvolver oficinas. A oficina conta uma história onde pessoas, materiais e contextos se encontram, se conformam e articulam na experiência. Essa história da prática deve estar representada de diferentes formas no aprofundamento de reflexões em torno da arte-educação, como na criação artística. O pensamento é transformado na manufatura, o significado é negociado numa comunidade e cria situações onde nos conhecemos um pouco mais nos contextos que habitamos (institucionais, sociais, privados) entre aqueles que nos eram estranhos e os que nos eram familiares. Ambos mudam e mudam-nos também nesse processo. A oficina move-se com as pessoas, que levam o seu conhecimento incorporado e que se associa ao saber veiculado por uma performance experimental preliminar.

Para os artistas que são também arte-educadores, a oficina em arte-educação é uma oportunidade de explorar o pensamento especulativo através das obras de arte, dos processos artísticos, das coleções e exposições. A abordagem experimental pode fornecer conhecimentos valiosos para nos pensarmos a nós próprios em relação ao ato de ler e escrever num grupo. Como podemos usar a linguagem para pensar num vaivém entre o que dizemos e o que fazemos, aspirando a aprender em conjunto neste processo? Sem usar modelos-padrão a conversa pode aprofundar certas diferenças específicas, por vezes sublinhar contradições, alargando as possibilidades de diálogo entre diferentes atitudes estéticas e pontos de vista não ignorando o corpo que se manifesta na sua presença e ausência perante a obra de arte, entre outras pessoas e perspetivas potencialmente enriquecedoras da consciência de mim em outrem. Na contemporaneidade, a ativação de oficinas através de uma performance que questiona os seus usos na academia, responde à necessidade de reimaginar espaços e processos de contacto entre pares na produção de conhecimento.

Performar os arquivos

Ao longo dos últimos anos tem-se assistido ao crescente interesse por analisar arquivos que abordem manifestações culturais em estreita relação com a música, a performance, o design, livros de artista, etc., sobretudo porque permitem aceder a uma cultura alternativa, contra-hegemónica ou marginal. Por vezes difíceis de documentar, estas manifestações têm sido valorizadas na reconsideração de novas perspetivas sobre

assuntos que a contemporaneidade reclama debater. [282] Como notado no capítulo II, os museus procuraram desde do fim do século XX, recolher, arquivar e catalogar publicações independentes, autoeditadas que circulavam fora dos circuitos tradicionais da arte. Referido no capítulo III, está a importância da emergência da história das mentalidades para a compreensão dos processos de formação histórica e a construção dos termos com que pensamos as pertenças, memórias, imaginários das sociedades. Segundo Quintela e Guerra, o interesse reflete-se também num "(…) crescente investimento da academia e de algumas instituições culturais (museus, bibliotecas e arquivos) em recolher, analisar e preservar este tipo de produção associada a uma certa cultura *underground* (…)" (2017, p. 157).

Um posicionamento crítico acerca do modo como se constituem os arquivos levou a práticas diversas na recolha e tratamento de informações, considerou outro tipo de documentos e a sua organização, por outros métodos e termos de acessibilidade *offline* e *online* bem como novas possibilidades de armazenamento e serviços de consulta.

> Nos últimos anos, assiste-se a um crescente interesse académico em torno da temática dos arquivos, seja do ponto de vista teórico – explorando o carácter polissémico do conceito, no trilho dos contributos seminais de Michel Foucault (2014) e de Jacques Derrida (1996) –, seja do ponto de vista empírico, pugnando por uma prática de pesquisa que extravasa hoje o campo restrito da história e da arquivística. (Quintela & Guerra, 2017, p. 158)

Não deixa de ser paradoxal verificar que o reconhecimento dos livros de artista enquanto prática artística em si que, como visto no capítulo II, significou um repensar da sua organização nas coleções, arquivos e bibliotecas de museu, em termos práticos tenha sido na maior parte das vezes assimilada de forma semelhante à das estruturas de arquivo pré-existentes, reconhecíveis no tradicional sistema da arte. A este nível os arquivos desenvolvidos em estreita relação com investigações académicas

[282] Como, por exemplo, o *Performing the Archive*, lançado em 2024. Disponível em https://www.performingthearchive.com/

interdisciplinares podem desempenhar um papel fundamental para problematizar também estas estruturas.[283]

Em seguida, referem-se alguns exemplos de arquivos recentes que, por diferentes meios criam novas dinâmicas para coleções de livros. São trazidas organizações com sede nacional e internacional com arquivos *online*. Variam entre arquivos que incluem livros de artista gerados a partir de investigações académicas; arquivos que estabelecem relações entre acervos de livros de artista e programação cultural que os dinamizam; *arquivos estranhos / awkward archives* (Oswald & Tinius, 2022) que performam os contextos onde se criam como parte integrante do próprio arquivo. Adiante no texto estabelece-se a aproximação destes arquivos às práticas contextuais na consideração da documentação.

Arquivo da Coleção Livros de Artista da Universidade Federal de Minas Gerais[284]

A Escola de Belas Artes promoveu em 2009 um projeto de estudo, discussão, exposição e criação de uma coleção de livros de artista, reunindo artistas, professores e investigadores em Minas Gerais, com organização de Maria do Carmo Veneroso e Amir Brito Cadôr (ver figura 177). Relacionando a produção de livros de artista no Brasil com aspetos da produção internacional foi possível criar com um conjunto de publicações doadas, adquiridas e fac-similadas "…a primeira coleção em uma biblioteca de universidade pública no Brasil. Em atividade desde novembro de 2009, o acervo possui mais de 1.500 livros de artista, além de obras de referência, revistas especializadas e revistas de artista. Atualmente este é o maior acervo público de livros de artista da América Latina".[285] A coleção de livros de artista é uma Coleção especial na Biblioteca da Escola de Belas Artes, onde os livros estão disponíveis para manuseamento e são produzidas exposições com obras do acervo da universidade, cerca de 1-3 por ano (2009-2022).

---

[283] Ver livro *O que é o arquivo? – laboratório arte / arquivo.* (2018) Inês Sapeta Dias, Maria do Mar Fazenda, Susana Nascimento Duarte (org.) Editora Documenta. Artistas e curadores, arquivistas, historiadores e investigadores juntaram-se para pensar relações entre o Arquivo e a Arte, mapeando o encontro (no Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa, 23-25 de março de 2017) a partir da produção artística contemporânea portuguesa, na sequncia depois de um encontro.

[284] https://eba.ufmg.br/colecaolivrodeartista/

[285] Disponível em 26/08/2023: https://eba.ufmg.br/colecaolivrodeartista/?page_id=1170

Figura 177: Coleção Livros de Artista da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em 14/01/2024: https://eba.ufmg.br/colecaolivrodeartista/?page_id=1170

Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa[286]

Po-ex.net é um domínio *web* para estudo e disseminação da PO.EX, iniciado em 2005. O nome tem origem no acrónimo de POesia.EXperimental criado por E. M. de Melo e Castro para a exposição PO.EX/80. Este arquivo resulta de uma investigação com Rui Torres como responsável e do apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2005-2008. "O objectivo deste projecto foi recolher, classificar, digitalizar e reproduzir em formato electrónico, a produção da poesia concreta e visual portuguesa associada ao Movimento da Poesia Experimental dos anos 60, conhecido como PO.EX, com vista à produção de um CD-ROM de divulgação da mesma. Considerou-se para esse efeito como espólio da PO.EX os Cadernos, Suplementos, objectos, catálogos e panfletos".[287] Entre 2010-2013 foi possível "alargar aos anos 1970 e 80 o trabalho de recolha, classificação e reprodução digital da Poesia Experimental Portuguesa.[288] Esta dilatação temporal permitiu aperfeiçoar e desenvolver os estudos e recolhas já iniciados, incluindo a poesia visual e sonora, a videopoesia, o happening e a literatura cibernética – extensões e renovações do experimentalismo literário do período anteriormente analisado. Neste sentido, partimos do princípio de que existe uma ligação entre a poética do concretismo e as poéticas digitais."[289]

O *website* do Arquivo Digital da PO.EX tem seis separadores e expõe na página principal as opções de navegação e disponibiliza um comando para as pesquisas livres no arquivo (ver figura 178).

[286] https://po-ex.net/
[287] Disponível em 26/08/2023: https://po-ex.net/sobre-o-projecto/cd-rom-da-poex-projecto/
[288] Com um apoio financeiro suplementar da Fundação para a Ciência e Tecnologia.
[289] Disponível em 26/08/2023: https://po-ex.net/sobre-o-projecto/projecto-poex70-80/

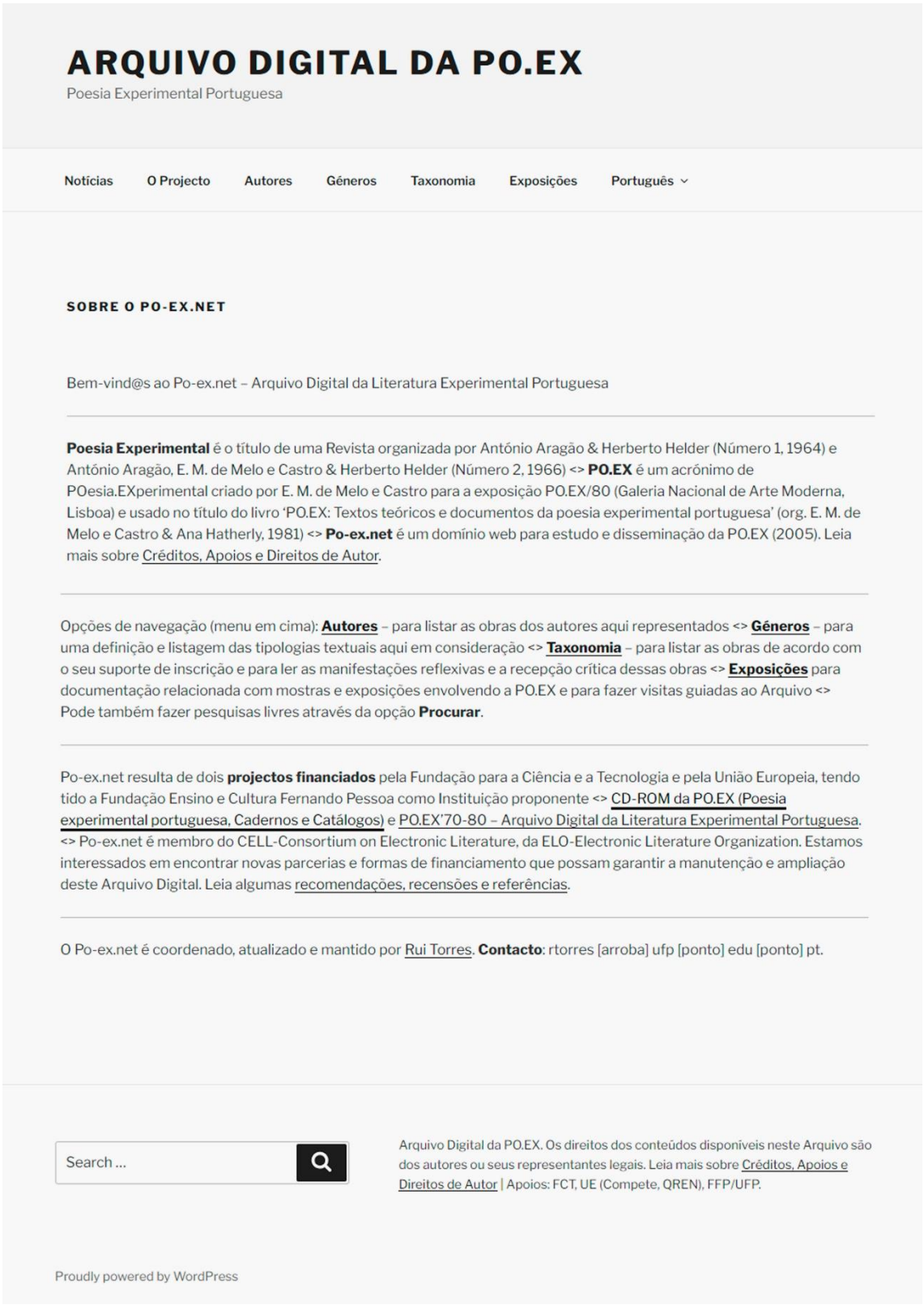

Figura 178: Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa. Vista da página principal. Disponível em 14/01/2024: https://po-ex.net/

Arquivo tipo.pt[290]

Em 2013, foi lançado Tipo.PT, um arquivo online sobre livros de artista e edição de autor em Portugal, plataforma gerida por Catarina Figueiredo Cardoso (colecionadora e investigadora) e Isabel Baraona (artista, professora e investigadora). A criação do Arquivo tipo.pt (ver figura 179) associou-se a projetos de investigação sobre livros de artista e autoedição, livros impressos e múltiplos, que não sejam livros únicos e teve como matriz ABsOnline - *Artists' Books Online* (referido no capítulo II). Pretende recolher e recolher informação sobre projetos impressos de artistas, ilustradores e designers portugueses ou relacionados com Portugal, procurando preservar a memória e a rastreabilidade destas publicações que, pela sua natureza, são frágeis e sujeitas ao desaparecimento. É um arquivo *online* onde são apresentadas fichas de leitura, imagens e texto, análises críticas, sobre livros e outros objetos gráficos produzidos no contexto da arte contemporânea, com indicação de onde se encontram as obras para consulta.

> www.tipo.pt divide-se em duas seções: Edições, Periódicos e coleções. Cada entrada trata de uma obra e contém fotografias, dados bibliográficos, uma breve descrição e, quando disponível, textos críticos. Muitas publicações desafiam a maioria dos sistemas de classificação devido ao uso que os artistas fazem deles. Assim, o Tipo.Pt evita sistemas de classificação que vão para além de diferenciar edições singulares e coleções ou periódicos, daquelas que se pretendem seriadas para subsistir ao longo de meses ou anos.[291] (Cardoso & Baraona, 2021, p. 30)

Desde o seu início que tipo.pt foi recebendo contributos de várias investigações académicas e foi acompanhado uma rede de artistas que contribuem para o desenvolvimento do projeto. Atualmente dispõem dos anuários *Portuguese Small Press Yearbook - PSYB* (2013-2018) sobre livros de artista e edição de autor em Portugal[292] e

[290] https://www.tipo.pt/

[291] Tradução própria: "www.tipo.pt is divided in two sections: Editions and Periodicals and collections. Each entry deals with a piece of work and contains photos, bibliographic data, a short description and, when available, critical texts. Many publications defy most systems of classification due to the use artists make of them. Therefore, Tipo.Pt avoids systems of classification besides differentiating singular editions and collections or periodicals, those intended to be serial and to subsist over months or years."

[292] Editados por Catarina Figueiredo Cardoso, no contexto de Doutoramento em Estudos Avançados em Materialidades da Literatura da Universidade de Coimbra.

vídeos de entrevistas a intervenientes ligados ao livro de artista em Portugal.[293]

Tipo.pt Edições Periódicos & Colecções PSPY Bibliografia Entrevistas PT

Tipo.pt

O projecto Tipo.pt foi iniciado por Catarina Figueiredo Cardoso e Isabel Baraona. É dedicado a edições criadas por artistas, designers e ilustradora/es portuguesa/es, ou tendo Portugal como tema.

Tipo.pt tem como objectivo documentar o número o mais abrangente possível de livros, revistas e outros objectos gráficos produzidos no contexto da arte contemporânea.

O projecto compreende três componentes: a base de dados www.Tipo.pt, o *Portuguese Small Press Yearbook*, e um conjunto de entrevistas a diversa/os intervenientes relacionada/os com livros de artista. As entrevistas foram realizadas em 2016 no âmbito do doutoramento de Ana João Romana, cuja tese se intitula *Publicar a estória/história do livro de artista em Portugal.*

A base de dados www.Tipo.pt, ainda em desenvolvimento, está organizada em duas secções:

– Edições
– Periódicos e colecções

São apresentadas fichas de leitura, imagens e texto, e análises críticas. São catalogados projectos de edição independente e/ou auto-edição, *small press*, livros de artista, fanzines e objectos de natureza semelhante. Os objectos catalogados são múltiplos, edições no formato códice, desdobrável ou brochura, postais e cartazes, impressos em qualquer técnica: offset, digital e laser, gravura, tipografia, serigrafia e outras técnicas oficinais de impressão.

São referidas as bibliotecas e colecções onde as edições podem ser consultadas.

O *Portuguese Small Press Yearbook* (2013-2019) foi uma publicação impressa em papel, com textos críticos e páginas criadas por artistas. Entre 2013 e 2019 mapeou a produção de livros de autor e edição independente no contexto português. Cada número elencou a produção crítica e académica do ano em causa, e incluía uma lista de livrarias, bibliotecas e colecções relevantes para a edição independente portuguesa.

À equipa inicial juntaram-se Catarina Leitão e Ana João Romana, artistas, professoras e investigadoras. Em Novembro de 2020, Tipo.pt foi integrado no LIDA – Laboratório de Investigação em Design e Arte do IPLeiria, sendo o projecto financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do UIDB/05468/2020.

Catarina Figueiredo Cardoso

Isabel Baraona

Figura 179: Arquivo tipo.pt, vista da página principal. Disponível em 14/01/2024: https://www.tipo.pt/

[293] Realizadas por Ana João Romana, no âmbito da investigação de doutoramento intitulada *Publicar a estória/história do livro de artista em Portugal* (2017). As entrevistas foram dirigidas a artistas, editores, livreiros, colecionadores, curadores e bibliotecárias.

O *website* do Arquivo tipo.pt tem seis separadores na página principal, havendo a opção de *download* para todos os documentos disponibilizados.

Oasi Per Libri Artistici[294]

O Arquivo *ÓPLA*, *Oasi Per Libri Artistici / Oásis Para Livros de Arte*, foi fundado em Itália em 1997 com o objetivo de preservar e catalogar livros de artistas para crianças e de os colocar à disposição de quem possa estar interessado, incluindo investigadores, estudantes e artistas (ver figura 180). Este arquivo está alocado na Biblioteca Civica di Merano, que diz que o *ÓPLA* enquanto projeto ambiciona ampliar o contato direto e concreto dos leitores com a arte através das publicações de artista disponíveis para consulta, dos programas de oficinas e dos encontros anuais (Biblioteca Civica di Merano, 2010).

O arquivo toma um sentido amplo para os objetos do acervo já que não faz distinção entre o livro ilustrado e o livro de artista, incluindo o trabalho de ilustradores, designers, fotógrafos, artistas plásticos, etc., feitos para crianças. Na cidade, ganhou novo espaço físico em 2007 onde ativa os livros em proximidade com adultos e crianças. Em 2017 foi lançado *Ó.P.L.A. 20 anni di libri d'artista per bambini / Ó.P.L.A. 20 anos e livros de artista para crianças,* Coraini Edizione.

> Se o ÓPLA é um local de encontro, o ÓPLab é o local de acolhimento. Um espaço único em Merano onde se realizam eventos e cursos para crianças e adultos, uma livraria e um pequeno café. A intenção? Valorizar ainda mais o livro de artista, como ferramenta de conhecimento, criatividade e aprendizagem. Os tesouros do Arquivo e o riquíssimo universo de livros ilustrados para crianças abrem o caminho, o resto é feito por todas as pessoas que passam pelo ÓPLab.[295] (oplamerano.eu)

[294] https://www.oplamerano.eu/

[295] Tradução própria: "Se ÓPLA è un luogo dove raccogliere, ÓPLab è quello dove accogliere. Uno spazio unico a Merano dove si tengono eventi e corsi per bambini e adulti, una libreria e un piccolo caffè. L'intento? Valorizzare ancor più il libro d'artista, come strumento di conoscenza, creatività e apprendimento. I tesori dell'Archivio e l'universo ricchissimo degli albi illustrati per l'infanzia aprono la strada, il resto lo fanno tutte le persone che passano per ÓPLab." Disponível em 18/12/2023: https://www.oplamerano.eu/oplab/

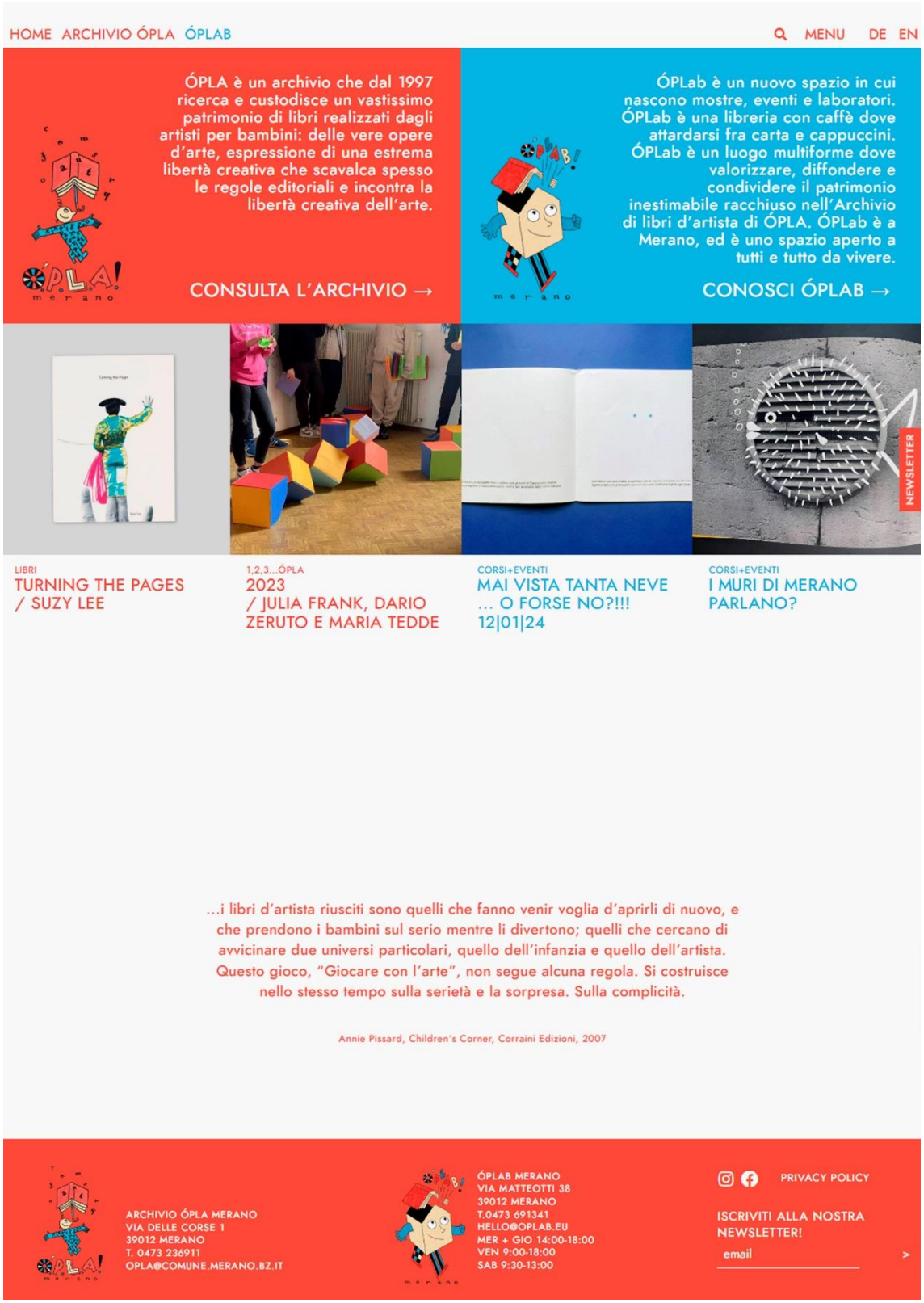

Figura 180: Arquivo ÓPLA, vista da página principal. Disponível em 14/01/2024: https://www.oplamerano.eu/

Les Trois Ourses[296]

Constituída como uma organização sem fins lucrativos, a "associação Les Trois Ourses, criada em 1988, tem como objetivo principal a educação artística das crianças que coloca "o livro no centro".”[297]

Les Trois Ourses / Os Três Ursos designa uma editora, uma associação, um espaço de atividades e programação e um *website* (ver figura 181). O seu nome tem origem na história de *Cachinhos Dourados e os Três Ursos*, o célebre conto onde uma menina curiosa invade a casa de três ursos.

> Ela explora, experimenta e escolhe o que é para ela: "na medida certa". Uma expressão que Les Trois Ourses tornou sua, desenvolvendo o gosto pelo encontro, o prazer de trabalhar coletivamente e de combinar competências. As amizades reforçaram o pequeno grupo inicial: designers gráficos, artistas, entusiastas… nasceu a associação.[298] (Les Trois Ourses, 2018)

Ao longo do tempo a associação procurou encontrar um lugar na criação de livros, fosse ele o projeto de um artista ainda pouco conhecido, um livro de artista esquecido do século XX, ou trabalhos referenciais como o do americano Remy Charlip, o italiano Bruno Munari, o japonês Katsumi Komagata. Das exposições às oficinas, das conferências às formações, criaram momentos para a valorização do livro "na sua ligação ao leitor infantil ou adulto" (Les Trois Ourses, 2018). Fecharam atividade em 2018, com a garantia que o seu acervo ficou ao cuidado do Centre National des Arts Plastiques, Paris.

