

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
Programa de Pós-graduação em Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Andre Antonio de Souza

**OBJETOS PROPOSITORES E A OBRA DE LYGIA PAPE:**  
uma abordagem da artista no âmbito do ensino de Artes Visuais

Belo Horizonte

2025

Andre Antonio de Souza

**OBJETOS PROPOSITORES E A OBRA DE LYGIA PAPE:**  
uma abordagem da artista no âmbito do ensino de Artes Visuais

Monografia de especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Borges Coelho

Belo Horizonte

2025

## FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **ANDRE ANTONIO DE SOUZA**, Nº. DE REGISTRO: **2023731440**

TRABALHO FINAL: **“OBJETOS PROPOSITORES E A OBRA DE LYGIA PAPE: UMA ABORDAGEM DA ARTISTA NO ÂMBITO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS”**.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

**APROVADO** em 07 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Dr. Rodrigo Borges Coelho (Orientador/ CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG)

Prof. Dr. Hugo Maria de Mendonça Houayek (Membro da Banca Examinadora/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Borges Coelho, Professor do Magistério Superior**, em 12/08/2025, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hugo Maria de Mendonça Houayek, Professor do Magistério Superior**, em 10/09/2025, às 08:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4453268** e o código CRC **D3FCDDB1**.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Minas Gerais. A educação é e sempre será de importância fundamental em minha vida.

À Escola de Belas Artes da UFMG.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG Artes).

Ao Professor Dr. Rodrigo Borges Coelho pela excelente orientação e apoio em mais essa etapa da minha trajetória acadêmica. Suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento desta monografia, bem como para a minha formação docente no âmbito das Artes Visuais e atuação como pesquisador.

Ao professor Dr. Hugo Houayek, membro da banca.

Ao corpo docente do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas (CEEAV), uma equipe comprometida com as questões relativas à Arte, em especial aos professores, Dr. Sandro Ouriques Cardoso (Sandro Ká), Dr. Gilbert Daniel da Silva, Me. Artur Luiz de Souza Maciel, Dra. Daniele de Sá Alves, Dra. Fernanda Kelly, Dra. Glenda Máira Silva Melo e Dra. Jussara Vitória de Freitas.

À tutora Dra. Melissa Etelvina Oliveira Rocha e à Karina Bedê Gonçalves, do Polo Sabará.

Ao corpo administrativo do CEEAV, em especial à professora Dra. Camila Rodrigues Moreira Cruz e à Nayara Silva.

Aos colegas do curso, pela convivência agradável ao longo da formação.

À minha família, pelo contínuo apoio e incentivo.

“a aula para mim em primeiro lugar tinha de ser profundamente lúdica e me divertir, tinha de ser prazerosa”

*Lygia Pape.*

## RESUMO

Este estudo busca “trazer Lygia Pape à sala de aula” por meio de uma abordagem contextualizada, oferecendo subsídios para a elaboração de aulas de Arte voltadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais. A proposta se baseia na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e no conceito de “materiais didáticos como objetos propositores”, desenvolvido pelo grupo da professora Mirian Celeste Martins, da UNESP. A pesquisa inclui um breve histórico da artista, seguido da exposição dos fundamentos teóricos que orientam a proposta metodológica. Com base nesses referenciais, elaborou-se um plano de aula dividido em dois momentos: uma parte expositiva e outra prática. Espera-se que esta iniciativa contribua para a Didática do ensino de Artes Visuais e inspire abordagens semelhantes com outros artistas.

**Palavras-chave:** arte; ensino; material didático; Lygia Pape.

## **ABSTRACT**

This study seeks to "bring Lygia Pape into the classroom" through a contextualized approach, offering support for the development of art classes for elementary school students. The proposal is based on Ana Mae Barbosa's Triangular Proposal and the concept of "teaching materials as propositional objects," developed by Professor Mirian Celeste Martins' group at UNESP. The research includes a brief history of the artist, followed by an exposition of the theoretical foundations that guide the methodological proposal. Based on these references, a lesson plan was developed, divided into two parts: an expository part and a practical part. It is hoped that this initiative will contribute to the Didactics of Visual Arts teaching and inspire similar approaches with other artists.

**Keywords:** art; teaching; teaching material; Lygia Pape.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ferreira Gullar, Lygia Pape, Theon Spanúdis, Lygia Clark e Reynaldo Jardim em 1959 .....	17
Figura 2 – Obra “ <i>Comedian</i> ”, de Maurizio Cattelan .....	21
Figura 3 – <i>Guache sobre Eucatex e Tecelar</i> .....	22
Figura 4 – Detalhe da obra <i>Livro da Criação</i> e da obra <i>Livro do Tempo</i> .....	23
Figura 5 – Lygia Pape com a obra <i>Caixa de Formigas</i> e performance da artista na obra <i>Roda dos Prazeres</i> na praia da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, em 1967 .....	25
Quadro 1 – Características dos principais movimentos artísticos dos quais Lygia Pape participou.....	34
Quadro 2 – Plano de Aula.....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CEEAV	Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas
CIDI	Congresso Internacional de Design da Informação
DBAE	Discipline-Based Art Education
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
MAM-RJ	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
PPDESDI	Programa de Pós-Graduação em Design da Escola Superior de Desenho Industrial
PPG Artes	Programa de Pós-Graduação em Artes
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USU	Universidade Santa Úrsula

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. LYGIA PAPE: POÉTICA, MOVIMENTOS ARTÍSTICOS, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO</b> .....	13
2.1. Concretismo.....	14
2.2. Neoconcretismo.....	18
2.3. Arte Contemporânea .....	19
2.4. Uma artista experimental .....	22
<b>3. A PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA E O EMPREGO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO OBJETOS PROPOSITORES</b> .....	27
3.1. A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa .....	28
3.2. Materiais didáticos como objetos propositores .....	29
<b>4. LYGIA PAPE NA SALA DE AULA</b> .....	33
4.1. Construção da abordagem .....	33
4.2. Seção expositiva/dialogada com o apoio de <i>slides</i> .....	33
4.3. Seção complementar: atividade direcionada aos alunos .....	33
4.4. O Plano de Aula .....	36
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	40

## 1. INTRODUÇÃO

Sempre atribuí grande valor à educação e às atividades ligadas ao campo da Expressão Gráfica. Como um reflexo dessa condição, estabeleci o Design como “eixo central” da minha formação, obtendo graduação, mestrado e doutorado na área. Ademais, tive a oportunidade de adquirir licenciatura, tanto em Desenho, como em Artes Visuais, e de atuar por vários anos como docente.

Meu interesse pela obra de Lygia Pape surgiu no ano de 2012, quando tomei conhecimento do controverso processo de atualização do design gráfico das embalagens de biscoito da Indústria de Produtos Alimentícios Piraquê. Embora tais procedimentos de renovação sejam corriqueiros e necessários, o empreendimento se mostrava delicado, uma vez que tanto a marca<sup>1</sup> da empresa, quanto os *layouts* das embalagens, haviam sido desenvolvidos por ela, uma das mais destacadas artistas brasileiras da segunda metade do século XX.

As alterações que a companhia passou a implementar de forma mais efetiva a partir de 2009, não foram bem recebidas por uma parcela de clientes da marca e por membros da classe especializada que expressaram sua discordância na Internet.

Levando em conta que essa dimensão do seu trabalho costuma receber pouca atenção, tive a oportunidade de escrever e publicar uma série de artigos<sup>2</sup> enfocando a programação visual concebida pela artista, vinculados à minha tese de doutoramento desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Design, da Escola Superior de Desenho industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPDESDI/UERJ), intitulada *A produção visual de Lygia Pape no domínio dos atravessamentos entre Arte e Design* (Souza, 2025).

Cursar a Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas (CEEAV) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (PPG Artes/UFMG), ao mesmo tempo em que iniciei minhas atividades como docente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), representou uma oportunidade de dar continuidade ao estudo sobre a autora,

---

<sup>1</sup>Alguns autores divergem quanto ao significado de determinadas expressões utilizadas no desenvolvimento de identidades visuais. Nesta monografia a palavra **marca** possui dois possíveis sentidos determinados pelo contexto: (1) símbolo, logotipo ou a soma de ambos, na acepção de Cecília Consolo (2015), ou (2), a entidade em si, representada pelo seu nome.