---

[296] https://lestroisourses.com/

[297] Tradução própria: "L'association Les Trois Ourses, créée en 1988, a pour objet principal l'éducation artistique des enfants en mettant " le livre au centre "." Disponível em 18/12/2023: https://lestroisourses.com/les-trois-ourses

[298] Tradução própria: "Elle explore, expérimente et choisit ce qui est pour elle: "juste bien". Une expression que Les Trois Ourses ont fait leur, en développant le goût des rencontres, le plaisir de travailler collectivement et de conjuguer des compétences. Des amitiés ont renforcé le petit groupe de départ: graphistes, artistes, passionnés… l'association est née.". Disponível em 18/12/2023: https://lestroisourses.com/les-trois-ourses

Figura 181: Arquivo *Les Trois Ourses*, vistas da dinâmica na página principal. Disponível em 14/01/2024: https://lestroisourses.com/

Arquivo And-Lab[299]

O *AND Lab* é uma organização fundada em 2011, constituída como associação cultural sem fins lucrativos em 2015, interessa-se pela construção de comunidades interdisciplinares e em 2020 estabelece a Escola do Reparar.[300] Tem vindo a desenvolver encontros onde experimentam um modo próprio e sistemático de fazer em conjunto designado Modo Operativo AND (metodologia de composição colaborativa e cuidado-curadoria) criado por Fernanda Eugénio, também fundadora e coordenadora da organização. Produzem materiais, textos, encontros e têm vindo a processar um extenso arquivo bruto AND Lab, que pretendem disponibilizar no acervo *online* em and-lab.org.

A página principal organiza-se em três separadores com as perguntas *O quê? Como? Quando-onde?* a que corresponde respetivamente "O AND Lab", "Programas e Atividades" e "Calendário" (ver figura 182). A navegação no *website* presta-se a uma complexidade inusitada que se aproxima das práticas que a organização ativa com os grupos, com um léxico próprio, reconhecível nas imagens dos laboratórios desenvolvidos entre Portugal e o Brasil. Em 2023 o *AND Lab* ganha um espaço próprio em Lisboa com escritório e um estúdio multifuncional, onde alberga sessões e oficinas. A organização descreve este espaço como "Um *espaço-brecha* dedicado a *coletivizar o ato de pesquisar-criar*, tornando-o coincidente com os atos de *viver-habitar* e *relacionar-performar*. Um espaço para o *entre-ter* - o t*ermo-nos reciprocamente umes a outres*, em comunidade -, no qual possamos exercitar, pela frequentação, pela escuta e pela partilha, modos de sintonizar na/com a diferença e vias para a colaboração não-dependentes da identificação ou da concordância, nutrindo, juntes, possibilidades de refazer sensibilidades e mundos".[301]

---

[299] Disponível em 18/12/2023: https://www.and-lab.org/rede-plataforma-publicacoes/escola-do-reparar/ola-bem-vindes-ao-acervo-publico-do-and-lab-1

[300] Escola do Reparar é um programa anual continuado de investigação-criação expandida e formação artístico-política, que abriga quatro interfaces de encontro e se desenrola no eixo Portugal-Brasil. Conjuga o Modo Operativo AND com outras proposições artístico-políticas. Disponível em 18/12/2023: https://www.and-lab.org/programas-escoladoreparar/a-escola

[301] Disponível em 18/12/2023: https://www.and-lab.org/sobre/espa%C3%A7o-and-lab

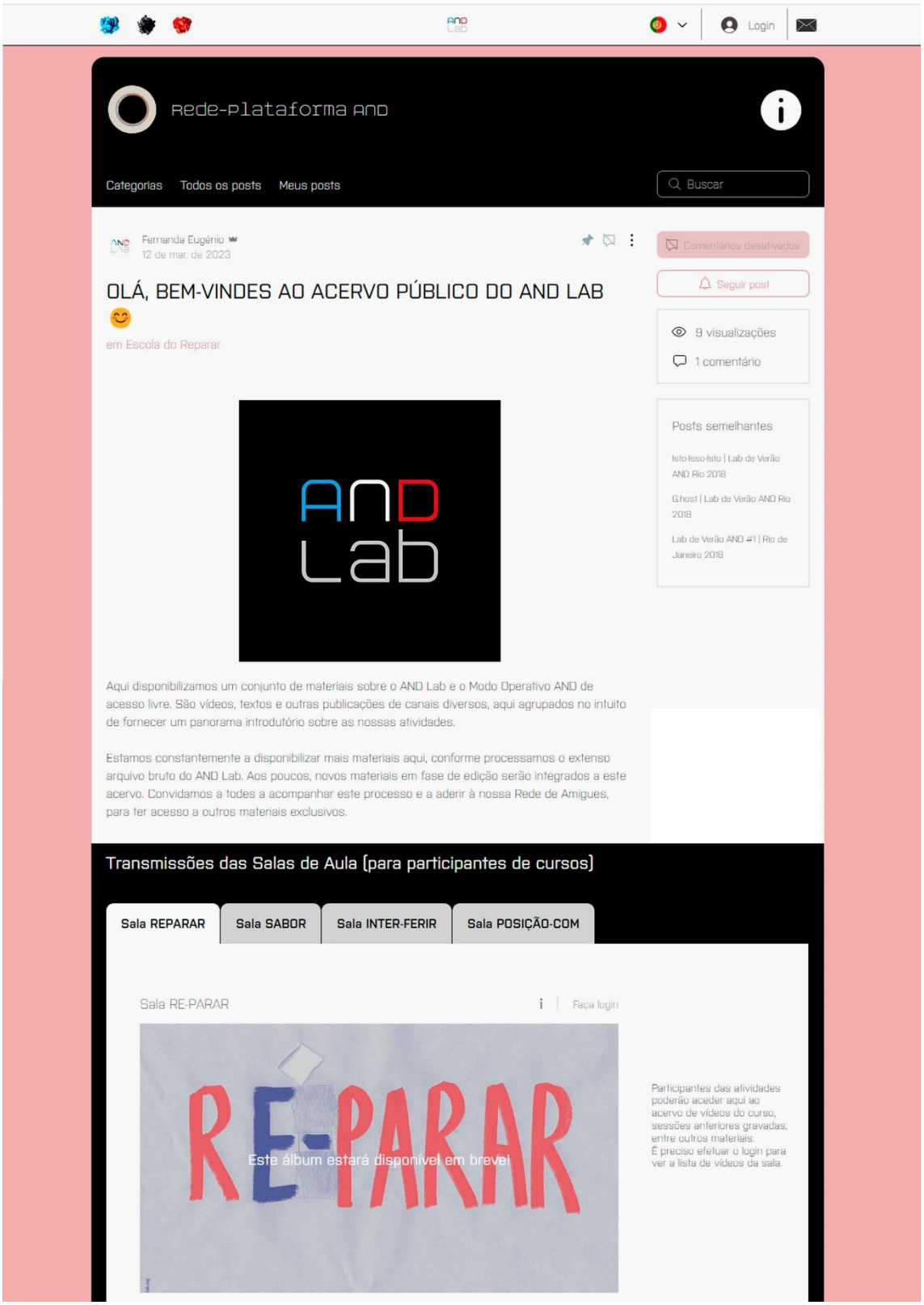

Figura 182: Arquivo *And-Lab*, vista da página principal. Disponível em 14/01/2024: https://www.and-lab.org/rede-plataforma-publicacoes/escola-do-reparar/ola-bem-vindes-ao-acervo-publico-do-and-lab-1

Arquivo msdm studio[302]

O *msdm – mobile strategy of display & mediation / estratégias móveis de exibição e mediação*, é uma organização independente interessada na publicação como prática artística, no desenho editorial experimental e no livro como espaço expositivo. A atividade colaborativa baseia-se em três vetores que são as publicações, as exposições e as oficinas (ver figura 183). O *website* acomoda projetos coletivos e projetos da artista paula rousch (fundadora e diretora criativa da organização), promove oficinas desenvolvidas por si ou em colaboração com outros artistas, tutoriais individuais ou com pequenos grupos, associações, coletivos, etc. para apoio a publicações de livros "para chegar ao campo da edição artística e da autoedição como prática independente"[303]. Fundado em 1998 enquanto plataforma coletiva, o *msdm* passou a ser desde 2015, casa-estudio-galeria, estudando o modelo de espaço gerido por artistas em edifícios devolutos no centro da cidade. Como referido, a organização é nómada e lida com uma ideia de arquivo de um modo muito próprio, uma vez abrange *arquivos de fotografias órfãs*[304] enquanto recurso para uma exploração experimental no desenvolvimento de *potobooks* designados *Orphan Editions*; recorre também a arquivos fotográficos pessoais em oficinas de publicação independente e na produção de exposições. Em ambos os casos a apropriação das imagens enquadra-se nos projetos colaborativos desenvolvidos. A artista declara "A investigação sobre a criação de obras de fotolivros é um *continuum* da minha prática como artista-curadora trabalhando com arquivos fotográficos. Uma questão de pesquisa está subjacente aos meus projetos: O que há de distintivo no álbum fotográfico como meio para extrair narrativas visuais de arquivos fotográficos? A prática mostra que uma integração de práticas fotográficas e de arte de livro cria sequências espaço-temporais interativas que são únicas e que de outra forma não estariam disponíveis no arquivo administrativo"[305] (msdm.org, s/d).

---

[302] https://www.msdm.org.uk/

[303] Disponível em 06/09/2023. https://www.msdm.org.uk/arquivo-corpo-show

[304] "archives of orphan photographs" é o termo usado pela artista paula roush.

[305] Tradução própria: "The investigation into the creation of photobook works is a continuum of my practice as artist-curator working with photographic archives. A research question underlies my projects: What is distinctive about the photobook as a medium to elicit visual narratives from photographic archives? The practice shows that an integration of photographic and book art practices creates

A plataforma digital engendra uma rede de ligações entre agentes, instituições e coleções que ativam parcerias com foco na publicação de livros. Os livros atravessam todos os contextos de atuação de numa prática artística coletiva, baralham e diluem os papéis que se imaginam necessários à sua materialização (editor, produtor, criador, organizador, impressor, tutor, curador, gestor de financiamento, etc.)

Figura 183: Arquivo msdm studio, vista da página principal. Disponível em 14/01/2024: https://www.msdm.org.uk/

interactive space-time sequences that are unique and otherwise not available in the administrative archive." Disponível em 06/09/2023. https://www.msdm.org.uk/statement

Imaginar um arquivo

Há uma particular intencionalidade no estudo dos livros de artista, inerente ao modo como os projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* se posicionam no Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita - Porto a Ler, evitando que os processos do trabalho artístico e educativo se diluam nos protocolos atomizados dos programas em parcerias institucionais. Abre-se um espaço para um aprofundamento de questões emergentes no trabalho de campo na forma como a arte-educação se constrói em diferentes contextos humanos, educativos e artísticos. A investigação apoiada pelo arquivo, reflete sobre o funcionamento das colaborações e parcerias destacando diferentes níveis de proximidade nos projetos.

O Arquivo cAcO é uma proposta *work in progress* de arquivo em arte-educação baseado na prática experimental que integra conteúdos decorrentes desta investigação, situada num plano mais abrangente de atividades desenvolvidas em colaboração.[306] Tendo sido apresentados alguns exemplos de arquivos disponíveis *online*, perspetiva-se o que pode constituir um arquivo na contemporaneidade. [307] É dada grande importância ao modo como o arquivo de se constrói, reorganiza e simultaneamente se materializa em formas de memória e em experiências incorporadas. O arquivo apresenta-se assim como uma categoria que se multiplica no discurso de colecionadores, investigadores, programadores, artistas, etc. Como universo plural, presente no discurso filosófico e historiográfico, traduz-se em documentos e em enunciados, continuamente arquivados e retificados, num movimento em se perdem e se ganham histórias.

A relação entre o arquivo baseado na prática e a arte-educação tem vindo a ser desenvolvido amiúde desdobrando-se em vertentes tais como: o arquivo como processo, a performatividade do arquivo, o arquivo das práticas e o arquivo como prática.

---

[306] Incluí-se (na sala de aula, nas galerias do museu de arte contemporânea, no depósito da biblioteca de livros de artista, no parque de Serralves, no recreio da escola, etc.).

[307] A este propósito refere-se o início do projeto *art_ed archive* em 2023, para a construção de um arquivo de práticas de educação artística, sediado no i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. Informação disponível em 20/12/2023: https://i2ads.up.pt/projetos/art-ed-archive/

Num arquivo, cada documento é uma evidência de qualquer coisa, ele é colocado com um determinado sentido, documenta e organiza uma narrativa tornada acessível. A sua mobilização obriga por um lado ao reconhecimento do seu contexto, do contexto normativo em que foi criado, um contexto de interpretação. No Arquivo cAcO a contextualização feita na contemporaneidade baseia-se numa ação mais abrangente que valoriza a colaboração que se designou campo comum. O nome cAcO denuncia a norma fragmentária das informações que são colocadas em conjunto na plataforma *online*. Assim, desde meados do ano 2022, fomos-mos encontrando regularmente, trazendo caixas de materiais de arquivo bruto[308] para voltar a olhar para estes fragmentos e refletirmos sobre eles, a sua origem, destino, propósito, e encaixando diferentes elementos materiais numa base onde se potenciam diálogos, procurando relações entre os projetos e as investigações em curso. As conversas á volta do arquivo espacializam-se a partir da base, para o chão, mesa, parede, janela ou mesmo *website*.[309]

No mergulho que se dá para trazer o arquivo das profundezas para a superfície, há questões que emergem precisamente do movimento daquilo que se pode trazer de volta à luz direta, e daquilo que se compreende que não sabemos ainda como organizar e/ou dispor. Nesse sentido remexer nos documentos exige vários mergulhos, a diferentes camadas sedimentadas que é um exercício de tomada de consciência, mas também um exercício de vontade de dar corpo e fazer ecoar aquilo que se foi acumulando, reordenar e dispor para uma reflexão, inscrever o arquivo no presente, posicionado nos problemas da investigação. Sobre a nossa posição no arquivo pessoal pode adivinhar-se um gesto de "apanhar os cacos", não no sentido de reconstituição de algo que seria sido partido, uma vez que não se lhe conhece uma particular integridade, mas com a intenção de trazer para a luz um corpo-instalação que se compreende parcial, que produz uma sombra. O arquivo é frequentemente abordado tendo como base apenas a sua materialidade, negligenciando contribuições imateriais, as quais são

[308] Sem sede própria, fomos acumulando elementos sem grande organização e que transportamos connosco cada vez que cada uma se mudava de casa.

[309] Foi apresentada pela primeira vez uma instalação e um rascunho daquilo que viria a ser o Arquivo cAcO. Joana Nascimento e Sofia Santos, *Arquivo campo comum: desenho de um percurso colaborativo na arte educação*, 9º EPRAE - Encounter on Practices of Research in Arts Education / Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 16-18 de fevereiro de 2023.

fruto da relação entre indivíduos, o espaço, as particularidades experienciais dos projetos, seus recursos, incidentes, significados construídos em conjunto. Reconhecendo diferentes níveis de base conceptual e prática, há um exercício de estranhar dispositivos de apresentação de um arquivo de ações. O termo estranho é usado para pensar o arquivo colaborativo, apropriado de Awkward archives (Oswald & Tinius, 2022) que declara lidar "com arquivos que causam fricções inquietantes e que se sentam desconfortavelmente no mundo contemporâneo"[310] e onde desconforto daqueles que lidam com as matérias se torna produtivo porque permite problematizar. Ao fazê-lo consciente da performance política que ativa, pretende-se criar novas abordagens e perspetivas no arquivo (afirmações, perguntas, ligações), mexendo nos materiais, reativando memórias e criando um lastro palpável para um conjunto de relações estabelecidas.

O caráter contingente, parcial e intencional é inerente a qualquer arquivo hoje. O arquivo é tomado como um assunto em si para experimentar questões metodológicas de documentação e pedagogia, mas também de ativação e intervenção, como refere Appadurai:

> Isso significa ainda que os arquivos não são apenas sobre a memória (e o traço ou registro), mas sobre o trabalho da imaginação, sobre algum tipo de projeto social. Estes projetos pareceram, durante algum tempo, ter-se transformado, em grande medida, em instrumentos burocráticos nas mãos do Estado, mas hoje somos mais uma vez lembrados de que o arquivo é uma ferramenta quotidiana. (…) E com a chegada das formas eletrónicas de mediação, podemos ver mais claramente essa memória coletiva interativamente concebida e socialmente produzida. (Appadurai, 2003, p. 24)[311]

Frequentemente, o trabalho educativo envolve colaborações e parcerias como é o caso do projeto sobre o qual se pretendeu aqui aprofundar. O domínio do conceber e do fazer atividades de forma continuada, não encontra condições propícias à

[310] Texto da contracapa, tradução própria: "It works with archives that cause disquieting frictions and sit uncomfortably in the contemporary world (….)"

[311] Tradução própria: "This further means that archives are not only about memory (and the trace or record) but about the work of the imagination, about some sort of social project. These projects seemed, for a while, to have become largely bureaucratic instruments in the hands of the state, but today we are once again reminded that the archive is an everyday tool. (…) And with the arrival of electronic forms of mediation, we can see more clearly that collective memory interactively designed and socially produced."

construção de um lastro palpável das atividades educativas nas instituições de acolhimento (Museu, Escola ou Câmara Municipal), são raros os arquivos consultáveis de serviços educativos[312], reduzindo as oportunidades para uma reflexão crítica das práticas desenvolvidas. No caso da Fundação de Serralves pode ser significativo notar que a construção e implementação dos programas educativos com diferentes públicos dependeu quase exclusivamente de colaboradores independentes em regime de prestação de serviços e, entre os serviços requeridos, não constou ao longo dos anos, a criação e organização de material e recursos pedagógicos para a constituição de um arquivo das suas práticas concebidas, e implementadas maioritariamente por artista-educadores-mediadores. Em 2020, foi removido do *website* oficial da Fundação de Serralves os anteriores Programas Educativos e foi removido o separador "Atividades passadas" do Serviço Educativo.[313]

Por paradoxal que seja, a criação e programação para infância e juventude inscreve-se por vezes numa prática solitária ou circunscrita a um grupo restrito de pessoas. É a consciência da necessidade em refletir sobre o que se faz, aliada a uma evidente lacuna na partilha deste tipo de processos desenvolvidos com crianças, que faz com que o Arquivo cAcO possa ser usado também como instrumento da investigação. O arquivo é um trabalho que exercita a função social das aspirações que nos capacitam para uma construção politicamente consciente de nós mesmos.

> O arquivo, enquanto instituição, é seguramente um local de memória. Mas, como ferramenta, é um instrumento para o refinamento do desejo. Visto do ponto de vista coletivo, e tendo em mente a sociabilidade da memória e da imaginação, tal desejo tem tudo a ver com a capacidade de aspirar. (…)
> E nesta ligação entre memória e desejo pode também estar uma forma de colmatar o fosso entre as nossas compreensões da neuro-memória e da memória social. Estes dois locais de

[312] O serviço educativo da Fundação de Serralves não tem atualmente um arquivo organizado da sua atividade educativa disponível para consulta, o que constitui uma realidade comum para serviços educativos institucionais. Embora a análise dos fatores que contribuem para a considerável ausência de arquivos de atividades dos serviços educativos possa constituir um estudo da maior importância esse não é o foco desta investigação.

[313] Esta situação coincidiu com uma inspeção feita pela Autoridade para as Condições de Trabalho ao Serviço Educativo-Artes da Fundação de Serralves, em 2020. O Ministério Público abriu um processo de denúncia indicando a dependência do funcionamento do Serviço da requisição de prestadores de serviços, cujo trabalho não era reconhecido por contrato laboral. Disponível em 17/12/2021: https://www.publico.pt/2021/03/04/culturaipsilon/noticia/trabalhadores-precarios-serralves-defrontamse-tribunal-1953149

> memória podem ter materialidades diferentes e arquiteturas diferentes. Mas encontram-se no corpo de agentes, pessoas vivas que negociam o fosso entre estes terrenos construindo arquivos – corporais, eletrónicos e institucionais, nos quais novas solidariedades possam produzir memórias, em vez de apenas esperar por elas.[314] (Appadurai, 2003, p. 25)

Esclarecendo os propósitos dos projetos culturais, foi possível esmiuçar as ideias inerentes aos programas educativos institucionais e compreender qual a posição e contributo efetivo para a sua materialização em campo. Proceder a uma primeira publicação deste arquivo pessoal corresponde também a um gesto de deixar sobreviver um arquivo material/imaterial dessas relações. As relações são imaginadas entre objetos, exposições, livros, e outros elementos que a prática na arte-educação faz emergir, ativadas em mesas, chão, instalações, rodas de conversa que funcionam como "bancas de trabalho" onde se vai dispondo as matérias que estão "em cima da mesa" no momento (ver figuras 184, 185 e 186).

Figura 184: Conversas à volta do Arquivo cAcO. Joana Nascimento e Sofia Santos. Fonte: arquivo pessoal.

[314] Tradução própria: "The archive, as an institution, is surely a site of memory. But as a tool, it is an instrument for the refinement of desire. Seen from the collective point of view, and keeping the sociality of memory and the imagination in mind, such desire has everything to do with the capacity to aspire. (…) And in this link between memory and desire may also lie a way to close the gap between our understandings of neuro-memory and social memory. These two locations of memory may have different materialities and different architectures. But they meet in the body of agents. living persons who negotiate the gap between these terrains by building archives – bodily, electronic and institutional, in which new solidarities might produce memories, rather than just waiting for them."

Figura 185: *Instalação Roda de conversa #5*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 17 de fevereiro 2023. *Arquivo campo comum: desenho de um percurso colaborativo na arte educação*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo pessoal.

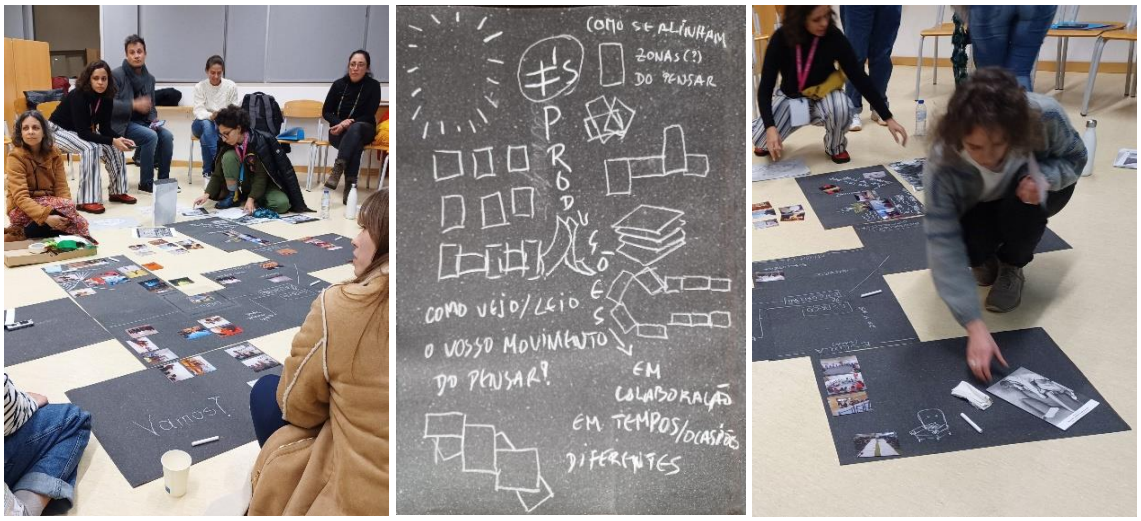

Figura 186: *Roda de conversa #5*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 17 de fevereiro 2023. Com Liliana Alves Couto, Lígia de Oliveira, Rosinda Casais, Joana Nascimento e Sofia Santos. Contou com Luana Andrade (organização) e Ana Sousa (professora auxiliar convidada, FBUL). Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo pessoal.

Nas conversas à volta do Arquivo cAcO entre as duas organizadoras surgiram situações particulares recordadas no contacto com os grupos nos projetos desenvolvidos em colaboração. Houve oportunidade de nos confrontarmos com episódios a partir de interjeições das crianças, compreendendo diferentes perceções sobre o acontecido, vivenciado por ambas. No livro autobiográfico *Uma educação* (2018) de Tara Westover, a autora narra experiências da sua infância e em algumas situações sensíveis desse percurso, confronta essa narrativa singular incorporada, com a mesma situação/episódio narrada pelos irmãos no próprio livro. As não coincidências são surpreendentemente potenciadoras de outras terceiras perspetivas sobre os

eventos, por parte dos leitores. Essa metodologia foi apropriada para estes relatos na investigação pelo potencial não conclusivo da interpretação subjetiva. Reativam-se as interjeições nos projetos como aspirações do arquivo próprio, da manutenção de uma narrativa aberta para aquilo que fica na memória do encontro e que resiste a ser documentado.

O arquivo que aqui se refere ativa um portal capaz de (re)unir e misturar diferentes realidades, permitindo o surgimento de novos fragmentos e conexões numa evolução expectável. O arquivo pode ser um dispositivo participativo de reinterpretação e subversão, que permite dar corpo e contexto, à possibilidade de debate futuro. Pode ainda constituir uma fonte necessária à compreensão de um conjunto de práticas de mediação museal, e instigar novas questões no campo de estudo.

Em 2022 começou-se a pensar o Arquivo cAcO / cAcO Archive *online*,[315] numa tentativa de compreender o que poderia ser um arquivo de práticas e processos que se posiciona entre a arte e a educação, disponível para consulta. A partir da experiência colaborativa do Campo comum, reúnem-se projetos artísticos e projetos educativos (2009-2023) organizados em vívido debate entre as artistas-mediadoras-educadoras, Joana Nascimento e Sofia Santos.

Na página principal pretende-se expor um panorama da atuação através da conjugação de diferentes projetos desenvolvidos em colaboração. Assim, os projetos com livros de artista estudados na investigação podem ser enquadrados na vizinhança de outros trabalhos desenvolvidos. Perante a vontade de tratar a vasta documentação, inicialmente dá-se prioridade e destaque aos projetos em estudo em duas investigações académicas em desenvolvimento. Estas investigações estão ambas enquadradas no Doutoramento em Educação Artística e têm apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ensino Superior.[316] No *website*, associou-se a estas linhas de investigação dois campos designados por “Livros de artista” e “Caminhar” (ver figura 187). O campo “Livros de artista” é um separador-lente diretamente ligado a esta investigação, inclui

[315] https://campocomum.pt/

[316] “Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação” investigação de doutoramento iniciada em 2019 por Joana Nascimento; “Caminhar, parar e (re)parar - corpo e experiência sensível na arte e na educação” investigação de doutoramento iniciada em 2022 por Sofia Santos.

os Livros da Biblioteca efémera (referidos no capítulo II) e documentação das oficinas (referidas ao longo da tese).

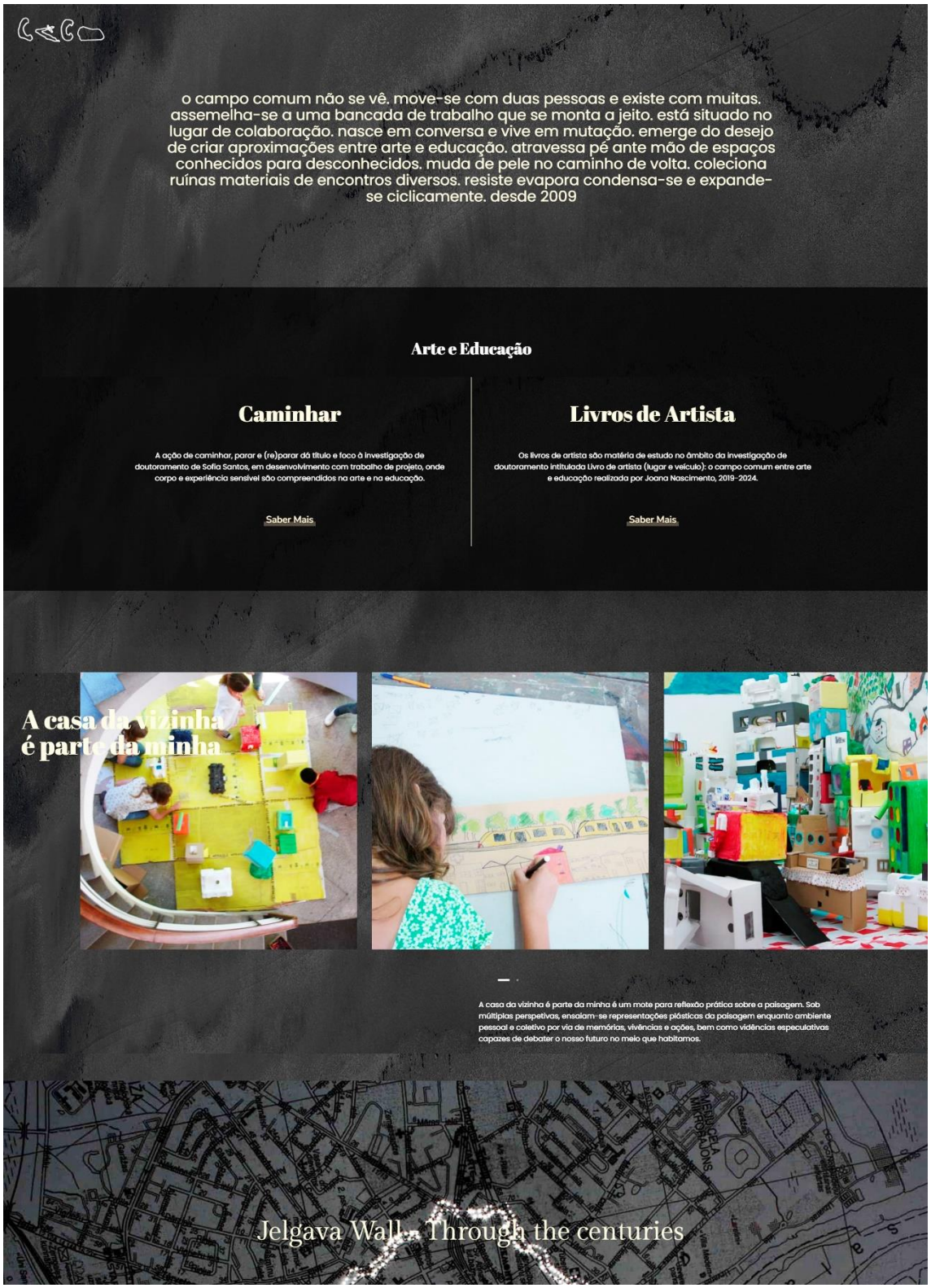

Figura 187: Arquivo cAcO, vista da página principal. Disponível em 14/01/2024: https://campocomum.pt/

As práticas de leitura coletiva envolvendo livros de artista são expostas através de um conjunto de documentos de diferentes naturezas, que concorrem para a comunicação do trabalho de mediação na arte-educação, onde se compreendem vários níveis entre o fazer-pensar-registar. Como podem estes diferentes documentos se relacionar?

Procura-se produzir um espectro performativo da leitura, com o objetivo de gerar diálogo. Experimentam-se modos de relacionar os diferentes tipos de documentação dos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*, entre informações operativas, descrições sumárias e palavras-chave, fotografias de encontros, livros de artista referência, ensaios e artigos científicos publicados.

A exposição na escola como princípio

No sentido da relação de ciclicidade entre o fim e o princípio anteriormente explicitada, o culminar dos projetos anuais tem na exposição na escola um princípio. Nos últimos anos, vários projetos artísticos e curatoriais exploraram a relação entre a escola e o museu, questionando dicotomias e polarizações através de exposições, por vezes provocando as fronteiras arquitetónicas, sociais e políticas, na forma como se espacializam. Em 2022 a *Documenta*[317] declarou o *Fridericianum* em Kassel uma escola onde se aliam projetos coletivos de aprender, desaprender e partilhar conhecimento transsocial, proposto pela direção artística do coletivo indonésio *ruangrupa*. Em 2023, na sua primeira edição, a Bienal de Arte Autónoma de Tel Aviv, tratou de "experimentos de aprendizagem" e aconteceu não num museu, mas numa escola secundária em funcionamento a Herzliya Hebrew Gymnasium (Marchart & Sternfeld, 2023). Uma especial energia, potenciadora de espaços de debate e de investigação, tem sido proporcionada por estas interpermutações entre espaços de exposição e escolas. A exposição *Sala de Aula, Um olhar adolescente* (2023) no Centro Cultural de Belém, Lisboa, com a curadoria do arquiteto Joaquim Moreno, coloca o adolescente como "o sujeito histórico mais recente, que se massificou com o consumo, que se associou à

[317] A Documenta é considerada uma das maiores e mais importantes exposições internacionais de arte contemporânea, apelidada de "museu dos 100 dias", ocorre a cada cinco anos desde 1955 em Kassel, Alemanha.

ideia de protesto" (Moreno, 2023, p. 30). Na exposição a ideia de adolescente é colocada no centro de uma perspetiva crítica sobre os espaços e arquiteturas de várias escolas em funcionamento.[318] Este é também um processo de desorientação que dá lugar a outros entendimentos da forma, do espaço e a uma reconsideração da vida quotidiana presente na forma como os lugares que habitamos se tornam mais ou menos dialógicos.

Começam no museu e terminam na escola os projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro* estudados nesta investigação. Essa condição predeterminada foi vertida para o projeto se posicionar em ressonância, existência e resistência. A organização de uma exposição pareceu-nos um meio possível para ativar três potências dialógicas: ressonância no grupo, contacto com a comunidade escolar alargada, vivência da exposição através do envolvimento dos grupos na montagem. O último encontro do grupo acontece numa sessão de trabalho, igual às anteriores. Não existiam mais recursos humanos para a sessão da exposição, e os desafios que o convite à abertura para a comunidade coloca, vão sendo introduzidos desde os primeiros momentos do projeto, junto dos professores e educadores responsáveis. Integrando o plano das sessões, o lugar onde a exposição vai acontecer, o que é exposto, como é que se abre aos demais no projeto, é algo que se vai descobrindo à medida que se conhece o grupo e o seu espaço, como funciona e se abre (ou não) à malha urbana onde se situa na cidade. Performar explicitamente a abertura para a comunicação, é uma prática da maior importância para criar possibilidades de um diálogo pretendido para lá do pequeno grupo. O que parece ser um truísmo constitui um dos maiores desafios com grupos escolares, sendo por isso um dos objetivos maiores dos projetos. Para além do trabalho que é feito com os grupos, a exposição de livros e processos desenvolvidos em encontros experimentais, abre um espaço de possíveis mudanças. O passo dado para tornar as práticas públicas, pensar uma mostra, ensaiar uma apresentação e abrir um espaço de conversa em torno daquilo que se fez, demanda a transformação dos lugares para a exposição. Constatou-se que a rotina e o ambiente escolar construído é difícil de desmontar sem a cumplicidade da direção da escola, no desejo de abrir a exposição à

[318] A exposição teve o apoio do Plano Nacional das Artes e passou por Bordéus, França (Arc en rêve contre d'architecture), Lisboa, Portugal (Centro cultural de belém) e Hasselt, Bélgica (Z33 House for Contemporary Art, Design & Architecture).

comunidade envolvente. Não obstante a missão expressa, tanto da escola como do museu, de procurar despoletar relações de proximidade com a comunidade. A exposição, que é planeada, organizada e montada com as crianças, cria uma interferência na normalidade escolar, questiona o tempo e o espaço da tradição da exposição escolar nestas escolas.[319] Enquanto se dirige ao funcionamento da escola, a exposição redireciona também a matéria da leitura para uma existência coletiva que vai sendo semeada nas sessões dos projetos. Nesta secção, são abordados os últimos encontros dos projetos *Leituras de mim* (LM) e *O meu corpo é um livro* (OMCUL), bem como algumas situações que de algum modo funcionam como preparativos para a produção conjunta de exposições nas escolas. O *Livro-escultura*, por exemplo, é um encontro em que pensamos com as crianças sobre a espacialização dos livros. Testar as possibilidades dos materiais utilizados, produzir a exposição com o mínimo desperdício possível e transformar eventuais materiais sobrantes das sessões em recursos da exposição, eram algumas das preocupações que debatíamos com as crianças. Houve anos, por exemplo, em que pudemos fazer convites para a exposição com tiras de acetato sobrantes da sessão *Livro-filme*, marcadores de livros com as fotografias da sessão *Livro-cartaz*, livros em miniatura para colecionar palavras importantes dos nossos encontros, ou faixas com papel sobrante da sessão *Coleção de livros de artista* (ver figuras 188, 191 e 196).

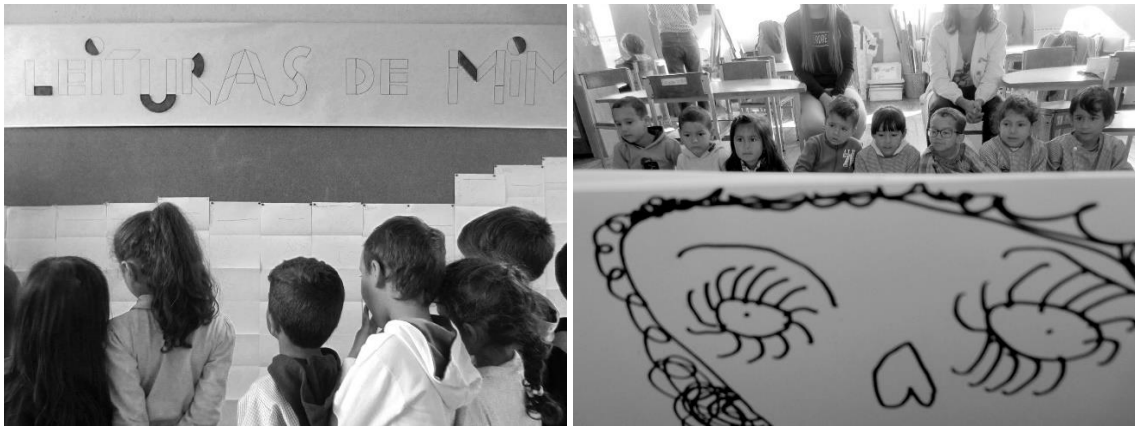

Figura 188: *Exposição de livros* (LM, Sessão 10, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

[319] Regulado por elementos que se repetem nas como por exemplo: o espaço do *placard* no interior ou em frente a cada uma das salas, a biblioteca escolar com porta fechada sem um responsável permanente, o hall e acolhimento que é multiusos, os equipamentos escolares normalizados, os projetores sem autonomia de uso, etc.

Figura 189: *Exposição de livros* (LM, Sessão 10, 2015). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 190: *Exposição de livros*, (LM, Sessão 10) em 2015 e 2017, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 191: *Exposição de livros*, (LM, Sessão 10, 2016). Convite para a exposição, marcador de livros (esquerda). Palavras importantes que as crianças sugerem para a exposição (direita). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 192: *Exposição de livros*, (LM, Sessão 10, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 193: *Exposição de livros*, (LM, Sessão 10, 2017). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 194: *Exposição de livros* (LM, Sessão 10, 2014). Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 195: *Exposição de livros*, (LM, Sessão 10) em 2014 e 2018, respetivamente à esquerda e à direita. Fonte da imagem: arquivo próprio.

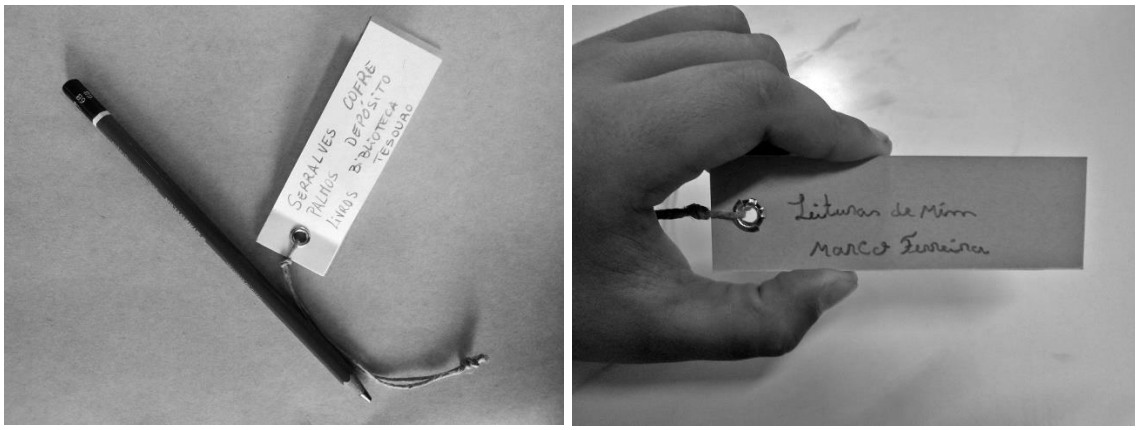

Figura 196: Pequeno livro das palavras de bolso, 2016. Acompanha todas as sessões. Fonte da imagem: arquivo próprio.

O Serviço Educativo – Artes da Fundação de Serralves no seu PAE - Projeto Anual com Escolas tinha vindo a pensar sobre exposições de trabalhos escolares desde 2002, uma vez que era esperada a realização de uma exposição no museu no fim de cada ano de projeto. O projeto PAE passou pelas sucessivas coordenações do serviço educativo, promovendo núcleos de reflexão em publicações (Leite & Victorino, 2008), (Saraiva & Leite, 2012), (Leite, 2013), (Coutinho, 2014) e (Cruz, 2016).

A exposição era um dos objetivos anuais das várias edições do Projeto Anual com Escolas, que definia as regras da participação das escolas sobretudo a partir do tema e das dimensões dos trabalhos para a exposição final. No caso das exposições promovidas nos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*, ao contrário do que acontecia nos PAE, a exposição não era um objetivo. A ideia de produzir trabalhos com grupos escolares para uma exposição tende a percecionar a exposição como um

momento de excecional visibilidade de objetos. Quando coincide com o fim dos projetos, a exposição faz-se acompanhar de uma ideia de avaliação em que a qualidade do processo perde terreno ao não se manifestar visível e partilhável com a mesma potência que a qualidade do que se identifica como "resultados". Esta tradição da exposição escolar pode explicar diferentes tipos de receção a esta ideia de exposição na escola no final dos projetos.[320] Há um fator que se revelou, no entanto, mais determinante no envolvimento da escola com a exposição: a relação de proximidade entre diferentes membros desta comunidade alargada, a quem se pretendia chegar.[321]

Sentíamos já a vontade de estimular a criação de espaços para dar continuidade às conversas iniciadas pelos projetos, sem necessariamente estarmos presentes. Essa é aliás uma herança do coletivo Campo comum, desde logo com a exposição *A Casa da Vizinha é Parte da Minha* (2009), na galeria da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Na altura houve resistência por parte da instituição uma vez que a exposição reunia trabalhos feitos pelas crianças e foi montada com a sua ajuda. Mais tarde, nos projetos em parceria, na melhor das hipóteses as crianças ganhariam alguma autonomia para poder criar essas "exposições de si aos seus". Existe por detrás deste raciocínio um conjunto de inquietações: como dar sentido e visibilidade aos processos desenvolvidos? Como estimular ecos dos projetos lá da apresentação no fim?

Virgílio Varela diz-nos que "É precisamente na fase da celebração que procuramos algo para apreciar no Outro: reconhecemos o seu percurso ao longo do projeto, os desafios ultrapassados e reconhecemos todas as suas forças e fraquezas." (Varela, 2016, p. 66). O encontro final dos livros produzidos com as crianças na exposição na escola, procura ir além da celebração inerente à ideia de "exposição escolar".[322] A sessão oficinal é mais um lugar de encontro para apreciação,

---

[320] Houve escolas que não conseguiram assegurar um espaço aberto, outras incluíram a exposição no seu programa de atividades, houve uma escola que preparou uma inauguração posterior com uma banda filarmónica e nos convidou para o evento.

[321] A indisponibilidade de espaços de acesso livre, o portão exterior com limite de acesso aos pais e comunidade vizinha, funcionários em regime de grande rotatividade nas escolas, professores, educadores e coordenadores de escola em regimes de mobilidade anual, etc. são circunstâncias muito presentes nas escolas públicas com que trabalhamos e que influenciam negativamente os diálogos ambicionados.

[322] Numa das exposições, fomos abordadas por uma professora de educação física que percorria várias escolas do Porto e que tinha apreciado a presença daquelas exposições "diferentes das exposições de trabalhos escolares", que tinham semelhanças entre si, mas que se "adaptavam aos espaços das escolas".

rememoração, articulação da partilha vivenciada no projeto, mas sobretudo configura o desejo e materializa o esforço para a propagação da experiência, apropriada por aqueles que a vivenciaram, convidando à sobrevivência posterior de indícios dos encontros que ocorreram. É um processo de fazer-ver-falar-ouvir em que os participantes de envolveram connosco. Os fragmentos de todo o trabalho desenvolvido ao longo de um ano estão pela primeira vez juntos e cria-se a oportunidade de falar abertamente de como gostariam de dar a conhecer na escola esse trabalho. Nesse sentido, a exposição não é o momento de avaliação, mas valoriza de forma mais expressiva a criação de momentos e modos para dar a ver, conversar, expor o que foi feito, apresentar que decisões foram tomadas e perceber outras possíveis com os colegas, tanto no contexto da própria sessão como em momentos posteriores.

O encerramento da exposição e o destino dos trabalhos ficou à responsabilidade de cada escola. Aconselhávamos, no entanto, a oferta dos livros coletivos à biblioteca escolar e a devolução dos restantes livros, a cada uma das crianças, no caso do projeto *Leituras de Mim*. Já no projeto *O meu corpo é um livro*, as crianças foram incentivadas a criarem um corpo-exposição de si mesmas. Os livros de cada sessão eram preferencialmente apreciados e expostos no fim da cada sessão e, na última, o conjunto de livros de cada participante, compunha um livro-corpo, eventualmente com cabeça(s), tronco(s) e membro(s). Com este dispositivo, a exposição na escola era conjunta, mas o livro-corpo era portátil e podia ser montado e desmontado pelas crianças, na escola, em casa, ou onde quisessem. Ensaiávamos juntos modos de falar ou revelar aquilo que mais tinham gostado de fazer ao longo do projeto enquanto o livro era manipulado, performado. Do fechar, abrir, expor, guardar, abrir e fechar novamente, resgatam-se pequenos gestos e grandes gestos. Esses gestos incorporados são fundamentais para a compreensão da leitura e da escrita que é um "colocar-se diante de si no livro" tomando consciência dessa disposição para uma qualquer mudança, num devir em movimento.

Havia uma expressão que ouvíamos muito entre crianças "não fui eu…" que é uma expressão que tem um sentido de retirada abrupta perante a possibilidade de uma responsabilização pessoal. Por vezes supunha o que é que podia gerar uma repreensão por parte dos orientadores e antecipava-se a expressão em modo de resposta rápida, a algo que não foi sequer verbalizando. Tal como as outras interjeições presentes na

investigação, esta expressão trata também de expectativas, das crianças para com os adultos responsáveis. Existia a perceção de que o espaço que é de todos "não é meu", e essa perceção foi mudando com a disponibilidade para desconfiar das separações habituais, e dos territórios pouco explorados da igualdade interpessoal na relação educativa. É ao conjunto de experiências na arte-educação que se cruzam com a criação artística em colaboração, que se atribui o sentido e a necessidade de estabelecer verdades provisórias na construção dos devires comuns. De forma análoga, se a verdade do educador, isto é, o seu sistema de valores é rígido e intimidatório, então ele não é útil para a mediação relacional.

Com duas pedras na mão – conjunção 4

Os processos iniciados no livro *Água bruta* (referido na conjunção 3) com as fotografias de arquivos documentais expandiram-se numa atividade exploratória situada, pelos caminhos da água na cidade do Porto, percorrendo as suas pedras graníticas, entre as suas fontes, antigas arcas de água e canais subterrâneos. A partir destes movimentos orientados pela água na cidade, desenvolveram-se reflexões materializadas "com duas pedras na mão", experimentando outras modalidades para a referida escrita afluente. Dessas experiências resultaram dois livros-cartaz autoeditados em 2021: *Percursos marmoreados* e *Com duas pedras na mão*.

Livro-cartaz Percursos marmoreados / Marbled walks

Figura 197: Maquete para *Percursos marmoreados / Marbled walks* (2021) de Joana Nascimento. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: Arquivo próprio.

Figura 198: *Percursos marmoreados / Marbled walks* (2021) de Joana Nascimento. Maquete (esquerda) e mapa com registo dos percursos no Porto (direita). Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: Arquivo próprio.

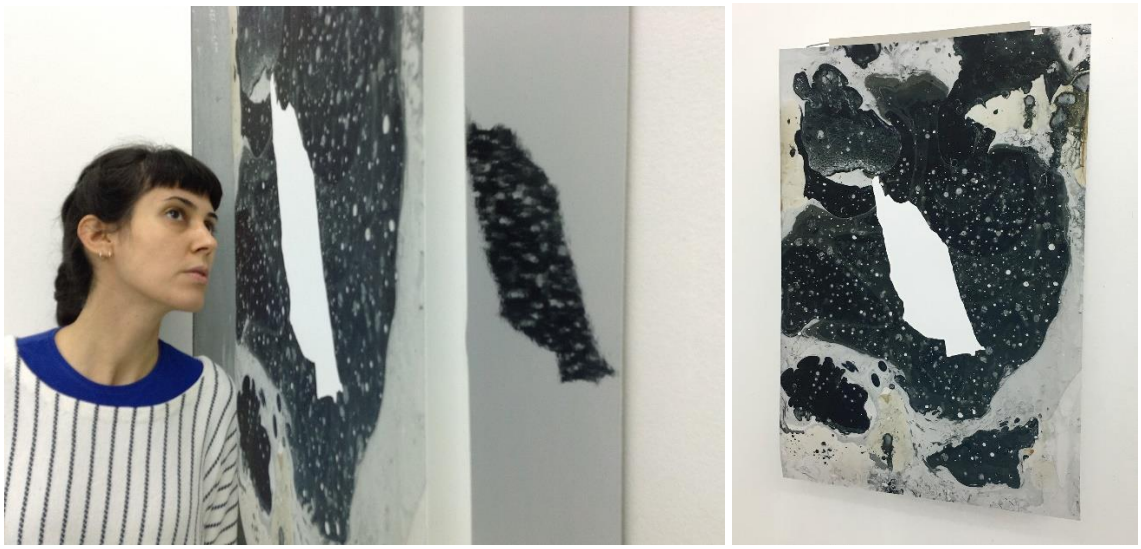

Figura 199: *Percurso marmoreado / Marbled walks* (2021) de Joana Nascimento. Vista da exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans, FBAUP, Porto. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: Arquivo próprio.

Livro-cartaz *Com duas pedras na mão / With two stones in hand*

Figura 200: *Com duas pedras na mão / With two stones in hand* (2021) de Joana Nascimento. Registo da escrita afluente. Fotografia de Joana Nascimento. Fonte: arquivo pessoal.

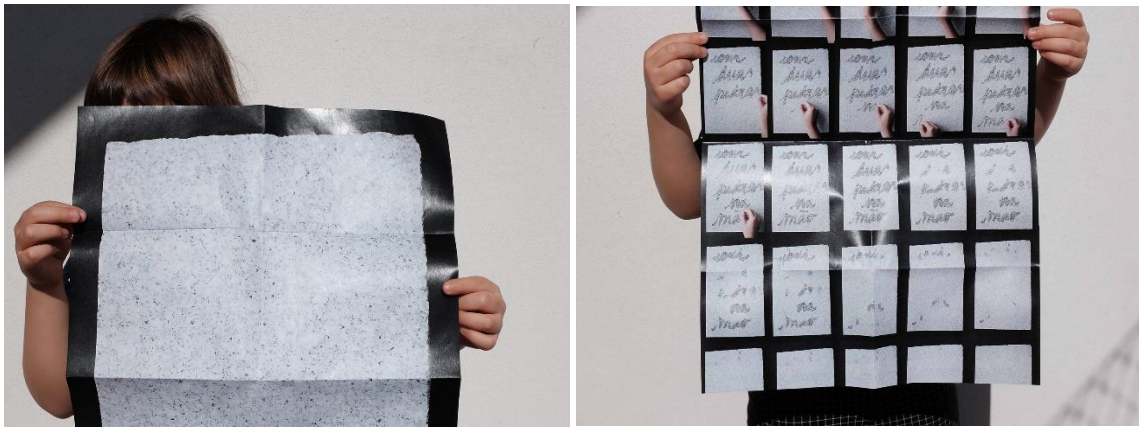

Figura 201: Maquete para *Com duas pedras na mão / With two stones in hand* (2021) de Joana Nascimento. Fotografia de Joana Nascimento. Fonte: arquivo pessoal.

Figura 202: *Com duas pedras na mão / With two stones in hand* (2021) de Joana Nascimento. Vista da exposição Trabalhos Líquidos e Jerricans, FBAUP, Porto. Fotografia: Joana Nascimento (esquerda), Margarida Dourado Dias (direita). Fonte: arquivo pessoal.

Os processos que levam à criação dos dois livros-cartaz estão relacionados com as saídas de casa para o espaço público durante o período de confinamento compulsivo imposto pela pandemia Covid-19. Na sequência daquilo que vinha sendo desenvolvido, planeou-se um percurso feito a pé, realizado por etapas, em várias caminhadas na cidade até completar um trajeto que começou e acabou em casa. No espaço doméstico manteve-se a prática dos encontros oficinais com as crianças, onde os arquivos fotográficos pessoais se revelaram capazes de gerar a narrativa da água que nasce da pedra e convoca o corpo para um movimento lento na experiência da cidade.

> A expressão popular *com duas pedras na mão* diz respeito a uma hostilidade com que se inicia, responde, ou termina uma ação, relação ou diálogo, com violência. O sentido figurado de arrombo que a expressão convoca, pode ser mobilizado para o campo da educação artística para pensar a posição de desigualdade interpessoal patente no gesto educativo que se impõe, mas não só. (Nascimento, 2022, p. 179)

A materialidade da paisagem rochosa da cidade do Porto, onde se caminha acompanhando o pavimento cinza-mesclado característico do local, composto por grandes pedras emparelhadas na zona histórica testemunha, na superfície das pedras, uma acumulação do tempo vivido. Começamos por concentrar a nossa atenção nos pequenos espaços entre as pedras, algumas fissuradas: pequenas plantas, aberturas para os canais subterrâneos de onde vem o som da água que corre debaixo dos pés e

onde demoradamente descobrimos outras matérias capazes de atravessar os estreitos espaços, em diferentes estados.

Oficinas-percurso Com duas pedras na mão

Figura 203: Processo associado aos livros-cartaz. *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

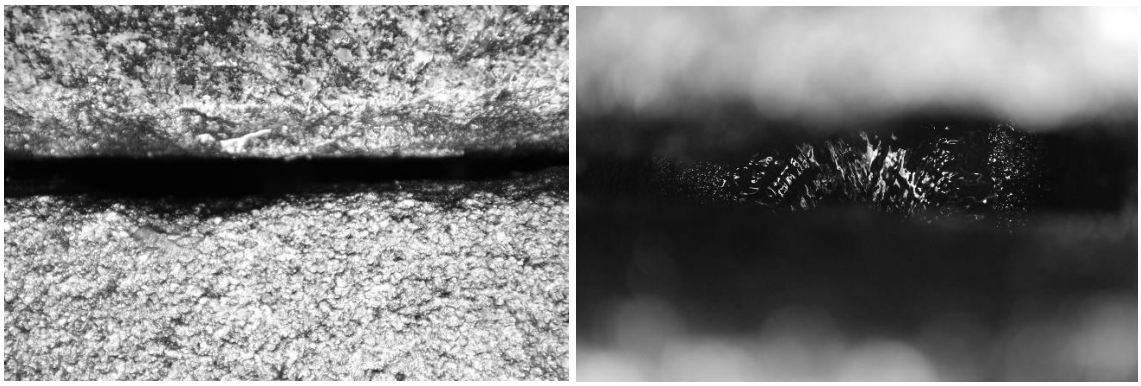

Figura 204: Processo associado aos livros-cartaz. *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 205: *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Antiga arca de água, Campo 24 de Agosto, e arco das Escadas das Verdades, ambas no Porto, respetivamente à esquerda e à direta. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

O percurso planeado em busca de lugares de água aconteceu por etapas feitas a pé, em diferentes dias. Entre as saídas para as caminhadas feitas com crianças, desenvolveram-se as oficinas, contando com alguns elementos recolhidos ou registados (fotografia, gravação de som, desenho, etc.). Pensamos na possibilidade de habitar os nomes, jogando com a disposição do corpo para se imaginar várias coisas. O sobrenome Nascimento, que partilhamos como indício de descendência familiar, foi o ponto de partida para irmos sendo várias coisas, um nome, uma ação, um acontecimento, um desenho no espaço que nos permitiram tomar diferentes perspetivas sobre conceitos com os quais nos queremos envolver com grande proximidade e em conjunto. A conversa mais vasta sobre o assunto "os-nomes-das-coisas-que-são-nomes-de-outras-coisas" suscitou grande interesse nas oficinas, e relações entre plantas, animais, minerais, praças, pessoas, eventos, monumentos, etc. Algumas das conversas permitiram-nos continuar a explorar a escrita afluente referida, que é retomada nas saídas para a cidade. Nas ruas em excecional silêncio durante o confinamento, a cada nova saída compreendemos uma série de tensões a diferentes escalas, imaginando possíveis ligações entre a nossas próprias histórias e o que fomos encontrando pelo caminho, exploradas depois nas oficinas. Destaca-se a reivindicação de uma condição háptica dos livros criados, que ativam memórias sensoriais, que alimentam a criação, a partilha de histórias, as perguntas, a escrita e a leitura "a fazer de conta" como parte da ação material-discursiva, que expande o léxico aquático. Na *performance* com as crianças entre a casa e a rua, cruzam-se caminhos com o movimento da água expressa pela sua presença, ausência, desaparecimento por evaporação ou aparecimento por via das pedras a derreter (ver figuras 207 e 208). A água é pedra a derreter na escrita, nas mãos, na boca, mas é também vivenciada no trilho sonoro das arquiteturas graníticas subterrâneas da cidade do Porto (ver figuras 208 e 210).

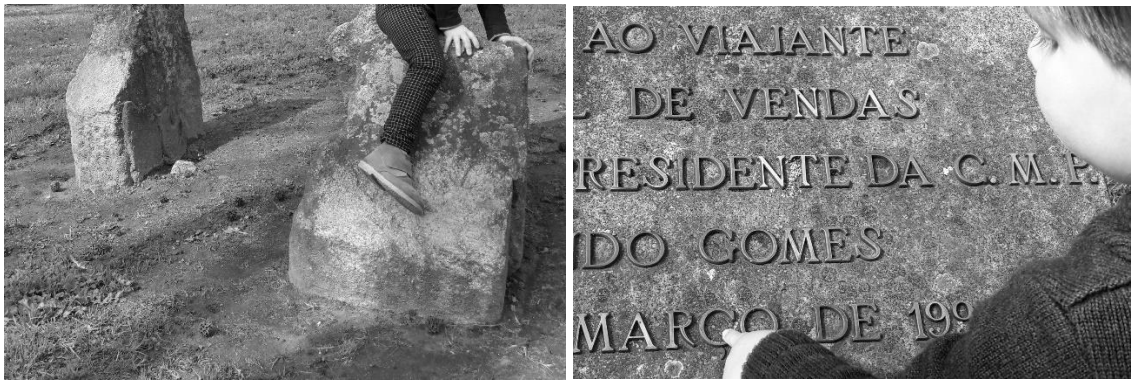

Figura 206: *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 207: *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 208: *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 209: *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte da imagem: arquivo próprio.

Figura 210: *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão*. Fotografia: Pedro Bandeira. Fonte da imagem: arquivo próprio.

As *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão* permitiram-nos experimentar uma domesticidade no espaço público dando atenção aquilo que tínhamos disponível à nossa volta e que pôde ser convocado para este trabalho das sensações, dos micro movimentos na cidade estranhamente silenciosa e esvaziada de pessoas. Já no espaço da casa, perante a situação que estávamos a vivenciar, experimentamos a adoção de uma lente macro para nos surpreendermos com a materialidade amplificada do material recolhido. Os livros esses, nascem dos encontros dos lugares que habitamos procurando intimidade com as novas rotinas, texturas, objetos e seus tempos em relações inusitadas.

Os livros foram expostos em Trabalhos Líquidos e Jerricans, foram discutidos na roda de conversa *Infâncias em Jogo* (8º EPRAE Aula Magna) na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em 2021. Em 2022, integraram o livro *Liquid memories ~ to*

read with water, msdm publications, Londres[323]. As imagens produzidas foram sendo apropriadas em diferentes contextos revelando um carácter catalisador dos conceitos de fluidez e contaminação, como foi o caso do cartaz da exposição *Trabalhos Líquidos* ou a capa e separadores da publicação *Desassossegos – Ata expandida do 8º EPRAE* (ver figura 211). Sendo alvo de apropriações e reinterpretações noutros contextos, as imagens revelam uma disponibilidade para continuar a alimentar processos relacionais, expandido processos, suportes e materialidades.

Figura 211: Cartaz da Exposição Trabalhos líquidos e Jerricans (esquerda), design de Maria João Ferreira, 2021. Secções do livro Desassossegos (direita), design de Joana Lourencinho Carneiro, 2022. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo pessoal.

Oficina-performance *Matérias sensíveis*

Estas abordagens influenciaram ainda as primeiras oficinas no Reservatório do Museu da Cidade - MdC[324] que acompanharam a abertura do antigo reservatório de água soterrado no Parque da Pasteleira, transformado em museu, espaço de mediação e de reserva de artefactos arqueológicos da cidade.

[323] Com edição de paula roush, o livro procurou explorar tamanhos, formas de edição e suportes em papel disponíveis na plataforma Mixam.uk, print on demand, para dar visibilidade à heterogeneidade dos contributos propostos. Com o apoio financeiro da School of Arts and Creative Industries / Centre for the Study of the Networked images, London South Bank University. Está licenciado em partilha aberta Creative Commons.

[324] Oficinas-performance Matérias sensíveis: oficinas da terra e do ar. Proposta desenvolvida pelo BOA – Bombarda Oficinas de Artes, (Cristina Camargo com Joana Nascimento e Sofia Santos) em julho de 2021. Disponível em 18/12/2023: https://museudacidadeporto.pt/recurso/materias-sensiveis-oficinas-da-terra-e-do-ar/

Figura 212: Oficina-performance *Matérias sensíveis: oficinas da terra e do ar*, BOA (Cristina Camargo, Joana Nascimento e Sofia Santos), Reservatório do Museu da Cidade, Porto, 18 e 25 de julho de 2021. Fotografia: Joana Nascimento. Fonte: arquivo próprio

Na retoma de encontros presenciais em espaços culturais após alívio de restrições à proximidade social, *Matérias sensíveis* configura um convite à relação com materialidades visíveis e invisíveis para todas as idades num espaço que, segundo Nuno Faria foi "concebido como um labirinto do tempo" (MdC, 2021, p. 5). A exposição com elementos das coleções municipais inclui artefactos, vestígios e fragmentos encontrados em escavações ou recolhidos de edifícios e monumentos da cidade do

Porto. A origem do conjunto de objetos em exposição abarca a Época Contemporânea até ao Paleolítico. O espaço expositivo é pontuado por intervenções artísticas contemporâneas, instalações sonoras, vídeo, desenho, performance e fotografia.

> O visitante é, pois, convidado a entrar numa máquina de ler a cidade — aqui, leitura, deve ser entendida no sentido mais lato da palavra, pois implica várias das faculdades percetivas de que dispomos: para além, ou aquém, da visão, o tacto, o olfato, a escuta, a imaginação, a contemplação, a meditação. (MdC, 2021, p. 5)

Acompanhando de perto todo o projeto de restruturação do MdC, a oficina-performance procurou favorecer uma intensificação na relação com os objetos, gestos e sensações no espaço expositivo. Recorreu-se a algumas das estruturas e dispositivos especialmente pensados para dispor objetos para observar e catalogar, reunindo utensílios e ferramentas do trabalho de arqueologia, dispondo alguns artefactos da coleção municipal que se podem relacionar com objetos comuns também disponibilizados, bem como com elementos transportados quotidianamente pelos participantes da oficina.

> Convidamos a pensar com as mãos os movimentos de diferentes matérias, agora familiares ao espaço do Reservatório do Museu da Cidade. Os gestos convocados pelos participantes manifestam a vontade de trazer para a luz, de registar a passagem do tempo pelas matérias sensíveis, de projetar e desenhar outras existências para fragmentos reservados.[325] (BOA, 2021)

O repertório do BOA é amplo na reflexão sobre a materialidade em contextos artísticos e educativos, sendo especialmente sensível à terra, ao barro, à olaria, ao azulejo, ao vidrado cerâmico, ao vidro colorido, etc. Assim, deu-se atenção ao desenho e à escrita fluída e efémera com água, a pedra seca usada para marcar as superfícies, estruturas e dispositivos, a sonoridade do manuseio de materiais reunidos em caixas, mesas, estantes, a presença da água em diferentes estados e temperaturas. Os participantes da oficina, entre crianças e adultos, são públicos espontâneos da

[325] Sinopse das oficinas no Museu da Cidade, Porto. BOA – Bombarda Oficinas de Artes, julho de 2021. Disponível em 17/12/2023: https://museudacidadeporto.pt/recurso/materias-sensiveis-oficinas-da-terra-e-do-ar/

exposição que puderam intensificar os gestos de sondar, perscrutar, escavar, revelar, limpar, reservar, iluminar, tatear, catalogar, reconstituir, fragmentar, recombinar, inventar, nomear, desfazer, pesar, medir, soprar, jogar, respirar, etc. A oficina-performance aconteceu na penumbra no espaço da exposição, no seu ambiente sonoro onde se destacavam a instalação sonora de João Pais Filipe e a instalação Viveiros do Teatro do Frio. Uma abordagem relacional no seio de vários tipos de intervenções no Museu da cidade encontrou nas práticas desenvolvidas anteriormente e apresentadas na investigação como conjunções, um repertório a experimentar.

Considerações intermédias do capítulo V

O capítulo procurou expor relações estabelecidas com os livros por meio de colaborações, de forma a compreende-los como lugares e veículos na arte-educação.

A arte não é o único campo a reivindicar o livro como objeto experimental. Os livros como lugares e veículos em arte-educação movem-se no interesse em pensar situações experimentais para a leitura que, performativamente relaciona perspetivas individuais e coletivas. Foi possível compreender como puderam os livros favorecer iniciativas capazes de constituir novos caminhos para a literacia, favorecer a partilha de experiências enquanto espaços de convivialidade no exercício de um diálogo diverso nas linguagens.

Neste capítulo foram abordadas várias perspetivas sobre a criação de espaços de colaboração que interligam as práticas artísticas e educativas. Sintetizam-se nas considerações um conjunto de predisposições de favorecimento da dimensão coletiva nos projetos com livros de artista:

- Autopublicação de livros de artista. Considerar a prática artística própria em diferentes contextos e oficinas;
- Seleção de livros de artista em coleções de museu que estejam disponíveis para serem experienciados em presença nas práticas educativas;

- Ocupação de espaços de forma experimental, de forma a expandir possibilidades de interação incluindo galerias de exposição, salas de aula, jardins, praças, instalações de museu ou obras no espaço público;
- Consideração de possíveis tensões, por exemplo entre o espaço do encontro e a ação esperada, como matérias interdependentes das oficinas. - - Garantir momentos de visibilidade dos processos e ações desenvolvidos com os grupos e auscultação sobre o que está a acontecer;
- Criar exposições e propor situações em que possam ser debatidas as atividades desenvolvidas, com terceiros, através de elementos emergentes nos encontros com os grupos.

A ideia de encontro atravessou a criação artística, a prática educativa e a organização de um arquivo de práticas experimentais de artistas-educadoras, o que permitiu entender *os livros como lugares e veículos em arte-educação*. A oficina considerou diferentes encontros: entre artistas na criação de livros, entre artistas-educadores e grupos de crianças, entre os grupos e as matérias emergentes nos projetos. As diferentes dimensões destes encontros foram estruturadas e tornadas visíveis pelos processos de criação de livros com artistas, com crianças em proximidade num panorama de atividades que os relaciona. Foi analisada a atuação do grupo Campo comum (2009) e as suas dinâmicas de colaboração de forma a compreender um *modus operandi* próprio que articula arte e educação.

A publicação *Liquid memories ~ to read with water* (2022) foi pensada de forma a compreender o papel de um elemento comum - água, pensado e usado no desdobramento metodológico que motivou no processo da criação artística. Na análise dos encontros oficinais, pôde explicitar-se o reposicionar da mediação favorecendo a dimensão coletiva nos projetos com livros de artista. As oficinas onde se criam livros na companhia de outros livros revelaram um espaço negociado nas publicações colaborativas de artistas.

Como é que as práticas na arte-educação podem contribuir para o discurso crítico?

A contextualização dos arquivos de práticas na arte-educação permitiu compreender a necessidade de fomentar a organização da documentação de atividades desenvolvidas que, pela sua natureza performativa, se tornam muitas vezes invisíveis e desconsideradas nos discursos críticos no âmbito da educação museal. Esta investigação incorpora um discurso autocrítico das conceções educativas transmitidas, das posições ocupadas pelas pessoas envolvidas, da narrativa institucional do museu e da escola. A sua importância é referida no sentido de poderem contribuir para os museus se repensarem.

> O Museu é doravante interpelado pelas práticas: dos profissionais que criam e são criados pelos museus; pelos públicos e pela sua recepção, tendencialmente reinterpretativa e transformadora, em particular quando o seu sistema de referências não se deixa passivamente moldar por qualquer forma preexistente; do crescente cruzamento entre arte, cultura, economia e vida quotidiana; das flutuantes fronteiras do estético e da própria oscilação entre uma estética profana, sensorial, comunicativa e uma outra, restrita, intelectiva, codificada por especialistas; pelo próprio estatuto de artista (…). (Lopes, 2006, p. 93)

Como questiona o sociólogo João Teixeira Lopes, estarão os museus portugueses e o conjunto dos profissionais que aí operam preparados para lidar com os seus "contra-públicos" e com uma nova conceção de espaço público além da racionalidade argumentativa? (2006, p. 92). O conhecimento das práticas experimentais de artistas-mediadoras pode contribuir para compreender o que é que se faz no museu e como é que o que se faz, serve ou não para o museu se pensar com os seus públicos.

Foi abordado o caso do arquivo próprio que, através do Campo comum, procurou situar as práticas colaborativas na proximidade entre a arte e educação. Com intenção de pensar a disponibilização de um lastro palpável das atividades desenvolvidas, a investigação académica designou o Arquivo cAcO como uma plataforma *online* para a organização do próprio trabalho, numa perspetiva *work in progress*.[326] Esta existência *online* dos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um*

[326] O arquivo inclui algumas atividades situadas 2009-2023, com intenção de dar continuidade ao processamento de material em *campocomum.pt*. Numa perspetiva de continuidade pretende-se criar outros focos sobre o arquivo em construção, baseado na prática mediada por artistas-educadoras.

livro, não apenas localiza, reúne e arquiva fora do âmbito institucional, mas serve também um debate presente sobre como pode ser tratada a documentação e como se pode ampliar a reflexão crítica necessária ao campo de estudo. Constituí ainda um rasto de si necessário para desenvolvimentos futuros, novos começos, com a possibilidade de desvelar camadas mais profundas no trabalho desenvolvido. Respondendo a "quem" publica "o quê", "em que contexto" e "para quem", o Arquivo cAcO tem como objetivos primeiros o estabelecimento de territórios comunicáveis para o carácter performativo na arte-educação, feito a partir das práticas de campo, disponibilizando-as a um domínio dialógico, criando narrativas contextuais e relacionais. Poderá servir um público mais especializado como profissionais da educação, mediadores museais, artistas, investigadores, etc. bem como fornecer ferramentas e meios experimentados a estudantes, por exemplo. Houve uma preocupação em iniciar uma base para discutir ideias e trocar experiências num horizonte de partilha e discussão. Ao conjunto organizado de relações entre projetos, com a narrativa desvelada da sua implementação e publicação acresceu a compreensão de um mapa de colaborações, ideias, estruturas educativas e referências artísticas que contribuem para a materialização da exposição de práticas.

A fechar o capítulo consideraram-se livros de artista autopublicados e a sua leitura performativa em oficinas entre o espaço público e o museu. Na conjunção referiram-se os métodos nas práticas artísticas em *Com duas pedras na mão* (2022), os processos partilhados com crianças durante a sua criação em *Oficinas-percurso Com duas pedras na mão* (Porto, 2021) e a Oficina-performance Matérias sensíveis (Museu da Cidade, Porto, julho, 2021). A sua articulação no capítulo permitiu compreender de que forma as práticas se imbricam umas nas outras, nas abordagens relacionais.

A discussão com foco nos livros de artista progrediu para outros domínios, desenvolvidos nos capítulos anteriores, considerou situações que surpreenderam o plano de trabalhos (como a crise pandémica e o isolamento compulsivo) e imiscuiu-se do contexto em mudança específico (quotidiano, institucional) para posicionar as práticas artísticas e educativas trespassadas pelos livros de artistas.

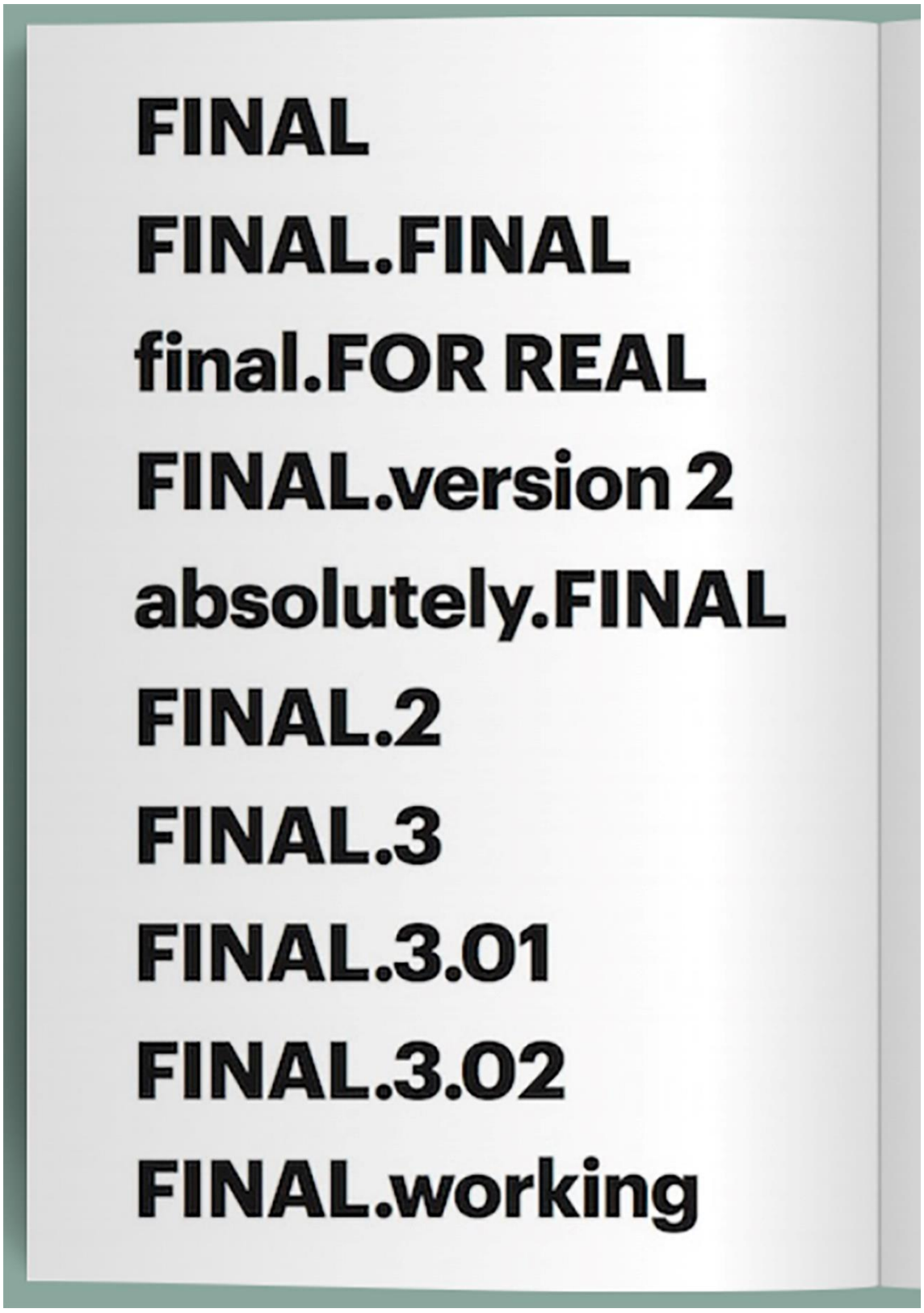

Figura 213: *Final* (2016) de Studio Pandan, Pia Christmann & Ann Richter. Fonte: Gilbert, 2016, p. 302.

Considerações finais

A terminar a leitura deste documento considera-se importante evocar as considerações intermédias de todos os capítulos, uma vez que expõem conclusões que foram obtidas no processo de escrita, e que orientaram a construção do problema da investigação e encadearam os capítulos.

Livro de artista - lugar e veículo motivou-se na combinação do percurso académico, da prática artística colaborativa e da experiência na arte-educação. O plano de trabalhos inicial, a desenvolver num período de quatro anos, estava já em curso quando foi anunciada a pandemia Covid-19.[327] Esta contingência não influenciou a pertinência da temática tratada por via dos livros de artista, mas mudou a abordagem ao trabalho de projeto teórico-prático que previa contato direto em encontros oficinais com grupos de crianças, ao longo da investigação. Primeiro adiados e depois cancelados, estes encontros preconizavam as dúvidas, os medos e restrições instaladas, que mudaram a perspetiva global das atividades em proximidade, com impacto direto no programa de trabalhos da investigação.[328] O início da Guerra na Ucrânia, invadida pela Rússia (fevereiro, 2022), o agravamento de posições de intolerância com longa história no conflito Israelo-Árabe, a Guerra na Palestina,[329] ocupada pelas forças militares de Israel (outubro, 2023), motivou o crescimento da contra-informação que contaminou o espaço público. Os movimentos de contestação social a larga escala tornaram-se expressivos no sentido de questionar o papel das instituições educativas, culturais e os modelos de produção de conhecimento vigentes. Acontecimentos fraturantes a diferentes escalas marcaram indubitavelmente tanto a vida quotidiana como as rotinas da investigação, a criação artística, a direção e métodos empreendidos no entendimento das práticas relacionais na arte-educação. A escola pública em Portugal foi desafiada pelo confinamento compulsivo e o ensino foi posto à prova com o

[327] Aprovado em 2019 o apoio de Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
[328] Note-se também o cancelamento de atividades de investigação como ocorreu por exemplo com a participação prevista no European Educational Research Association (EERA), NW 29. Research on Arts Education, Spring School 2020, na Finlândia.
[329] A quantidade de mortes civis, originou em Gaza uma nova classificação das crianças que chegam aos hospitais depois de serem as únicas sobreviventes de ataques, WCNSF - Wounded Child, No Surviving Family, "criança ferida sem família sobrevivente" (Ghrálaigh, 2024, p. 21).

isolamento social associado à normalização da distância, e à demanda de acesso democrático a tecnologias digitais de ensino-aprendizagem. Os museus ficaram expostos à necessidade de reinvenção na aproximação aos seus públicos e os precários vínculos laborais dos colaboradores dos serviços educativos de museus, que eram já conhecidos, tornaram-se estridentes.[330] O período da investigação acompanhou o estrangulamento das atividades do setor cultural, a redução de projetos em parceria, o que reforçou a necessidade de aprofundamento de algumas destas questões a partir do estudo de caso. A consciência do problema tratado no sentido de compreender as abordagens relacionais na arte-educação justificou a consideração da "transição digital" dos encontros previstos como desadequada para o cumprimento das necessidades da investigação em curso. Na retoma das atividades letivas interrompidas pela pandemia, assistiu-se a uma escalada na contestação dos professores e educadores do setor público, perante um sistema que caracterizam como indigno. Por seu turno, ao nível nacional houve um sistema de trabalho de mediação e educação em museus cuja frágil estrutura colapsou. Nesse sentido, a investigação representou uma oportunidade de contribuir para o mapeamento das práticas existentes, de instigar a produção de conhecimento na arte-educação, de construir e consolidar o discurso crítico e de favorecer a ampliação de meios e recursos para investigadores, artistas, professores e outros agentes educativos. A partir de uma prática de autorreflexão e de construção de um discurso crítico no campo da mediação e educação em museus, foi possível dar visibilidade à complexidade inerente ao trabalho desenvolvido. A compreensão da teia de relações que se estabelecem nas práticas da arte-educação reconheceu a necessidade de transformação da instituição museológica nos modos de operar e documentar, sobretudo por via da ampliação de oportunidades para se repensar cruzando saberes.

Entre as muitas possibilidades de compreender as práticas com livros de artista no espetro da infância e da intimidade na contemporaneidade, foram as oficinas com crianças aquelas que revelaram um maior potencial de expansão de experiências de leitura e escrita em campo comum. No início da pesquisa, os livros de artista estavam no centro do que parecia ser uma especificidade destes objetos na leitura que

[330] A este respeito vale a pena considerar "Em Suspenso. Reflexões sobre o Trabalho Artístico, Cultural e Criativo na Era Covid-19" organizado por Tânia Leão (2020).

propunham aos leitores. O desenvolvimento da investigação permitiu entender um campo alargado para o livro de artista com foco na colaboração, partilha de processos criativos e práticas educativas. Perspetivaram-se abordagens que permitiram colocar perguntas que ainda não tinham sido feitas sobre os projetos, perguntas essas que contribuíram para interpretar os protocolos no sentido do incentivo à leitura e à escrita, sintetizar ferramentas usadas na abordagem inter-relacional com os grupos, em diálogo com os conceitos revisitados em cada uma das secções da tese. No desenvolvimento da investigação houve necessidade de criar novos termos para pensar a prática artística e a educativa que, combinados com as conjunções e interjeições, justificaram um glossário de termos e expressões (anexo I). Reconhecer que os projetos arte-educativos procuram habitar as adversidades contextuais nas quais se movem, permitiu acolher as contingências da investigação como vetores de aproximação a realidades complexas através do pensamento especulativo.

O capítulo I pôde refletir sobre o caminho feito ao longo da investigação de modo a expor de que forma os métodos usados permitiram pensar o que se pretendeu pensar. Aquilo que se pretendeu pensar foi, por seu turno, instigado por diferentes instâncias e eventos que se combinam: a abordagem experimental em projetos arte educativos, a escrita ensaística, e a criação artística de livros de artista. A designada *Metodologia trajetiva* expõe o lugar e o movimento na produção de conhecimento na investigação, onde se reconhece a intuição na escolha de diferentes métodos que respondem ao conjunto de circunstâncias explanadas. Se o estudo da metodologia permite compreender a direção tomada, o trajeto revela a intensificação da pesquisa no espaço criado pela escrita para fazer o próprio caminho.

O capítulo II permitiu compreender o aparelho dos casos de estudo, isto é, o conjunto de elementos que se movem num sistema: os livros de artista, os projetos em parcerias institucionais e o Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita entre escola-museu. Abordam-se as primeiras sessões dos projetos *Leituras de mim* e *O meu corpo é um livro*, expondo expectativas, planos e adaptações primeiras que se desdobram na reflexão de um regresso à prática artística e educativa no espaço público, com o livro *Bitola* (Joana Nascimento e Sofia Santos, 2021).

O capítulo III reconsiderou os gestos para a infância num quadro de estudo de mentalidades. Uma revisão histórica do termo infância permitiu compreender o

fenómeno da idade com diferentes estatutos ao longo da vida, a produção da criança enquanto adulto futurizado, e do adulto como reduto de um inconsciente infantil. A coexistência de crianças e adultos na experiência sensível das obras de arte é propositiva de novas proximidades na mediação artística e educativa em museus. No seguimento das possibilidades de habitar as obras com os grupos nos projetos desenvolvidos, expôs-se o processo de criação do livro *O princípio é igual* (Joana Nascimento, 2022) e a partilha de gestos e narrativas com crianças nas oficinas.

O capítulo IV estabeleceu um modelo de literacia performativa entendida como um processo de construção de um corpo coletivo de convivência despoletado pelos livros. Nesse processo habitado por objetos, espaços, contextos emergentes nos encontros oficinais com livros, compreende-se uma intimidade exteriorizada. A fruição de livros de artista é analisada usando a metáfora do explosivo de dispersão, cuja energia se afasta da concentração num objeto para aumentar o seu valor na mistura de várias leituras divergentes e convergentes. A tomada de consciência de uma intimidade partilhável através das *leitorações* foi fundamental para imaginar um espaço de reapresentação de nós mesmos. O livro *Água bruta* desenvolveu a intra-ação cíclica especulativa – pedra-água-cidade-casa-família-pedra – no sentido das leitorações experienciadas entre a escrita, a fotografia, a conversa e o arquivo em construção.

O capítulo V destacou diferentes instâncias do publicar enquanto atos de intervenção colaborativa para a criação narrativas entre a arte e a educação, perspetivando um comum. O modelo oficinal é compreendido como lugar de encontro propenso a uma democratização do pensar-fazer, onde se intensifica o "estar em convivência com o presente" favorecendo inventivas formas e relações para matérias, pessoas e contextos culturais. Nesse sentido, o encontro é um lugar criado, para mais habitar a matéria com que queremos trabalhar, e menos um veículo de apaziguamento e docilização. No fim do capítulo, reflete-se sobre a vivência de processos partilhados, como oportunidade para experimentar a presença de outros em nós, e nos dispormos a lidar com aquilo que nos inquieta, como visto no livro de artista criado *Com duas pedras na mão* (Joana Nascimento, 2021).

Os livros de artista presentes na investigação não foram criados com propósitos educativos pelo que se considera que, na sua singularidade e diversidade, eles se transformam no âmbito da arte-educação. Daí que a ideia de livro enquanto veículo se

tenha evidenciado na pesquisa e o livro enquanto lugar tenha exigido um enquadramento epistemológico no aspeto de como se pode conhecer/ que condições permitem aceder ao conhecimento através dele. Os livros de artista são meios dos nossos corpos, a reimaginar-se passados, presentes e futuros. Gestos da história, da arte e da educação, desfazem-se e refazem-se na construção extemporânea da infância e da intimidade através da leitura partilhada.

Compreender os livros de artista como lugares de saber emergente, de memória, de prospeção, de fantasmas e fantasias, de probabilidades, improbabilidades é propor uma escrita de uma espécie de narrativa comum com um horizonte de respeito pela diversidade humana, material, conceptual, espacial convocada para uma conversa a partir da criação artística. Este compromisso assumido na relação educativa, numa sociedade largamente desigual pode, por vezes, ser uma tarefa colossal. Nos múltiplos objetivos colocados durante a investigação, os movimentos entre a pequena e a grande escala de relações estabelecidas são fundamentais. Entre a tomada de consciência dos gestos educativos que herdamos de um longo contacto com as várias instituições ao longo da vida, e o desejo de reverter essa aprendizagem, estão as conjunções e as interjeições que experimentam na tese a *exigência de descontinuidade no pensamento*, como diria Maurice Blanchot (2001).

O estado atual do campo de estudo foi sendo construído no início de cada um dos capítulos, onde se delineiam os argumentos em torno da leitura, da infância, da intimidade e da partilha, no problema das abordagens relacionais na arte-educação.

A integração da arte e os seus processos no contexto educativo em parcerias institucionais foi exposta através da análise detalhada dos encontros, destacando as relações fecundas entre práticas artísticas e práticas educativas que proporcionaram oportunidade de reflexão sobre arte-vida.

Considerando a relevância da prática artística para a investigação, ela é pensada para acompanhar todo o documento, reconhecendo que o trabalho de projeto documentado em anexo, não participaria da reflexão como se pretendeu que aqui participasse. Há um conjunto de conceitos problematizados na investigação que são informados pela prática artística e os seus processos, cujo valor experiencial é representativo dos gestos de pequena escala aflorados. As quatro conjunções que aparecem na tese correspondem à reflexão sobre livros autopublicados que foram

pensados e produzidos durante o tempo da investigação de doutoramento. Todos eles permitiram pensar questões presentes na pesquisa aparecendo por isso ao longo da tese, associados aos assuntos dos capítulos, experimentando as circunstâncias e as contradições da escrita e dos projetos.

Foi constituída uma base de estudo e reflexão sobre práticas de mediação em museus de arte, bibliotecas especializadas e escolas, por via do diálogo entre preocupações e processos artísticos e culturais contemporâneos. Uma ação colaborativa está no horizonte da investigação entre a escrita, a recensão, o projeto, e a criação de livros, desafiando hierarquias entre lugares e veículos na produção de conhecimento.

Como ser proponente de um acesso exploratório das obras de arte numa coleção institucional?

A ideia de acesso em termos absolutos é uma falácia no livro de artista. A sua existência em coleções está ligada a uma valorização da sua preservação que origina um conjunto de restrições de acesso. A sua especificidade cultural fica constrangida pela circulação de informação sobre o livro de artista, por um leque restrito de abordagens teóricas, e por discursos curatoriais nas exposições de livros.

Na coleção Livros e Edições de Artista da Fundação de Serralves, as obras vivem um paradoxo. Por um lado, a coleção permite disseminar um conjunto de obras que integram um mercado reduzido e especializado, por outro lado, tratados como obras de arte num acervo, estas peças são virtualmente inexploráveis por leitores. Em alguns casos, essa é uma situação que corresponde a uma não-realização das obras, que apelam à leitura háptica, ou à rutura de convenções, interrompendo-se a sua original intenção de conectar autores e leitores/público criador. Podemos dizer que, para continuar a existir em qualquer lugar, para ir acontecendo, o livro de artista terá de manter um horizonte de resistência à sua captura total pelos meio tradicionais de exposição, circulação e preservação de obras de arte, mas também da permanência demorada nos depósitos de acesso restrito. É neste sentido, que os projetos que tomam a leitura como um problema, produzem novas possibilidades para os livros de artista em coleções.

Não existindo um modelo para tornar acessíveis as práticas com os livros de artista, na investigação houve o cuidado de garantir vestígios tangíveis dos encontros desenvolvidos. Destaca-se a importância da reprodução das obras, já que as edições facsimiladas dos livros de artista são formas encontradas pelos projetos para um desejável trabalho coletivo na leitura háptica dos livros. Esta componente da leitura, era já valorizada com os grupos e escolas participantes, onde os livros próprios, produzidos ao longo de cada ano letivo, eram expostos com a intenção de ampliar o alcance dos projetos na comunidade escolar. Neste sentido, eram também oferecidos aos grupos recursos produzidos pelas orientadoras, que permitiam criar possíveis continuidades à exploração de ideias em torno da leitura expandida, após o fim dos projetos, com autonomia. Como sugestão, foi proposto que todos os livros das exposições nas escolas[331] fossem entregues às crianças e às bibliotecas escolares, e que se assegurasse o seu acesso e usufruto posteriormente.

Compreendeu-se a necessidade considerar um tempo mais longo para a avaliação do impacto dos programas e parcerias e alargar a reflexão crítica sobre eles no âmbito da investigação académica. Desenvolvendo uma tensão entre o artístico e o educativo numa atividade especulativa, expôs-se como pode o livro de artista ter impacto no desenvolvimento de narrativas significativas no ideário do campo comum, por via das práticas colaborativas e experimentais.[332]

> A experiência de encontro com crianças que se procura no âmbito da educação artística, compreende um impulso para fazer, mexer, cheirar, comer, ouvir, ver, onde se experimenta melhor o chamado mundo sensível. Valoriza o potencial exploratório do livro, individual e coletivamente. O tempo que serve o fazer de um livro, é um tempo que se consagra a uma "conversa" com rastos de memórias, restos de paisagem, é um tempo de passagem que nos serve e não que se serve de nós. Espera-se também que seja um processo aberto que vai lidando com uma inquietude que não se extingue. (Nascimento, 2021, p. 6)

As atividades envolvem criação, mediação e exposição em colaboração, e têm em comum uma vontade de intensificar a nossa relação material-discursiva. Numa nota

[331] Realizaram-se 25 exposições em escolas participantes no programa Porto a Ler entre 2014 e 2017.
[332] A exemplo das leitorações referidas, como a leitura de olhos fechados, caminhar no papel com os pés descalços, sujeitar o repouso do corpo à criação de novos gestos para a leitura, comer o livro, etc.

final, sublinha-se que as propostas desta investigação não recusam nenhuma ideia particular de leitura, de alfabetização, mas posicionam-se na abertura de um espaço para pensar os diferentes sistemas em que participamos. Assim, propõe uma reserva ao incentivo à leitura e à escrita inquestionado, ou à tradição de incutir hábitos de leitura como uma oferta dos educadores aos demais. Na contemporaneidade a leitura está sob suspeita na arte e na educação e, enquanto *leitores sem leito*,[333] podemos experienciar a transição já em curso. A leitura performativa na arte-educação contribui para a compreensão da proximidade com os livros de artista, em resposta à inquietação trazida: como construir em conjunto situações de intra-ação para as bibliotecas íntimas que crescem connosco?

Caminhos e possibilidades

Os conceitos questionados e os termos criados na investigação podem ser entendidos como meios e como resultados do trabalho de investigação, revelam-se, portanto, disponíveis para eventuais apropriações futuras. Se a escrita necessitou de combinar termos conhecidos e termos novos na clarificação de uma constelação de ideias emergentes das práticas na arte-educação, existe a espectativa de fomentar outras possibilidades "nesse contínuo exercício de des/construção de termos, demarcando uma posição interseccional e crítica sobre os movimentos linguísticos que moldam o nosso entendimento da humanidade e das suas possibilidades." (Teixeira et. al., 2021, p. 5).

A investigação perde o seu sentido transiente na entrega final da Tese. Há, no entanto, três questões a considerar: a discussão dos argumentos da tese em provas públicas; a descoberta de outros caminhos possíveis durante a investigação, que a escrita com foco no argumento indica estarem para além do estudo; e aquilo que se imagina que possam ser pesquisas subsequentes a partir das considerações finais da investigação.

Em relação à primeira questão, no âmbito daquilo que foi mencionado na Tese, pretende-se disponibilizar material selecionado em versão impressa, por se considerar

[333] Termo criado na investigação. Ver anexo I – Glossário.

que pode contribuir para a discussão na defesa. No que se refere à segunda questão, as indicações de caminhos para além do estudo são referenciadas em diversas notas de final de página, com a indicação de assuntos cuja pertinência merece futuros desenvolvimentos.

Com a conclusão do presente documento encontraram-se novos pontos sensíveis que são matéria para futura reflexão. Não dispensando eventuais debates com a equipa de orientação e coorientação da investigação, imagina-se dar sequência a outras questões a formular entre as práticas da escrita, leitura, criação artística e pesquisa oficinal no campo da arte-educação. Nessa direção, as práticas disponibilizadas no Arquivo cAcO, poderão constituir-se de forma mais aprofundada, no espetro de outras atividades desenvolvidas. O *website* do Campo comum assumiu-se como plataforma *work in progress* com a perspetiva de estabelecer focos de debate a partir do trabalho de mediação educativa e artística em museu. É uma intervenção que almeja produzir um espaço público onde se pode aliar às práticas artísticas colaborativas a uma escrita reflexiva. Considerando o desejo de desenvolver comunidades de artistas-educadores-mediadores, a necessidade de alargamento de arquivos de práticas na arte-educação, o seu potencial no favorecimento da reflexão crítica, e uma reduzida organização de arquivos de livros de artista e autopublicações recentes, anteveem-se desafios intercambiáveis no período pós-doutoramento.

Nos casos estudados nesta investigação, o livro de artista pôde ser entendido através do seu potencial de leitura em grupo entre o museu de arte contemporânea, a escola pública e a biblioteca especializada. Considerando a metodologia de investigação desenvolvida, poderá futuramente passar a relacionar outros espaços institucionais, o espaço público, bibliotecas públicas, bem como envolver grupos diferenciados, intergeracionais por exemplo. Uma das possibilidades é a criação de programas públicos a partir dos acervos e coleções das bibliotecas, envolvendo estratégias de acessibilidade a material autopublicado, produção de *facsimiles* para a promoção da literacia performativa com vários níveis de ensino, organização de encontros com os livros em oficinas colaborativas, em faculdades, museus, galerias e espaços associativos de artistas-mediadores, ou a programação de seminários temáticos que aproximem diferentes instituições, coleções e pessoas, intervenientes no campo de estudo.

Por fim, e à semelhança da Biblioteca efémera de livros de artista criada para os projetos desenvolvidos 2013-2019, durante a pesquisa reuniu-se um conjunto significativo de outros livros de artista, cuja disponibilidade e características revelam potencial exploratório no âmbito de oficinas em arte-educação. Está, por isso, a ser desenvolvido um atlas para uma outra biblioteca de livros não incluídos na investigação, mas suscitados por ela.

Chamemos-lhe *Livros de artista - um atlas sem parede*, que funcionará como uma estante imaginada de livros que parecem carregar uma certa potência para integrar os encontros por vir.

REFERÊNCIAS

Bibliografia citada[334]

Acaso, María. (Coord). (2023). *Escuela Perturbable*. Colección Desaprender. Marid: Museo Reina Sofia.

Allen, Felicity. (2008). *Situating Gallery Education*. Tate Encounters - [E]dition 2. Londres: Tate Britain. (pp. 1-13)

Appadurai, Arjun. (2003). Archive and Aspiration. In Joke Brouwer, Arjen Mulder, Ruth Carlton (eds.), *Information Is Alive: Art and Theory on Archiving and Retrieving Data*. Países Baixos, Nederlands Architectuurinstituut: V2 Publishers. (pp. 14-25).

Ariès, Philippe. (1997). Gerações. Infância. Educação. In Fernando Gil (Coord.). *Enciclopédia Einaudi*, vol. 36. (pp. 353-380). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Baldessari, John. Noring, Ann-Sofi. Olof-Ors, Matilda. (2020). *John Baldessari*. [Catálogo de exposição]. Köln: Walther König.

Barad, Karen. Kleinman, Adam. (2012). [Entrevista Transcrita] Intra-Actions. *Mousse Magazine*, n. 34. (pp.76-81). Disponível em 02/01/2024: https://dokumen.tips/documents/intra-actions-johannes-intra-actions-an-interview-with-various-interdisciplinary.html?page=1

Barbieri, Stela. (2018). Arte e Infância. [vídeo]. São Paulo: Sesc - Serviço Social do Comércio. Disponível em 12/12/2023: https://www.youtube.com/watch?v=WBW8b1-drKQ

Barreira, Maria Inês. Gomes, Maria Lurdes. Midori, Amanda. Nascimento, Joana. Pereira, Ana Mafalda. (2022). Entre Desassossegos: continuar a revirar a escrita e a investigação. In *Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE*. Porto: FBAUP / i2ADS. (pp. 12-16).

Barthes, Roland. Compagnon, Antoine. (1987). Leitura. In *Oral/escrito, Argumentação.* Enciclopédia Enaudi, volume 11. (pp. 184-206).

Barthes, Roland. (2004 [1988]). *O rumor da língua*. Martins Fontes: São Paulo.

Biblioteca Civica di Merano. (2010). *La Carta dei Servizi della Biblioteca Civica di Merano*. Comune di Merano. Disponível em 04/09/2023: https://www.comune.merano.bz.it/it/Strutture/Biblioteca_civica

Biblioteca Fundação Serralves. (2024, janeiro, 11). *Coleções Documentais*. bibliotecaserralves.pt [*website*]. Disponível em 11/01/2024:

[334] Foram seguidas as normas de referenciação APA7th Style optou-se, no entanto, por não abreviar nomes próprios dos/as autores/autoras respeitando a sua identidade.

http://biblioteca.serralves.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1T90I5991290Q.1606&profile=bfs&menu=tab19&ts=1690460244688

Blanchot, Maurice. (2001). *A conversa infinita*. São Paulo: Escuta. (pp. 29-61)

Broeckmann, Andreas. (2022). X as Infancy, Not. In *The Book of X. 10 years of Computation, Communication, Aesthetics and X*. Miguel Carvalhais, André Rangel, Luísa Ribas, Mario Verdicchio (Eds.). Porto: i2ADS. (pp. 57-66)

Brooks, Rosetta. (2001). Uma Arte da Recusa. In Clive Phillpot, Andrea Tarsia (Eds). *Live in Your Head: Conceito e experimentação na Grã Bertanha 1965-75* (pp.32-34). Lisboa: Museu do Chiado.

Bury, Stephen. (2002). Artists' Books. In *Book Art*. Karen Raney (Ed.) Revista Engage 12. (pp. 7-14)

Cadôr, Amir Brito. (2020). O que é arte? O sistema da arte e os livros de artista. *Revista Estado Da Arte*, Uberlândia. v.1, n.2, p.45-57, jul./dez. Disponível em 06/01/2024: https://doi.org/10.14393/EdA-v1-n2-2020-57573

_____. Amir Brito. Veneroso, Maria do Carmo. (Eds.). (2012). Perspectivas do Livro de Artista. In *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*. Vol. 2, n.3 (maio-out). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
Disponível em 06/01/2024:
https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/829

_____. Amir Brito. (2011). O signo Infantil em Livros de artista. In Brad Freeman (Ed.). *JAB - Journal of Artists'Books* 29. Chicago: Columbia College Chicago. (pp.32-41).

Campagnaro, Marnie. (2019). Materiality in Bruno Munari's book objects: The case of Nella notte buia and i Prelibri. In *Libri & Liberi*, 8 (2). (pp. 359-379).

Campo comum. (2022). *Arquivo cAcO* [*website*]. Disponível em 06/01/2024: https://www.campocomum.pt

Cardoso, Catarina. Baraona, Isabel. (2021). Tipo.pt project: preserving portuguese small press. In *Independent DIY Publications and the Underground Urban Cultures.* Paula Guerra e Pedro Quintela (Eds.) Porto: Editora da Universidade do Porto. (pp. 23-37).

Cardoso, Catarina. Baraona, Isabel. (Eds.). (2016). *Portuguese Small Press Yearbook 2016.* Lisboa: Portuguese Small Press Yearbook.

Carrión, Ulises. (2011 [1975]). *A nova Arte de fazer livros*. Belo Horizonte: Editora C/Arte.

Castro, Lourdes. Fernandes, João. Rosa, Manuel. (2010). *À Luz da Sombra*. Porto: Fundação de Serralves, Assírio & Alvim.

Castro, Lourdes. (2010). Teatro de Sombras. In *À Luz da Sombra: Lourdes Castro e Manuel Zimbro*. Lourdes Castro, João Fernandes e Manuel Rosa. Porto: Fundação de Serralves, Assírio & Alvim: Porto. (pp. 64-65).

Cevallos, Alejandro. Landkammer, Nora. (2018). Another Road Map School for Arts Education. In *The Constituent Museum Constellations of Knowledge, Politics and Mediation*. Editado por John Byrne, Elinor Morgan, November Paynter, Aida Sánchez de Serdio and Adela Železnik. Valiz.

Corneli, Joseph. Danoff, Charles Jeffrey. (2011). *Paragogy*. [Apresentação em Conferência]. Proceedings of the 6th Open Knowledge Conference - OKCon 2011. Berlim, Alemanha, 30 junho e 1 julho de 2011. Disponível em 03/09/2023: https://ceur-ws.org/Vol-739/paper_5.pdf

Coutinho, Liliana. (2014). *Serralves no bolso. Projeto Anual com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.

Cruz, Diana. (coord.). (2016). *Construções em trânsito. Projeto Anual com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.

Damásio, António. (2020 [2013]). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Dean, Tacita. (2018, março, 15). *Tacita Dean: the acclaimed British artist poised to make history*. Entrevista por Tim Adams no The Guardian. Disponível em 20/11/2023: https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/mar/11/tacita-dean-interview-celluloid-heroine-london-exhibitions-film

Decreto-Lei n.º 70/2021. Presidência do Conselho de Ministros, publicado em Diário da República n.º 149/2021, Série I de 2021-08-03, páginas 9-21. Disponível em 11/01/2024: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/70/2021/08/03/p/dre/pt/html

DGE, Direção-Geral da Educação. Arquivo online. Disponível em 22/09/2022: https://www.youtube.com/watch?v=dvRChFX-AWs

DGE, Direção-Geral de Educação. (2022). *Educação Estética e Artística*. *Modelo do Programa.* Disponível em 22/09/2022: http://educacaoartistica.dge.mec.pt/#O-Nosso-Modelo.

Didi-Huberman, Georges. (2010). *Atlas ¿cómo llevar el mundo a cuestas?* Madrid: Museo Reina Sofía y TF Editores.

DMECMP, Direção Municipal de Educação da Câmara Municipal do Porto. (2018) *Relatório de Oficinas de Incentivo à Leitura e à Escrita dinamizadas pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves*. Porto: Câmara Municipal do Porto. Disponível no anexo II.

Drucker, Johanna. (2015). Livros e Cenários pelo Teatro de Ecrãs e Sombras: Os Livros de Artista de Lourdes Castro. In Paulo Pires do Vale e Ana Barata (Orgs.). *Todos os Livros – catálogo comprovado.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Documenta. (pp. 137-142).

Druker, Johanna. (1995). *The century of artists' books*. New York: Granary Books.

ENICC, Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas. (2018). Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018. Disponível em 14/01/2024: https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/Publicac%CC%A7a%CC%83o+ENICC_PT_bx.pdf/b20a9b54-a021-4524-87df-57a0a740057c

Eugénio, Fernanda. (2019). Articulações. In Ana Dinger. Fernanda Eugénio. Luiza Leite. (Eds.) *Caixa-Livro AND*. Rio de Janeiro: Fada Inflada. (pp. 14-20).

Feijó, Abi. (2022, novembro, 09). *Quatro filmes de Regina Pessoa em brinquedos óticos*. [Entrevista]. Disponível em 21/11/2022: https://www.lusa.pt/culture/article/2022-11-09/39805357/quatro-filmes-de-regina-pessoa-em-brinquedos-%C3%B3ticos-para-ver-e-manipular-no-cinanima

Feltre, Camila. (2022). *Processo de criação de livros como travessia formação: encontrando narrativas de si*. [Tese de doutoramento Artes, Instituto de Artes] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em 06/01/2024: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_fe3aa41979f0695da5f0ce46e87f117f/Details

Fernandes, João. (2013). Cildo Meireles: Em busca de tudo o que não foi perdido. In *Cildo Meireles.* [catálogo de exposição]. Porto: Fundação de Serralves e São Paulo: Cosac Naify. (pp. 11-30)

Ferreira, Ana. (2018). *Que Educadores para o Contemporâneo? Um estudo de caso no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Portugal e Museu de Arte Moderna de São Paulo, Brasil*. [Tese de doutoramento, Sociologia da Cultura, Instituto de Ciências Sociais]. Universidade do Minho, Braga. Disponível em 06/01/2024: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56257?mode=full

Folque, Maria Assunção. (2019). Pensar a vida da profissão e olhar o seu texto. In *Pensar a Imagem Olhar o Texto – Experimentos poéticos na educação de infância*. Estela Rodrigues. Porto: Edições Afrontamento. (pp. 13-18)

Foucault, Michel. (1998 [1987]). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

Frayling, Christopher. (1993). *Research in Art and Design*. London: Royal College of Art.

Federici, Silvia. (2017). *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante.

Freeman, Brad. (2022, abril, 05). In *A Conversation about Book Arts with Brad Freeman*. Introdução por Kim Norman e moderação por Lori Spencer com o apoio de Emory Libraries e Guild of Book Workers – Southeast Chapter. Evento *online*, 5 de abril de 2022, gravação vídeo 71'. Minuto 47'50''. Disponível em 18/12/2023: https://www.youtube.com/watch?v=Yvfz7u2h2iE

Freire, Paulo. (1989 [1981]). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez.

Fundação Serralves. (2023, julho, 27). *Publicações de Artista*. serralves.pt [*website*]. Disponível em 27/07/2023: https://www.serralves.pt/institucional-serralves/edicao-de-artista/

Fundação Serralves. (2022). *Programas Educativos 2022-2023*. [brochura programa anual]. Porto: Fundação de Serralves. Disponível em 10/08/2023: https://cdn.bndlyr.com/nsa343pdfl/_assets/2212_brochuraprogramaseducativos_22-23_site2.pdf

Ghrálaigh, Ní. (2024, janeiro, 12). O genocídio nunca é uma resposta permitida. In Maria João Guimarães, *Jornal Público*. (p. 21)

Gilbert, Annette. (2016). *Publishing as Artistic Practice.* London: Sternberg Press. (pp. 7-39)

Gray, Carole. Malins, Julian. (2004). *Visualizing research: a guide to the research process in art and design*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Guéniot, David-Alexandre. (2016). Clique! diz a Câmera. In Catarina Cardoso, Isabel Baraona (Eds). *Portuguese Small Press Yearbook 2016.* Lisboa: Portuguese Small Press Yearbook. (pp. 41-47)

Hatherly, Ana. (2004, março, 08). *Por Outro Lado: Ana Hatherly*. (vídeo: 50'57''). Entrevista concedida a Ana Sousa Dias. Arquivo RTP. Disponível em 27/06/2020: https://arquivos.rtp.pt/conteudos/ana-hatherly

Hatherly, Ana. (2003, abril, 17). *Ana Hatherly*. Entrevista concedida a Raquel Santos. Programa Entre nós. Lisboa. (vídeo: 31'48''). Produção da Universidade Aberta para a RTP. Arquivo RTP. Disponível em 29/06/2021: https://arquivos.rtp.pt/conteudos/ana-hatherly-2/

Hatherly, Ana. (1975). A Reinvenção da Leitura. Lisboa: Editorial Futura. (edição fac-similada) In *Revista de Estudos Literários Nº 2*. Manuel Portela (Org.) Coimbra: Universidade de Coimbra. (pp. 446-469)

Hatherly, Ana. (1973). Alfabeto Estrutural (Explicação). In *Antologia da poesia concreta em Portugal*. José Alberto Marques e E.M. de Melo e Castro (Org.). Lisboa: Assírio & Alvim. (pp. 119-120). Disponível em 18/11/2023: https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-autografas/ana-hatherly-alfabeto-estrutural-explicacao/

Hooper-Greenhill, Eilean. (2003). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London & New York: Routledge. (pp. 1-22)

Huillet, Danièle. Straub, Jean-Marie. (1982). *En rachâchant*. [Filme]. Formato: Filme a p/b, 35mm, Duração: 7''. Língua original: francês. Disponível em 16/01/2024: https://www.dailymotion.com/video/x93unm

James, Alice. Jenks, Chris. Prout, Alan. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jenks, Chris. (2002). Constituindo a criança. In *Jornal de Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17. (pp. 185-216)

Júnior, J. Bahia. (1909). *Contribuição para a Hygiene do Porto*. Analyse sanitária do seu abastecimento em água potável. Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Disponível em 02/01/2024: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/17030/2/139_5_EMC_I_01_C.pdf

Leão, Tânia (Org.). (2020). *Em Suspenso. Reflexões sobre o Trabalho Artístico, Cultural e Criativo na Era Covid-19*. Cadernos da Pandemia, vol. 5. Porto: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Disponível em 02/01/2024: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/129671

Leite, Elvira. (2013). *Lugares imaginários – Utopia e transição. Projeto Anual com Escolas.* Porto: Fundação de Serralves.

Leite, Elvira. (2008). Projectos com escolas. In Elvira Leite, Sofia Victorino (Eds.). *Serralves: Projectos com Escolas 2002-2007*. Porto: Fundação de Serralves. (pp.15-24)

Leite, Elvira. Victorino, Sofia. (2008). *Serralves: Projectos com Escolas 2002-2007*. Porto: Fundação de Serralves.

Lippard, Lucy. (2006, dezembro). *Interview with Lucy R. Lippard on Printed Matter*. Entrevista concedida a Julie Ault. Printed Matter, Inc. [*website*]. Disponível em 02/07/2020: https://www.printedmatter.org/catalog/tables/41

Lopes, João Teixeira. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. In *Saber & Educar* nº 14. Disponível em 02/01/2024: http://revistaold.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/121/0

Lopes, João Teixeira. (2006). Estranhos no Museu. In *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, I série, vol. 16. Porto: Universidade do Porto. (pp. 89-95). Disponível em 06/01/2024: http://www.researchgate.net/publication/37651637_Estranhos_no_Museu

Lopes, Maria. (2015). *Pioneiras da Educação pela Arte: Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina*. [Tese de doutoramento, Ciências da Educação, Instituto de Investigação e Formação Avançada]. Universidade de Évora, Évora.

Loureiro, Joana. (2004). Programas Educativos. In Óscar Faria. (ed.). *1999 Serralves 2004*. Porto: Público, Fundação de Serralves. (pp.120-127)

Machado, Marina. (2021). Infância e cena contemporânea. In *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 11, n. 23. (pp. 8–14). Disponível em 07/07/2023: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/36996.

Maffei, Giorgio. (2015). *Munari's Books*. New York: Princeton Architectural Press.

Makhmalbaf, Samira. (2000). *Takhté Siah / O Quadro Negro* [Filme]. Formato: 16/9. Filme a cores. Duração: 82'. Língua original: Farsi. Visualizada a versão legendada em português de 2007. Lisboa: Atlanta Filmes.

Malraux, André. (2000 [1965]). *O Museu imaginário*. Lisboa: Edições 70.

Manguel, Alberto. (2020). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Edições Tinta da China.

Marchart, Oliver. Sternfeld, Nora. The Biennale as a School. The First Autonomous Art Biennial in Tel Aviv. In *Para-educational-papers* #10. Disponível em 08/09/2023: https://art-education.hfbk.net/en/writings/die-biennale-als-schule

Maroto, David. (2017). *Interview with Clive Phillpot*. In SOBRE. N03. (pp.148-157) Disponível em 02/01/2024: https://www.researchgate.net/publication/325533191

Marques, Elisa. (2014, outubro, 26). *O Programa de Educação Estética e Artística Diálogos entre a Escola e as Instituições.* Entrevista por Manuel Vilas Boas, com a participação de Elisa Marques, Madalena Wallenstein e Paula Quelhas vídeo. Disponível em 11/01/2024: https://www.youtube.com/watch?v=dvRChFX-AWs

Marino, Sueli. (2020). *Permanências e reconfigurações da intimidade na modernidade líquida: a implosão da divisão entre o público e o privado*. [Tese de doutoramento, Psicologia Social]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Martinho, Teresa Duarte. (2013). Mediadores culturais em Portugal: Perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional. In *Análise Social*, 207 (48). Lisboa: ICSUL. (pp. 422-444)

Martinho, Teresa Duarte. (2011). *Mediação cultural - Alguns dos seus agentes*. [Tese de Doutoramento em Sociologia]. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em 02/01/2024: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3514/4/MTDM_TeseDR_10Maio2011.pdf

MdC, Museu da Cidade. (2021). *Reservatório. Caderno 1: Morro da Penaventosa, estradas e caminhos.* [Roteiro de exposição] Porto.

ME, Ministério da Educação. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Molina, María Elisa. Cornejo, Carlos. Marsico, Giuseppina. Valsiner, Jaan. (Eds.). (2022). *Intimacy: the shared part of me*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc. (pp. 1-8)

Morais, Carlos Bizarro. (2021). Towards an aesthetic of intimacy: a contribution to the critique of Mikel Dufrenne. In *Aesthetics, Art and Intimacy*. Carlos João Correia e Emília Ferreira (Eds.). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Lisboa. (pp. 83-96) Disponível em 02/01/2024: https://www.academia.edu/45570700/Aesthetics_Art_and_Intimacy

Moreno, Joaquim. (2023, março, 17). *Mutatis mutandis*, a sala de aula vai sobreviver. In José Marmeleira, *Jornal Público*. (p. 30)

Moreno, Joaquim. (2020). *Education - Being Open and in public* in Eflux, maio, 2020. Disponível em 02/01/2024: https://www.e-flux.com/architecture/education/332216/being-open/

Moreno, Joaquim. (2018). *The University is Now on Air: Broadcasting Modern Architecture*. The Canadian Centre for Architecture. Netherlands: Jap Sam Books.

Mörsch, Carmen. (2016 [2009]). Numa Encruzilhada de Quatro Discursos Mediação e Educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. In *Periódico Permanente*, v.4, n. 6. Santa Cruz do Piauí: Revista digital do Fórum Permanente. Disponível em 13/12/2023: http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao

Moura, Mário. (2014). An artwork shaped like a book a book shaped like a work of art. In Brad Freeman (Ed.) *Journal of Artists' Books JAB 35*. Chicago: Center for book and paper arts at Columbia College Chicago. (pp. 10-12)

Munari, Bruno. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Bari: Laterza.

Munk, Marlies De. Gielen, Pascal. (2020). *Nearness. Art and Education after Covid-19*. Amsterdam: Valiz.

Nascimento, Joana. (2022). Com duas pedras na mão – os livros de artista na educação artística. In A. Midori, A. Pereira, J. Nascimento, M. Gomes, M. Barreira (Eds.). *Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE*. i2ADS Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. (pp. 173-183) Disponível em 02/01/2024: https://i2ads.up.pt/publicacoes/desassossegos/

_____. (2021a). O assomar das intimidades na infância: um problema educativo. In *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v.11, n. 23, p. 15–39. Disponível 15/12/2023: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/32560 DOI: 10.35699/2237-5864.2021.32560

_____. (2021b). Pedra-Papel-Água, os livros de artista como lugares de encontro. In *Jornal, if it walks like a duck and it talks like a duck, it's a duck,* #1, Isabel Baraona (coord.). Caldas da Rainha: ESAD.CR/LIDA no âmbito do projeto «UIBD/05468/2020» (pp. 3-7). Disponível 02/01/2024: https://jornalitsaduck.files.wordpress.com/2021/11/jornal_1_blog.pdf

_____. (2009). *Territorialização dos espaços, (in) visibilidades. Abordagem ao espaço e tempo performativos nas práticas artísticas para o espaço público*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Belas Artes]. Universidade do Porto, Porto.

Oliveira, Márcia. (2022). Matéria Imaterial: a subversão do(s) espaço(s) 'feminino(s)' em some disordered interior geometries, de Francesca Woodman. In *Jornal If walks like a duck and it talks like a duck it's a duck* #2. Caldas da Rainha: Instituto Politécnico de Leiria. (pp. 7-9)

Oliveira, Sónia. (2022, março, 11). *Serralves In Talks: Coleção de Livros e Edições de Artista*. Programa SOLE - Serralves On Line Experience. Disponível em 13/07/2022: https://m.facebook.com/watch/?v=940538049979926&_rdr

Oswald, Margareta von. Tinius, Jonas. (2022). *Awkward Archives*. *Ethnographic Drafts for a Modular Curriculum* (Volume 1). Berlin, Milan, Dakar: Archive Books. (pp. 1-31)

Parsons, Paul. (2020). *O princípio e o fim de tudo. Do Big Bang ao fim do Universo*. Portela: Vogais Editora. (pp. 1-36)

PEM, Projeto Educativo Municipal (2013). Pelouro da Educação, Organização e Planeamento, Departamento Municipal de Educação. Câmara Municipal do Porto. Disponível em 06/01/2024: https://www.cm-porto.pt/files/uploads/cms/cmp/67/files/220/projeto-educativo-municipal.pdf

Phillpot, Clive. (2013). *Booktrek: selected essays on artists' books (1972-2010)*. Zurique: JRP|Ringier Editions.

_____. (1977). Artists' Books and Book Art. In *Art Library Manual: A Guide to Resources& Practice.* Philip Pacey (Ed.). London & New York: Bowker. (pp. 355-363)

Pires do Vale, Paulo. (2017, outubro, 12). Ana Hatherly na Gulbenkian: o barroco é muito hot. In Isabel Salema. *Jornal Público*. Disponível em 18/11/2023: https://www.publico.pt/2017/10/12/culturaipsilon/noticia/o-barroco-e-muito-hot-1788445

_____. (2015). Dos Signos e do Resto. In *Todos os Livros – catálogo comprovado.* Paulo Pires do Vale e Ana Barata (Orgs.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Documenta. (pp. 125-135)

PNA, Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto. 2019-2024*. Lisboa: República Portuguesa Educação e Cultura. Disponível em 06/01/2024: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

PNL, Plano Nacional de Leitura 2027. (2023). pnl2027.gov.pt [*website*]. Disponível em 21/06/2023: https://pnl2027.gov.pt/np4/faq.html

PO.EX (2005). *Arquivo Digital da PO.EX*. [*website*]. Disponível em 06/01/2024: https://po-ex.net/

Portela, Manuel. (2020). *Outgoing*. MATLIT 10 anos, 03/08/2020. Disponível em 06/01/2024: https://matlit.wordpress.com/2020/08/03/2010-2020-outgoing/

Portela, Manuel. (2012). Ana Hatherly. In *Revista de Estudos Literários Nº 2*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (pp. 441-445)

Preto, António. (2013). Artistas Brasileiros e a Poesia Concreta. [Folha de sala Exposição]. Sónia Oliveira (Coord.). Porto: Fundação de Serralves.

Prout, Alain. (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Quintela, Pedro. Guerra, Paula. (2017). Ciências sociais, arquivos e memórias: considerações a propósito das culturas musicais urbanas contemporâneas, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto,* Vol. XXXIII. (pp. 155–181)

Ramos do Ó, Jorge. (2023, novembro, 27). Um novo pacto social para a educação e a transformação do modelo de ensino. [Apresentação em Conferência] In António Nóvoa (Org.). *Ciclo de Conferências: Futuros da Educação.* Anfiteatro I do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em 18/12/2023: https://www.youtube.com/watch?v=KKDtoZuQfzY&list=PLuaYSS3ezmQC-vX2M3zYHssWeZVcsnA0R

Rancière, Jacques. (2010). *Estética e Política. A Partilha do Sensível*. Coleção Imago. Porto: Dafne Editora.

Register, Lisa. Henley, Tracy. (1992). The phenomenology of Intimacy. In *Journal of Social and Personal Relationships*, London: SAGE, v. 9. (pp. 467-481)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017. (2017) Presidência do Conselho de Ministros, publicado em Diário da República n.º 65/2017, 1.º Suplemento, Série I de 2017-03-31, páginas 5-8. Disponível em 02/01/2024: https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/48-d/2017/03/31/p/dre/pt/html

Rivière, Jean-Loup. (1987). Gesto. In *Oral/escrito, Argumentação.* Enciclopédia Enaudi, volume 11. (pp. 11-31)

Rodrigues, Estela. (2019). *Pensar a Imagem Olhar o Texto – Experimentos poéticos na educação de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Romana, Ana João. (2017). Publicar a estória/história do livro de artista em Portugal. [Tese de doutoramento em Artes Visuais, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Universidade do Algarve, Faro.

_____. (2016). De Book as artwork A manifesto for the book: possíveis definições de livro de artista. In *RE-VIS-TA* nº 2 arte / reflexão / crítica arte.

Roush, Paula. (Ed.) (2022). *Liquid memories ~to read with water*. London: msdm publications.

Samain, Etienne. (2011). As "Mnemosyne(s)" de Aby Warburg: Entre Antropologia, Imagens e Arte. In *REVISTA POIÉSIS*, *12* (17). (pp. 29-51) Disponível em 02/01/2024: https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/27032/15733

Santos, João dos. (1991). *Ensaios sobre educação II – O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.

Saraiva, Margarida. Leite, Elvira. (2012). *O quarto – lugar de abrigo, identidade e evasão. Projeto Anual com Escolas.* Porto: Fundação de Serralves.

Sardo, Delfim. (2011). Priscila Fernandes. In *Prémio EDP novos artistas 2011*. Vasco Barata (coord.). Lisboa: Fundação EDP, 2011. (pp. 75-81)

Schraenen, Guy. Zavala, Viridiana. (2017). *Ulises Carrión. Querido lector. No lea.* Cidade do Mexico: Museo Jumex.

_____. (2016). *Ulises Carrión. Dear reader. Don't read*. Madrid: MNCARS.

_____. (2012). *Do Rato Mickey a Andy Warhol*. Porto: Fundação de Serralves.

_____. (2011). *From Page to Space – Published Paper Sculptures*. Bremen: Weserburg Publications.

Séguinier, Aude. (2016). Os livros para crianças de Bruno Munari. In Catarina Cardoso, Isabel Baraona (Eds). *Portuguese Small Press Yearbook 2016.* Lisboa: Portuguese Small Press Yearbook. (pp. 25-29)

Sena-Lino, Pedro. (2004). A mão inteligente de Um calculador de Improbabilidades – entrevista a Ana Hatherly. In *Interfaces do Olhar*, Lisboa: Roma Editora.

Sennett, Richard. (1988). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Silveira, Paulo. (2008). As Existências da Narrativa no Livro de Artista. [Tese de doutoramento, Instituto de Artes]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. (2008). Definições e indefinições do livro de artista. In *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista* [online]. (pp. 25-71) Porto Alegre: Editora da UFRGS. Disponível em 10/01/2023: http://books.scielo.org/id/2pwn4/epub/silveira-9788538603900.epub

Sternfeld, Nora. (2013). That Certain Savoir/Pouvoir: Gallery Education as a Field of Possibility. In *It's All Mediating: Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Kaija Kaitavuori, Nora Sternfeld e Laura Kokkonen (Eds.) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. (pp. 1-8)

Tavares, André. (2007). *Os fantasmas de Serralves*. Porto: Dafne Editora.

Teixeira, Teresa. Grave, Rita. Aires, Rita. Pereira, G. Carmo. (2021). *Isto não é um glossário: in/definições de géneros e sexualidades.* Porto: Associação gentopia.

Todolí, Vicente. Fernandes, João. (1999). *Circa 1968*. Porto: Fundação de Serralves.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures. A new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

_____. (2020). *Educação Artística para a resiliência e a criatividade.* Lisboa: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

_____. (2006). *Road Map for Arts Education.* Lisbon: UNESCO. Disponível em 02/01/2024: https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFE060501.pdf

_____. (2006). *Roteiro para a Educação Artística.* Lisboa: Comissão Nacional da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf

Vainfas, Ronaldo. (1996). História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, São Paulo, v. 4. (pp. 9-27)

Varela, Virgílio. (2016). Comunidade, empatia e arte. In *Construções em trânsito, Projeto Anual com Escolas*. Liliana Coutinho (coord.). Porto: Fundação de Serralves.

Vaz-Pinheiro. Gabriela. (ed.). (2022). Chão em Comum, contributos para gerar um lugar comum. In *Primeira Avenida / Duplo Sentido*. Gaia: Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. (pp. 143-153)

_____. (2006) *Curadoria do local: algumas abordagens da prática crítica = Curating the local: some approaches to practice and critique*. Torres Vedras: Artinsite – Transforma.

Waeckerlé, Emmanuelle. (2013). *The book is alive!* London: Research Group for Artists Publications (RGAP) / bookRoom.

Watts, Jake. (2022). The Uses, Abuses and Possible Futures of Workshop in Arts Education. [Palestra]. *In* FAST45, Public Lecture IV, 29/04/2022. Disponível em 02/01/2023: https://learningplatform.fast45.eu/dialogues/the-uses-abuses-and-possible-futures-of-the-workshop-in-arts-education/

Watts, Jake. (2020). Workshops: Investigating and Developing Participatory Environments for Artistic Learning. [Tese de doutoramento, Edinburgh College of Art]. The University of Edinburgh. Disponível em 02/01/2024: https://era.ed.ac.uk/handle/1842/37274

Westover, Tara. (2018). *Uma educação*. Lisboa: Bertrand Editora.

REFERÊNCIAS

Bibliografia consultada[335]

Almeida, Catarina. (2021). Desplanificar, descapitalizar, desobjetificar. In S. Peterson, A. Midori, *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. Porto: i2ADS. (pp. 232-243).

Barthes, Roland. (2009 [1973]). *O prazer do texto precedido de variações sobre a escrita*. Lisboa: Edições 70.

Bertolotti-Bailey, Francesca. Bertolotti-Bailey, Stuart. Latronico, Vincenzo. Reinfurt, David (Eds.). (2019). *Bruno Munari. Obvious Code*. The Serving Library Annual 2019/20. Amsterdam: Roma Publications.

Bishop, Claire. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Londres & Nova Iorque: Verso.

Bourriaud, Nicolas. (2009 [1998]). *Estética Relacional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Braga, Juliana. (2015). Objetos de aprendizagem, volume 2: metodologia de desenvolvimento. Santo André: Editora da UFABC.

Büchler, Pavel. (1986). *Turning Over The Pages: Some Books In Contemporary Art*. Cambridge: Kettle's Yard Gallery.

Carneiro, Alberto. Leite, Elvira. Malpique, Manuela. (1983). *O espaço pedagógico. A casa, o caminho casa-escola, a escola.* Volume 1. Porto: Afrontamento.

Carneiro, Alberto. Leite, Elvira. Malpique, Manuela. (1983). *O espaço pedagógico. Corpo, espaço, comunicação.* Volume 2. Porto: Afrontamento.

Gomes da Silva, Susana. (2007). Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus. In João Teixeira Lopes (Ed.). *Serviços Educativos e Cultura*. Porto: Setepés. (pp. 57-67)

Junior, Wenceslao Oliveira. (2016). Apostar no Fora, no intervalo, na experimentação. In Liliana Coutinho (coord.). *Construções em trânsito, Projeto Anual com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves. (pp. 70-94)

Lasvignes, Serge. (2018). Publications d'artistes: de l'atelier à la Bibliothèque (et vice-versa). In *Jornal de l'Université d'été de la Bibliothèque Kandinsky* Nº5. Paris: Centre Pompidou.

[335] Foram seguidas as normas de referenciação APA7th Style optou-se, no entanto, por não abreviar nomes próprios dos/as autores/autoras respeitando a sua identidade.

Mateus-Berr, Ruth. Reitstatter, Luis. (2017). *Art & Design Education in Times of Change: Conversations Across Cultures*. Berlin/ Boston: De Gruyter.

Mörsch, Carmen. (2011). *Alliances for Unlearning*: On Gallery Education and Institutions of Critique. Afterall Journal n. 26.

Nicolau, Ricardo (Ed.). (2016). *Que sais-je? Livros e edições de artista*. Porto: Fundação de Serralves.

O'Neil, Paul. Wilson, Mick. (2010). *Curating and the Educational Turn*. Amesterdão e Londres: de Appel e Open Editions.

Porfírio, José Luís. (2015). Os Livros as Palavras as Coisas. In *Todos os Livros – catálogo comprovado.* Paulo Pires do Vale e Ana Barata (Orgs.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Documenta. (pp. 143-144)

Saracho, Olivia N. (2011). *An Integrated Play-based Curriculum for Young Children*. New York: Routledge.

Vicente, Inês. Guimarães, Samuel. (2022). Posições para uma roda. In *Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE*. A. Midori, A. Pereira, J. Nascimento, M. Gomes, M. Barreira (Eds.). Porto: Sociedade. i2ADS / FBAUP. (pp. 129-132)
Disponível em 10/01/2024: https://i2ads.up.pt/publicacoes/desassossegos/

Waeckerlé, Emmanuelle. (2012). Book Live! Symposium. In *Book Live! Symposium*. London: South Bank University.

REFERÊNCIAS

Livros e publicações de artista

CAPÍTULO I

Dobraaobra, Faz tu mesma a obra (2016) de paula roush. msdm studio.

CAPÍTULO II

Querido lector. No lea. (1973) de Ulises Carrión.

Dear Reader. Don't read. (1973) de Ulises Carrión.

Still and Chew ou *Art and Culture*. (1966-1969) de John Latham.

Poemobilles (1974) de Augusto de Campos e Julio Plaza.

Marulho (1991/1997) de Cildo Meireles.

Libro illeggibile (1949) de Bruno Munari.

Libro illegibile MN5 (1995) de Bruno Munari. Corraini.

Libroletto (1993) de Bruno Munari e Marco Ferreri. Interflex.

I Prelibri (1980) de Bruno Munari. Danese.

I Prelibri (2002) de Bruno Munari. Corraini.

Aconà biconbì (1961) de Bruno Munari.

Aconà biconbì (2007) de Bruno Munari. Corraini.

Abc con fantasia (1960) de Bruno Munari. Danese.

Abc com fantasia (2008) de Bruno Munari. Corraini.

Da uno a dieci (1980) de Alighiero Boetti. Emme.

Dieter Roth 8 Hand cut books (1976) de Dieter Roth.

Conjunção 1
Bitola / Gauge (2021) de Joana Nascimento e Sofia Santos.
Oficina Bitola para Chão em comum / Gauge for Ground in common workshop (2021) Joana Nascimento e Sofia Santos.

CAPÍTULO III

Teaching a Plant the Alphabet (1972) de John Baldessari.

Variantes (instalação 2014) de Mira Schendel.

Marulho (instalação 2013) de Cildo Meireles.

Marulho (1992-2003) de Cildo Meireles.

Variantes (1977) de Mira Schendel.

Trenzinnho (1965) de Mira Schendel.

Sem título da série *Cadernos* (1971) de Mira Schendel.

O livro da sede / The book of thirst (2016) de Mariana Caló e Francisco Queimadela.

O jogo dos olhos fechados (2012) de Hervé Tullet.

O Fim é Igual ao Princípio (2021) de Pedro Bandeira e Xavier Almeida. Pierrot le Fou / Estrela Decadente.

Conjunção 2
O princípio é igual / The beginning is the same (2022) de Joana Nascimento.
Oficinas O princípio é igual (2021-2022) com Joana Nascimento.

CAPÍTULO IV

This is not a book (1971) de Mark Verstockt. Mercator Fonds.

Cubogramas montáveis (1967-1975) de Augusto Campos e Julio Plaza.

*Poemobil*es (1974) de Augusto Campos e Julio Plaza.

Alfabeto Estrutural (1967) de Ana Hatherly.

Homeóstato 1 (1965) de José-Alberto Marques.

Epithalamium I – IV (1967) de Pedro Xisto.

Poemas: Tatuagens (1976) de Edgard Braga.

Ideogramas (1962) de Ernesto M. de Melo e Castro.

The Green Ray (2003) de Tacita Dean. Walther König.

Kali (2012) de Regina Pessoa.

Ombres transparentes (1967) de Lourdes Castro.

Ombreportée orageﬂuo: Extraits de "Mon album de famille" (1968) de Lourdes Castro.

Conjunção 3
Água bruta / Rough water (2021) de Joana Nascimento.
Oficinas Água bruta / Rough water (2021) com Joana Nascimento.

CAPÍTULO V

Ricerca della comodità in una poltrona scomoda (poster, 2012) de Bruno Munari. Corraini.

Liquid memories ~ to read with water (2022) coautores: Maria João Ferreira, paula roush, Betina Dal Molin Juglair, Francisco Varela, Miguel Marecos, Joana Nascimento, David Goldenberg, Raul Simões Pinto, arquivo NDMALO, Alice WR, Teresa Huertas, Carla Fragata, Manuela Matos Monteiro, Luís Carvalhal, Natércia Caneira, João de Goes, Inês R. Amado, Eduardo Sousa Ribeiro, Ana Botelho, Manuela Vaz, Renato Roque, Eliane Velozo e Severino Iaba, Susana Paiva, Mide Plácido.

Conjunção 4
Com duas pedras na mão / With two stones in hand (2021) de Joana Nascimento.
Percurso marmoreado / Marbled walks (2021) de Joana Nascimento.
Oficinas-percurso Com duas pedras na mão (2021-2022) com Joana Nascimento.

ANEXOS

Anexo I – Glossário[336]

Arte-educação: assumiu-se o termo arte-educação em detrimento de educação artística, por se considerar que melhor permite uma conjugação interdependente dos dois campos do saber presentes na mediação em contextos museológicos, arte e educação. A arte-educação é entendida como um terceiro campo de conhecimento cujos domínios são flexíveis, não prescritivos de modelos fixos de aprendizagem, criação artística ou experiência estética, embora se possa interessar por todos estes aspetos.

Biblioteca efémera: conjunto de títulos de livros de artista usados em encontros oficinais cuja experiência fomenta a literacia performativa. Desafiantes para todas idades, a leitura partilhada de livros da biblioteca efémera reequaciona atitudes normativas perante a leitura, a escrita, a sequência narrativa, apela a um sentido lúdico e ao movimento dos corpos.

Conjunções: compreendem uma articulação exploratória entre a prática artística própria e a prática oficinal com livros de artista em grupo. As conjunções presentes na tese são exemplares na abordagem à leitura performativa.

FEC: acrónimo de *fazer em conjunto*. Designação criada na sequência de termos conhecidos como DIY - *Do It Yourself / Faz tu mesmo* e de DIWO - *Do It With Others / Faz com outros*. Refere-se a um conjunto de práticas que valorizam a experiência de partilha num grupo que inclui a leitura dependente de uma presença física, que reclama a interpretação dos movimentos do corpo.

Inspetáculo: designa, na criação de livros de artista, a experiência relacional das práticas artísticas sob o espectro da intimidade. Refere-se à ideia de ensaio e materialização de um devir através do livro.

Interjeições: podem ser frases, gestos ou episódios descritos, protagonizados por crianças, responsáveis de turmas e orientadores dos projetos, que são trazidas para a pesquisa como vias de acesso a um conjunto de expectativas que permanecem frequentemente invisíveis nos processos de mediação.

Leitor sem leito: é uma imagem mental da leitura em movimento que na investigação serve a compreensão de diferentes sentidos de proximidade na experiência com livros de artista, articulando resistência e intimidade, objeto e ação. Reflete-se sobre um modelo processual de literacia performativa, habitada por objetos, espaços, situações e convivências em encontros oficinais com livros.

---

[336] A investigação recorreu a termos conhecidos e a termos aqui designados pela primeira vez. No glossário de termos em arte-educação referem-se uns e outros por diferentes razões. Nos termos conhecidos, considerou-se a sua amplitude e a necessidade de se clarificar o seu uso nesta investigação. Nos novos termos considerou-se a sua designação indispensável para o desenvolvimento de ideias constantes na investigação.

Leitoração: ação eminentemente coletiva, que ocorre com a desmontagem do gesto normativo de leitura de livros.

Literacia performativa: sentido de mobilidade conjunta de leitores e livros de artista em diálogo com os diferentes espaços do museu ou escola (biblioteca, galeria, sala de aula, parque, etc.)

LM: acrónimo de *Leituras de mim*, projeto de Joana Nascimento e Sofia Santos, no âmbito do Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita – Porto a Ler.

ME: acrónimo de Ministério da Educação.

Mediação museal: no âmbito da arte-educação em contextos museológicos designa a relação entre diferentes públicos, mediadores, artistas e obras de arte. Abrange estratégias e práticas educacionais na dinamização do debate suscitado pelas exposições e coleções.

Metodologia trajetiva: designa a importância do movimento do corpo na construção de conhecimento e a assunção de diferentes papéis no caminho da investigação orientada pelos processos das diferentes práticas combinadas.

OMCUL: acrónimo de *O meu corpo é um livro*, projeto de Joana Nascimento e Sofia Santos, no âmbito do Programa de Incentivo à Leitura e à Escrita – Porto a Ler.

Património relacional: designa o modo como o sujeito cria vínculos subjetivos decorrentes da apropriação que faz de uma dada realidade complexa.

Performatividade: na investigação associa-se à leitura conjunta feita por várias pessoas. Abrange a ideia de que a linguagem e as ações não são apenas meios de representar a realidade, mas potenciam a sua transformação.

PNL: acrónimo de Plano Nacional de Leitura.

Práticas colaborativas: na investigação as práticas colaborativas associam-se aos encontros oficinais, articulando métodos educativos, artísticos e investigativos.

Práticas experimentais: designam abordagens que exploram conceitos, relações especulativas material-discursivas e que enfatizam o contato direto como meio de conhecimento.

SE: acrónimo de serviço educativo. Designa um conjunto de pessoas que concebem, programam, implementam e dão apoio às atividades com diferentes públicos de museus. Na sua constituição compreende-se uma equipa que inclui coordenadores, mediadores, produtores, artistas e consultores.

TAE: acrónimo de *Thinking at the edge*, método desenvolvido por Eugene Gendlin (1926-2017). O TAE é uma prática sistemática que permite aceder ao que está implícito no conhecimento adquirido por experiências vividas.

DIREÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO
Anexo II – Relatório de oficinas 2018

O Relatório de Oficinas de Incentivo à Leitura e Escrita: Programa O Porto a Ler, redigido em 2018, é da responsabilidade da Direção Municipal de Educação da Câmara Municipal do Porto, à data com Patrícia Ferreira Marques na qualidade de Gestora de Projectos na equipa técnica de O Porto a Ler. Este relatório tem em consideração vários elementos documentais das oficinas dinamizadas em 2017-2018 pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves no âmbito da parceria estabelecida. Foi incluido na tese uma vez que é um documento não publicado que se debruça sobre o projeto *O meu corpo é um livro 2017-2018* (Joana Nascimento e Sofia Santos) e que foi citado na tese.

OFICINAS DE INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA – dinamizadas pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves

Área de intervenção	Atividades	Participantes
Sensibilização e Animação	Oficina "Estórias Encadeadas"	180 alunos 8 Jardins de Infância
	Oficina "Quem Cria um Conto…"	178 alunos 7 Escolas Básicas
	Oficina "O meu Corpo é um Livro"	178 alunos 4 Jardins de Infância 4 Escolas Básicas
536 alunos participantes = 260 alunos das Escolas Básicas + 277 crianças dos Jardins de Infância 23 estabelecimentos de ensino = 11 Escolas Básicas + 12 Jardins de Infância		

Os Serviços Educativos da Fundação de Serralves colaboram com O Porto a ler já há vários anos, tendo estas oficinas obtido sempre um elevado grau de satisfação por parte dos seus participantes, nomeadamente pelos docentes envolvidos que, no final do ano letivo, são convidados a responder a um questionário de satisfação. Apesar de já ser usual essa nota positiva, este ano o resultado dos questionários excedeu todas as expectativas, tendo pontuado no seu grau mais elevado em todos os parâmetros questionados, em todas as três oficinas, por parte de todos os docentes que responderam ao questionário (de um universo de 24, responderam 20 docentes).

Neste ano letivo foram dinamizadas duas novas oficinas, por substituição de outras duas, "Quem Cria um Conto…" e "O meu Corpo é um Livro". A equipa de monitoras manteve-se e as temáticas abordadas continuaram a incidir sobre a leitura, a escrita criativa e os diversos conceitos de livro, pelo que deram sequência a um trabalho que está muito bem enquadrado com as abordagens de O Porto a ler.

De seguida, daremos conta pormenorizadamente de cada uma das oficinas desenvolvidas.

Oficina "Estórias Encadeadas"	
Estabelecimentos de ensino participantes:	
1. JI Barbosa du Bocage	8 Jardins de Infância 180 alunos
2. JI/EB S. João de Deus	
3. JI/EB Castelos	
4. JI/EB Fernão de Magalhães	
5. JI/EB Torrinha	
6. JI/EB Correios	
7. JI/EB Vilarinha	
8. JI/EB Lagarteiro	

Tendo contado com 180 alunos participantes, a oficina "Estórias Encadeadas" dirige-se exclusivamente a Jardins de Infância e na sua génese está a dinamização da narração como tradição oral, à semelhança dos "contadores de estórias".

Segundo a monitora responsável, "*Esta oficina pretende incentivar o contacto com os livros e estórias, levando-nos numa longa viagem através de várias personagens e diversas aventuras. Cada aventura leva o grupo a desenvolver a imaginação, a memória, a conhecer novos livros e diferentes estórias. A memória é estimulada através de pequenos trabalhos no final de cada sessão onde poderão explorar diferentes técnicas de expressão plástica, em grupo ou individualmente. Todas as estórias cabem dentro de uma pequena caixa e dão origem a um livro.*"

Como competências a serem desenvolvidas, são apontadas: a ampliação do gosto pelas histórias; o incentivo para o desenho; a promoção pelo contacto com os livros; a valorização e
exploração do trabalho em equipa; o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; a exploração de diferentes técnicas; o respeito pela Natureza e o interesse pela arte contemporânea.

A monitora responsável por esta oficina é a Raquel Correia, licenciada em artes plásticasescultura e é acompanhada pela monitora Sónia Borges, ilustradora licenciada em artes plásticas – pintura.

Os objetivos desta oficina são:

. Partilha de histórias (valorizar a partilha e as memórias)
. Explorar o carácter lúdico da linguagem verbal e plástica
. Estimular o controlo da motricidade fina
. Trabalhar a memória
. Motivar para a leitura
. Promover o contacto com os espaços da Fundação de Serralves
. Motivar para o trabalho de equipa
. Ampliar e estimular a experimentação e manipulação de novos materiais plásticos
. Realizar actividades de forma autónoma e responsável

No que respeita aos resultados dos questionários de satisfação, infra apresenta-se um gráfico que resume as respostas obtidas pelos docentes participantes na oficina Estórias Encadeadas:

Universo: 8
Respostas: 7
Taxa de resposta: 87,5%

Como já tivemos oportunidade de referir, é realmente muito revelador o facto de todos os docentes se terem mostrado muito satisfeitos em relação aos oito parâmetros questionados e que se transcrevem no gráfico acima.

Quando questionados acerca das suas próprias observações relacionadas com a oficina, os docentes escreveram:

É um projeto tão envolvente que deveria ser "obrigatório" todas as turmas do pré escolar passar por ele. Parabéns e obrigado pelo empenho, disponibilidade e qualidade de adequação que puseram no projeto.
Continuidade desta atividade para o próximo ano letivo.
Foi a segunda vez que participei nesta atividade, com turmas diferentes e continuo a achála muito interessante quer pelas "Estórias" quer pelas atividades desenvolvidas pelas monitoras. É de realçar o empenho e dedicação das monitoras, para motivar a turma.
Foi um projeto muito interessante e enriquecedor, as atividades foram diversificadas e motivadoras, promovendo aprendizagens significativas.
A atividade foi bem organizada e de acordo com os interesses das crianças que as motivaram à participação ativa das mesmas. A educadora titular está satisfeita com os resultados deste projeto.
Saliento a importância e o impacto que o desenvolvimento desta atividade teve no enriquecimento das experiências das crianças. Foi uma atividade que conseguiu tocar várias áreas de desenvolvimento, consagradas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, atividade que tocou vários objetivos transversais. Todas as sessões suscitam nas crianças um elevado grau de interesse, empenho e motivação para o desenvolvimento das atividades sugeridas, deixando um mistério no ar, utilizado como mote para a sessão seguinte. Obrigada a todos os que fizeram parte desta grandiosa equipa, por proporcionarem às nossas crianças, momentos tão deferentes, com experiências tão únicas.
As crianças que participaram no projeto avaliaram as atividades de uma forma geral com "5 estrelas". A minha avaliação enquanto docente, relativamente aos conteúdos é muito positiva e permitiu a exploração a outros níveis do conhecimento do mundo, linguagem e artes aliado a um" exercício" constante de associação, memoria organização e estruturação espácio temporal. FOI MUITO BOM! O cuidado a predisposição e entusiasmo que as monitoras revelaram no relacionamento com as crianças, na forma como foram colocadas algumas questões foram igualmente muito interessantes para o grupo. Sugiro só que talvez fosse bom pensar numa forma de trazer ao espaço interior da casa alguns objetos específicos de época para ajudar a fazer um melhor enquadramento.

É notória a mais valia que esta oficina representou na opinião dos docentes, havendo ainda lugar ao cruzamento das competências e conhecimentos adquiridos com as orientações curriculares, ou seja, salientando-se a coadjuvação e o entrosamento do conteúdo da oficina com objetivos e competências que fazem parte da orientação curricular a que os docentes estão sujeitos.

As áreas eleitas para a intervenção mais evidenciada foram: o estímulo à leitura; o contacto com livros; a expressão plástica; a expressão artística e os temas da arte e do património.

Não houve registos de sessões que tivessem sido planeadas e não realizadas, ou seja, todas as oito turmas participantes tiveram cinco sessões desenvolvidas na Fundação de Serralves e outras tantas dinamizadas no seu jardim de infância.

Como pontos fortes sentidos pelos dinamizadores, foi salientado: *Desde o início da atividade foi uma preocupação trabalhar a memória das crianças. Como as sessões estão separadas por pelo menos 15 dias havia o receio de que não conseguissem manter o interesse pela história. De facto o que aconteceu foi o oposto, as estratégias usadas como auxiliares de memória foram eficazes e as crianças mantiveram-se muito empenhadas e motivadas até ao final. A possibilidade de contar as estórias no local, estimula a criatividade e auxilia a visualizar e imaginar as ações e personagens. Os alunos e as educadoras funcionam de forma diferente no contexto de sala de aula e é uma vantagem o contacto com o museu e o parque de Serralves, em todas as suas valências. Toda a logística das saídas da escola é muito benéfico para o desenvolvimento das crianças. Muito importante também é realçar o envolvimento, entusiasmo e empenho das educadoras e auxiliares, pois foram fundamentais para o sucesso do projeto.*

Apreciação da equipa técnica O Porto a ler:

Este ano letivo houve disponibilidade para efetuar as habituais observações cíclicas, tendo-se retomado a comunicação e contacto direto com as monitoras do Serviço Educativo da Fundação de Serralves.

Assim, foram observadas sete das 10 sessões, realizadas com a sala do jardim de infância da Vilarinha. Apesar de a turma ser bastante grande, 25 crianças inscritas, as sessões aconteceram sempre com muito entusiasmo e envolvimento quer por parte da docente e da assistente, como pelo grupo de crianças participante.

O fascínio pela longa estória que é contada ao longo das 10 sessões, associado às estratégias adotadas que conferem um cariz misterioso e cativante, tem como resultado o envolvimento e o empenho das crianças que, até chegar à última sessão, ficam na expectativa do que virá a acontecer na estória e qual o seu papel dentro dessa mesma estória.

A envolvência natural do parque e o cenário utilizado da "Casa do Conde", tornaram as visitas a Serralves o local privilegiado que acrescentava veracidade a toda a estória. Também as técnicas plásticas utilizadas foram muito diversificadas e apropriadas, tendo resultado em trabalhos como a fotografia, o desenho, a performance, a pintura, a colagem, o desenho em negativo, a escultura e a instalação.

Dada a tenra idade dos participantes, a utilização da tradição oral fez despertar e estimular o interesse pela escrita e pela leitura que, no final de cada sessão, era reforçada através da entrega do capítulo escrito em suporte papel, por forma a poder ser explorado e relembrado dentro da sala. No final, a compilação de todos os 10 capítulos, respeitantes às 10 sessões, resultaram num pequeno livro.

Nesta oficina, a exploração do “ouvir estórias”, assim como a entrega dos “fascículos” escritos com pistas misteriosas incluídas, fez com que o incentivo à leitura e escrita tenha sido feito de forma muito lúdica e muito cativante.

Para além da excelência técnica que esta oficina demonstrou assumir, é de salientar também a excelência das monitoras que a dinamizam, denotando terem já muita experiência nestas atividades e na forma como lidam com as crianças e as conseguem envolver no mundo de fantasia a que a estória reporta.

Especificamente com a sala do jardim de infância da Vilarinha, não houve ocorrências a relatar mas através das observações realizadas foi possível estabelecer uma comunicação direta cíclica com as monitoras que se concretizou em pequenas reunião antes ou depois da realização das sessões. A partir dessas reuniões informais, foi possível saber e acompanhar a evolução de algumas situações menos conformes como foi o caso de alguns constrangimentos ao nível dos transportes das crianças, quando as sessões se realizaram na Fundação de Serralves, e outros comportamentos menos implicados, por parte de docentes de outros estabelecimentos de ensino participantes.

Corroborando os resultados do questionário de avaliação da satisfação dirigido aos docentes, esta oficina Estórias Encadeadas demonstrou ser um sucesso a todos os níveis, no entender da equipa técnica de O Porto a ler.

Oficina “Quem Cria um Conto…”	
Estabelecimentos de ensino participantes:	
1. EB S. Miguel de Nevogilde	7 Escolas Básicas 178 alunos
2. EB Agra do Amial	
3. EB Fonte da Moura	
4. EB João de Deus	
5. EB Fonte da Moura (2ª turma)	
6. EB Augusto Lessa	
7. EB Lomba	
8. EB Condominhas	

A oficina “Quem Cria um Conto…” teve 178 alunos participantes e dirigiu-se especificamente a turmas do 2º ano do primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que

as atividades propostas incidem já sobre a capacidade de criação de texto por parte dos seus participantes.

Segundo a monitora responsável, "*Quem cria um conto… joga um jogo criativo, em que em cada etapa cresce uma estória com heróis, vilões e surpresas num enredo de aventura, fantasia ou romance. Nesta oficina construiremos um baralho de cartas, um jogo que parece mais uma máquina de criar estórias, cada nova carta é um novo ponto que se acrescenta. Cada vez que se joga, cria-se uma nova estória e pode ser jogado na turma ou em família.*
Deste jogo sairá uma história coletiva que será dramatizada, numa interação entre desenhos e participantes, que resultará num vídeo a ser apresentado e partilhado no fim com as outras turmas da escola."

Como competências a serem desenvolvidas, são apontadas: a construção de texto, nomeadamente a história; a liberdade e a criatividade no desenho; a imaginação e o trabalho de grupo.

A monitora responsável por esta oficina é a Sónia Borges, ilustradora licenciada em artes plásticas – pintura e é acompanhada em todo o decorrer da oficina pela monitora Raquel Correia, licenciada em artes plásticas-escultura.

Os objetivos desta oficina são:

. Icentivar para a leitura, a escrita e a ilustração
. Potenciar e estimular o encontro com a arte contemporânea
. Desenvolver o gosto pelas histórias através de jogos interativos
. Promover o trabalho em grupo
. Permitir o contato com diferentes meios de contar/criar histórias (escrita, ilustração, livro dramatização, vídeo)
. Conhecer os espaços da Fundação de Serralves, Jardins, Museu e Biblioteca

Os resultados obtidos através dos questionários de satisfação são apresentados infra e refletem a excelente apreciação que os docentes fizeram desta oficina que se estreou neste ano letivo 2017/2018:

Universo: 8
Respostas: 6
Taxa de resposta: 75%

Com estes resultados de topo, apenas podemos reforçar o sucesso desta atividade que, apesar de ser nova no contexto de O Porto a ler, reuniu o consenso junto dos docentes participantes no que respeita aos oito parâmetros avaliados, que foram: objetivos e natureza da atividade; qualidade e adequação dos conteúdos ao público-alvo; estruturação da atividade; empenho e disponibilidade dos monitores; comunicação com os monitores; satisfação e envolvimento dos alunos; impacto na motivação dos alunos para as aprendizagens e apreciação global da participação na atividade.

Quando questionados acerca das suas próprias observações relacionadas com a oficina, os docentes escreveram:

Esta atividade foi muito bem conduzida pelas monitoras de Serralves, com um trabalho final muito criativo e que agradou a todos (professores, alunos e encarregados de educação).

Nada a sugerir, somente que repitam porque é enriquecedor para os alunos e desenvolve várias das suas capacidades assim como a criatividade.

Parcos em observações escritas, os docentes que participaram nesta atividade foram perentórios em assinalar a sublimidade da mesma, ao pontuarem a sua apreciação no topo da escala apresentada.

Nesta oficina, o enfoque voltou-se para as seguintes áreas: o estímulo para a leitura e para a escrita; o contacto com artistas; a língua portuguesa como base e instrumento de trabalho; a expressão artística e a arte contemporânea, não descurando os temas da arte e do património.

Das 10 sessões planeadas nas oito turmas inscritas, houve registo de três sessões que acabaram por não se realizar efetivamente em três turmas, apesar de os conteúdos planeados para essas sessões ter sido eficazmente colmatado pelas monitoras. Os motivos apresentados para cada um dos casos foi:

EB Fonte da Moura – 1 sessão a menos porque uma das sessões foi num dia de greve da escola.

EB Lomba – 1 das sessões não aconteceu porque calhou num dia em que houve alteração de professores e não avisaram.

EB Condominhas – 1 sessão a menos porque uma das sessões foi num dia de greve da escola.

Como pontos fortes sentidos pelas dinamizadoras, foi salientado: *A construção das cartas e o entusiasmo de saber quais seriam as próximas e o que as envolveria a nível de desenho/jogo; A criação coletiva da estória através do jogo; A participação no filme da estória coletiva; A apresentação do filme com a estória coletiva, que orgulhou a turma, motivando-os para fazer mais e melhor, mostrando e contando todo o processo até ali.*

Apreciação da equipa técnica:

Ao longo do ano letivo 2017/2018, a equipa técnica observou as últimas sete sessões das 10 dinamizadas com a turma do 2ºB da EB Fonte da Moura.

Ao longo das sessões o entusiasmo dos alunos foi sendo gradual, uma vez que se aperceberam que todas as sessões traziam coisas novas e o nível de surpresa era sempre superado pelas propostas das monitoras. O auge aconteceu a partir da oitava sessão, quando se iniciaram as filmagens da história criada pela turma.

A docente da turma nem sempre teve uma participação ativa nas tarefas, tendo dado a sensação de que confiava muito no trabalho das monitoras e por vezes se ausentava para resolver contratempos inerentes ao dia-a-dia da escola. Apesar dessa postura, o seu *feed-back* sempre foi muito positivo, tendo mesmo comentado por diversas vezes com colegas a sua satisfação para com a oficina.

De salientar que em relação aos produtos resultantes desta oficina, cada aluno ficou com um baralho de cartas – jogo para criar estórias, um livro com a estória coletiva e as ilustrações da turma e ainda um filme com a estória coletiva. A diversidade de materiais e técnicas utilizadas foi uma constante e a curiosidade dos alunos foi sendo alimentada ao longo de todo o processo.

A par com os excelentes resultados obtidos nos questionários de satisfação, dos relatos verbais quer de docentes, de alunos quer ainda de espetadores que assistiram à mostra do filme na escola, a equipa técnica reforça com a exemplar adaptação das temáticas de O Porto a ler a esta oficina o seu total sucesso no contexto em que está inserida.

Oficina "O meu Corpo é um Livro"	
Estabelecimentos de ensino participantes:	
1. JI/EB Cerco	6 Escolas Básicas 2 Jardins de Infância 176 alunos (40 alunos de Jardins de Infância e 136 alunos de Escolas Básicas)
2. JI/EB Constituição	
3. JI/EB S. Miguel de Nevogilde	
4. Conservatório de Música do Porto	
5. EB Torrinha	
6. EB Campinas	
7. JI/EB Lomba	
8. EB Montebello	

A oficina "O meu Corpo é um Livro" teve, no ano letivo 2017/2018, 176 alunos participantes, provenientes quer do ensino pré-escolar, quer do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que esta oficina se dirige a este leque alargado de crianças e alunos.

Segundo as monitoras responsáveis, "*Os Livros de Artista são livros com características muito especiais – subvertem regras de leitura, convidam à fruição lúdica e à experimentação. A partir do património da Fundação de Serralves, este projeto promove o contato dos alunos com diferentes realidades culturais, situações espaciais, e ambientes de sociabilidade: galeria de exposições, biblioteca, depósito da biblioteca, Jardins da Fundação, Casa de Serralves. O envolvimento pretende-se estreito e continuado no sentido de uma crescente cumplicidade com o grupo de modo a enriquecer esta experiencia de autoconhecimento através dos livros de artista.*"

Como competências a serem desenvolvidas, salienta-se: a valorização da comunicação verbal, corporal e expressiva; o desenvolvimento de competências de leitura, escrita mas também de interpretação; e o estabelecer experiências regulares que coloquem os participantes em situações favoráveis de auto conhecimento e reconhecimento (aproximação) do grupo em que estão inseridos em ambiente escolar mas também fora dele.

As monitoras responsáveis por esta oficina são a Joana Nascimento, licenciada em artes plásticas – escultura e a Sofia Santos, licenciada em artes plásticas – pintura, tendo ainda participado a Raquel Sambade num curto período temporal em que a Joana esteve de licença de maternidade.

Os objetivos de "O meu Corpo é um Livro" são:

. Despertar a curiosidade, o gosto e o interesse pelos livros
. Compreender o conceito de Livro de Artista
. Estimular o conhecimento e a criação plástica em torno do livro
. Experimentar diferentes caminhos para a concepção de livros, numa aproximação às linguagens da arte contemporânea

Para análise mais minuciosa acerca das avaliações executadas pelos docentes participantes, apresenta-se infra um gráfico que compila as respostas obtidas no inquérito por questionário aplicado no final do ano letivo 2017/2018, para esta nova oficina dinamizada no âmbito de O Porto a ler:

Universo: 8
Respostas: 7
Taxa de resposta: 87,5%

Mais uma vez, nas oficinas dinamizadas pelo Serviço Educativo da Fundação de Serralves, os resultados foram de excelência, tendo todos os docentes que

responderam ao inquérito avaliado como “muito satisfeitos” aos parâmetros questionados e que se encontram descritos no próprio gráfico.

Na questão aberta que questiona os docentes quanto a observações que queiram descrever acerca da experiência proporcionada por esta atividade, as respostas foram:

Foi a 1ª vez que participei nesta atividade com uma turma minha. Fiquei muito satisfeita com a planificação e cumprimento das sessões. Foi permitido, aos alunos, utilizar material bastante interessante e diversificado na elaboração das atividades, bem como, lhes incutir o gosto pela arte... Adorei esta participação!!!

Todas as sessões decorreram muito bem, foram motivadoras e interessantes, os alunos demonstraram muito empenho e interesse. Não tenho sugestões a fazer. Parabéns às monitoras pelo trabalho desenvolvido.

A oficina é uma mais valia para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, um excelente projeto de coadjuvação curricular. A minha sugestão é ser possível fazer um maior número de sessões.

Esta oficina proporcionou um conjunto de experiências e vivências que potenciaram o desenvolvimento de todas as crianças nas diferentes áreas de conteúdo. Além disso, era sempre visível a alegria e o entusiasmo nas crianças, sempre que se anunciava que iria haver uma nova sessão de O Porto a ler. Obrigada.

Para além de se salientar a elevada taxa de resposta obtida, notamos também que todos estes docentes foram unânimes em classificar no seu nível mais elevado a satisfação com a participação na oficina “O meu Corpo é um Livro”.

Nesta oficina, foram trabalhadas sobretudo as áreas: o contacto com livros; a arte e o património como base e instrumentos de trabalho; a expressão artística; a expressão físico-motora; o estímulo para a leitura e a autoexpressão (a partir da experiência com a arte contemporânea).

Das 10 sessões planeadas nas oito turmas inscritas, houve registo de uma que não se realizou, apesar das monitoras terem conseguido contornar essa falta ao nível dos conteúdos previstos para essa sessão. A ocorrência aconteceu e foi argumentada da seguinte forma:

EB Torrinha – baixa médica apresentada pela professora titular de turma que inviabilizou a realização da sessão.

Como pontos fortes sentidos pelos dinamizadores, foi salientado: *A continuidade do projeto ao longo do ano letivo; o envolvimento e o entusiasmo crescente dos alunos a cada nova sessão.*

Apreciação da equipa técnica O Porto a ler:

Também na oficina "O meu Corpo é um Livro" houve disponibilidade para efetuar algumas observações, tendo-se retomado a comunicação e contacto direto com as monitoras responsáveis pela oficina, o que revelou ser uma boa via de contacto e troca de informação apreciada por todos.

Face ao exposto, foram observadas cinco das 10 sessões, realizadas com a sala do jardim de infância de S. Miguel de Nevogilde. Sendo uma turma bastante grande, 25 crianças inscritas, as sessões que foram observadas ocorreram sempre com muita participação, entusiasmo e envolvimento quer por parte da docente e da assistente, como pelo grupo de crianças que se mostraram muito curiosos e participativas, cumprindo e extravasando as solicitações para cada atividade proposta.

Cada sessão propôs uma abordagem diferente ao conceito de livro. Foi "desmontada" a diversidade do livro enquanto objeto e multiplicadas as experiências que o mesmo pode ter com o corpo dos participantes. Em cada sessão era produzido um livro por cada uma das crianças e

no final, na última sessão, esse conjunto de livros foi composto para dar lugar a um "livrocontentor" que, desdobrado, tinha o formato de um corpo humano. Segundo as monitoras "*Um Livro simultaneamente portátil, lúdico, versátil nas possibilidades de manuseamento, interpretação e exposição que permite*."

Todo o contexto envolvente da Fundação de Serralves enriqueceu a realização desta oficina, mas neste caso específico, foi a sua biblioteca que carimbou e diferenciou as experiências que os participantes tiveram oportunidade de vivenciar. Através da mostra, manuseamento e interpretação de diversos Livros de Artista, as monitoras mostraram um conceito de livro que amplia a abrangência habitualmente atribuída a esse objeto.

Também a visita à biblioteca da Fundação de Serralves e ao cofre dos livros, com todos os preceitos a que este tipo de atividades obriga, revelou ser uma experiência que ficou na memória das crianças como sendo algo especial e a que poucas pessoas têm acesso.

Ao longo do desenvolvimento da oficina, as monitoras deram conta que se deu uma evolução muito positiva ao nível da leitura de imagens e de símbolos, da interpretação de diferentes obras artísticas, da capacidade de comunicação verbal e visual.

Apesar de esta oficina estar dirigida a um leque alargado de crianças e alunos, a equipa técnica deu preferência por observar o desenvolvimento da mesma numa sala de jardim de infância para que fosse registada a resposta que as crianças com apenas quatro e cinco anos davam a tarefas e atividades propostas pela oficina. O que aconteceu foi que, realmente, a flexibilidade das dinâmicas impostas pelo "O meu Corpo é um Livro" dita o sucesso da execução dos seus participantes.

Como produto final a encerrar esta oficina, todos os seus participantes tiveram o seu livrocontentor, composto por múltiplos livros de diversos formatos, materiais e temas. A surpresa das crianças, da docente e da assistente que acompanha a turma foi grande, ao perceberem que todas as composições realizadas nas sessões

anteriores compuseram um todo inesperado e que fazia jus ao misterioso nome da oficina: O meu Corpo é um livro!

Também nesta oficina, é de realçar o trabalho de excelência das monitoras responsáveis que, para além de terem um trabalho muito bem planeado e intimamente relacionado com a temática do programa O Porto a ler, conseguem impor uma dinâmica muito adequada ao grupo de crianças e às suas competências, ao mesmo tempo que vão surpreendendo sucessivamente com os materiais, técnicas e metodologias adotadas ao longo de toda a oficina.

Apesar de só se terem observado metade das sessões, foi importante o reatar desta prática que permitiu o retomar mais próximo da comunicação direta entre as monitoras e a equipa técnica.

O foco desta oficina passa por eleger o "livro" como seu elemento central, nela, o livro é revisitado de forma muito diversificada e o próprio conceito daquele objeto é desmontado, dando lugar a livros gigantes e minúsculos, escritos e desenhados, secretos e expostos, projetados e de leitura individual, aliando a promoção da construção de livros com artes plásticas muito congruentes.

Para finalizar esta apreciação, falta ainda referir que também na oficina "O meu Corpo é um Livro" os resultados do questionário de avaliação da satisfação dirigido aos docentes apresentou resultados de sucesso total e pontuou esta nova oficina com a nota máxima em todos os parâmetros inquiridos.

No entender da equipa técnica de O Porto a ler, as oficinas de incentivo à leitura e escrita dinamizadas pelos Serviços Educativos da Fundação de Serralves apresentam uma qualidade exímia e uma relação com o tema do programa que as torna muito adequadas e muito promissoras nos seus objetivos.

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, UNIVERSIDADE DO PORTO
Anexo III – Relatório de atividades de investigação

A_PUBLICAÇÕES

Nascimento, Joana. (2021). Pedra-Papel-Água, os livros de artista como lugares de encontro. In *Jornal, if it walks like a duck and it talks like a duck, it's a duck,* #1, Isabel Baraona (coord.). (pp.3-7). Caldas da Rainha: ESAD.CR/LIDA.
Laboratório de Investigação em Design e Arte, o trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto «UIBD/05468/2020»
[Artigo em periódico com revisão por pares]
Publicação impressa (2021-10-20), também disponível em https://jornalitsaduck.files.wordpress.com/2021/11/jornal_1_blog.pdf

Nascimento, Joana. (2021). O assomar das intimidades na infância: um problema educativo. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/UFMG*, v. 11, n. 23, p. 15–39. Publicado em 2021-12-13. Disponível: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/32560
[Artigo em livro com revisão cega por pares]
Publicação *online* (2021-12-13) completa, disponível em https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/32560/29264
DOI: 10.35699/2237-5864.2021.32560

Nascimento, Joana. (2022). "Com duas pedras na mão – os livros de artista na educação artística". In A. Midori, A. Pereira, J. Nascimento, M. Gomes, M. Barreira (Eds.), *Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE.* (pp. 173-183). Porto: i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. FBAUP.
[Artigo em livro com revisão por pares]
Publicação impressa, também disponível em https://i2ads.up.pt/publicacoes/desassossegos/

Barreira, Maria Inês. Gomes, Maria Lurdes. Midori, Amanda. Nascimento, Joana. Pereira, Ana Mafalda. (Eds.) (2022). "Desassossegos: Ata Expandida do 8º EPRAE". Porto: i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
[Edição de livro com revisão por pares]
Publicação impressa, também disponível em https://i2ads.up.pt/publicacoes/desassossegos/

Nascimento, Joana. (2024). "By the hand of the artist' books: rethinking nearness in art and education". In *Arts education futures: Trends across the globe.* Bernard W. Andrews (Ed.). New York: Peter Lang International.
[Capítulo em livro com revisão cega por pares]
Publicação no prelo.

Nascimento, Joana. (2024) "Com o livro de artista entre mãos: repensando as leituras entre a escola, a galeria e a biblioteca". In Rosario Lucesole Cimino e Victoria Orce (Orgs.), *Conversaciones en torno a la educación artística: reflexiones y experiencias compartidas en el I Congreso Territorios de la educación artística en diálogo*. (pp. 201-211). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes. Livro digital.
[Artigo em livro com revisão por pares]

Nascimento, Joana. Santos, Sofia. "Arquivo cAcO: algumas notas sobre encontros do campo comum". In *Atas do EPRAE 9*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
[Artigo em estado de revisão por pares para livro de atas EPRAE 9]

B_COMUNICAÇÕES

Nascimento, Joana. (21.05.2021). *Com duas pedras na mão – os livros de artista na educação artística*. No 8º EPRAE- Encounter on Practices of Research in Arts Education / Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, organização do Doutoramento em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
[Comunicação por submissão em encontro científico internacional]

Nascimento, Joana. (21.05.2021) *Infâncias em jogo*. Roda de conversa com Joaquim Coimbra (IEUP), Margarida Dourado Dias (FBAUP, i2ADS), Magda Silva (FBAUP, i2ADS), Maria Suzete Bila (IEUL), Maria Inês Barreira (FBAUP, i2ADS). Aula Magna FBAUP No 8º Encounter on Practices of Research in Arts Education / Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, organização do Doutoramento em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. (20-22 maio 2021)
[Roda de conversa, participação por convite em encontro científico internacional]

Nascimento, Joana. (06.12.2022). "Com o livro de artista entre mãos: repensando a leitura entre a escola, a galeria e a biblioteca". Ronda 10. Artes y mediación cultural. Coordinada por: Rosario Lucesole Cimino y Florencia Otero (UNA). No âmbito do Congresso Internacional *Territorios de la educación artística en diálogo. Investigaciones, experiencias y desafios*. Universidad Nacional de las Artes. Buenos Aires, Argentina 2022. (5-7 dezembro 2022)
[Roda de conversa, comunicação por submissão em congresso internacional]

Nascimento, Joana. (15.12.2022). "Entre a organização de encontro e a edição de Desassossegos" [Oradora convidada]. ARENA #8, *Derivas e Desassossegos – dos fazeres investigativos em educação artística*, FBAUP, Porto, Portugal.
[Roda de conversa, comunicação por convite em encontro científico nacional]

Nascimento, Joana. Santos, Sofia. (17.02.2023). "Arquivo campo comum: desenho de um percurso colaborativo na arte educação". 9° Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. (16-18 fevereiro 2023)
[Roda de conversa, comunicação por submissão em encontro científico internacional]

C_PRÁTICA ARTÍSTICA

Criação de "Água Bruta / Rough Water", livros de artista, janeiro de 2021, Joana Nascimento. https://vimeo.com/558982718
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, publicação de livros de artista] (junho de 2021)

Roush, Paula. (Eds.) (2022). *Liquid memories ~to read with water*. London: msdm- mobile strategies of display & mediation - publications.
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, coautora publicação de livros de artista]

https://www.msdm.org.uk/wp-content/uploads/2022/04/liquid-memories-instructions-to-read-with-water.pdf
https://www.msdm.org.uk/waters-of-change

Conceção e produção de exposição "Trabalhos Líquidos e Jerricans", Galeria Cozinha, FBAUP, 19 a 24 de maio, 2021.
Exposição coletiva: Francisco Varela, Joana Nascimento e Maria João Ferreira.

Bitola / Gauge, livro de artista autoedição. Joana Nascimento e Sofia Santos (2021).
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, livros de artista]

Água bruta / Rough water, livro de artista autoedição. Joana Nascimento (2021)
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, livros de artista]

Joana Nascimento (2022). *O princípio é igual / The beginning is the same*.
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, livros de artista]

Joana Nascimento (2023). *Líquida / Liquid.* livro de artista autoedição. coleção autora.
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, livros de artista]

"Liquid Workshop – edition lab / Workshop Líquido - laboratório de edição ao vivo" (05/03/2021). Orientação: Francisco Varela, paula roush / msdm studio, Joana Nascimento, Maria João Ferreira, Miguel Marecos, Betina Juglair, David Goldenberg (artista convidado) e Hugo Santos (*regie*). Online. https://www.msdm.org.uk/6-agua-bruta
[Prática artística que incorpora a atividade de investigação, workshop internacional]

D_ORGANIZAÇÃO DE ENCONTROS DE INVESTIGAÇÃO

8º EPRAE - Encounter on Practices of Research in Arts Education / Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística, do Doutoramento em Educação Artística (DEA-FBAUP). A atividade teve lugar na Aula Magna da FBAUP nos dias 21 e 22 de maio de 2021.
[Organização de encontro científico internacional]

E_OUTRAS ATIVIDADES RELACIONADAS COM INVESTIGAÇÃO

Revisão científica em publicação internacional
Blind Review of two chapters for the book *Arts education futures: Trends across the globe*. B. W. Andrews (Ed.). Peter Lang International, New York. (no prelo)

Produção de *website*, www.campocomum.pt, arquivo de atividades arte-educação e pesquisa. Inclui atividades relacionadas com a tese de doutoramento em curso.