<sup>2</sup>Dentre os estudos desenvolvidos destacam-se os artigos: *Uma obra longeva: o design gráfico de Lygia Pape na Piraquê*, publicado em 2024 no 11º Congresso Internacional de Design da Informação (CIDI), *Lygia Pape Designer Gráfica*, publicado em 2024 no II Colóquio Design e Memória, *Elementos de semiótica na análise gráfica de identidades visuais: a marca da Piraquê desenvolvida por Lygia Pape*, publicado em 2024 no periódico Triades em Revista: Transversalidades, Design e Linguagens, e *Análise do design gráfico de Lygia Pape na indústria de produtos alimentícios Piraquê à luz de subsídios da semiótica*, publicado em 2024 na Revista Pensamentos em Design.

enfocando, agora, suas proposições artísticas em articulação com a Educação Básica.

Durante as aulas da disciplina **Laboratório de Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais**, no CEEAV, tive contato com o conceito de “objetos propositores” e com a sua transposição para o contexto do ensino de Artes Visuais, expresso nos chamados “materiais didáticos como objetos propositores”, referidos pelo grupo de pesquisadores da professora Miriam Celeste Martins (Hofstaetter, 2015, p. 609).

No livro *Ambiências Educadoras: objetos propositores em ação*, os organizadores explicam que a noção foi concebida no âmbito de uma pesquisa atrelada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), inspirada na poética de Lygia Clark (1920-1988). A artista se destacou nos anos 1960, ao propor obras como os *Bichos*, que tinham, entre os seus objetivos, estimular a interação com os observadores - intenção claramente expressa em suas palavras: “Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação” (Martins, et al., 2023, p. 21-22).

Esta ação de Lygia Clark - convidar os observadores a participar efetivamente da construção da obra de arte, tornando-os, dessa forma, também autores -, marcou não apenas a obra dessa artista, mas a produção de todo o grupo ligado ao Movimento Neoconcretista, do qual Lygia Pape fez parte.

No domínio da educação, os “objetos propositores” podem ser compreendidos como todos os recursos motivadores de experiências. Os materiais didáticos como “objetos propositores” constituem, assim, recursos convidativos e de caráter lúdico, criados para promover o engajamento dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem.

As possibilidades dessas ferramentas me estimularam a relacionar os “objetos propositores” tanto à educação no campo das Artes Visuais, quanto à obra de Lygia Pape. Esta pesquisa tem, portanto, como **objetivo geral**, desenvolver uma abordagem contextualizada sobre a artista, examinando a sua poética, suas obras, e os movimentos dos quais participou ao longo da vida, fornecendo subsídios para a elaboração de uma aula que utilize “objetos propositores” com foco em sua produção, à luz das bases teóricas da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e dos princípios que orientam o uso de “materiais didáticos como objetos propositores”.

Dentre os diversos autores consultados neste estudo de caráter qualitativo, destacaram-se Fernando Cocchiarale e Anna Bella Geiger (1987), Ronaldo Brito (1999), Andrea Hofstaetter (2015), Lúcia Pimentel (2008), Maria Veneroso (2008) e Ana Mae Barbosa (1998).

Quanto à metodologia empregada, em primeiro lugar realizou-se uma coleta de dados em busca de informações acerca do contexto da formação e atuação de Lygia Pape; a respeito da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, bem como sobre os “materiais didáticos como objetos propositores”. Em seguida, tais dados foram utilizados como auxílio e diretriz na construção de uma proposta de aula, composta por uma parte expositiva/dialogada e por uma seção prática, para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

Em sequência às explanações desta introdução, o capítulo 1, intitulado **Lygia Pape: poética, movimentos artísticos, formação e atuação no campo da educação**, traça um breve panorama acerca do percurso da artista, com destaque para o Concretismo, o Neoconcretismo, e para o seu movimento rumo às práticas da Arte Contemporânea. A seção ainda aborda detalhes relativos à poética expressa em seus processos criativos e em sua atuação docente.

O capítulo 2, **A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e o emprego de materiais didáticos como objetos propositores**, apresenta comentários acerca da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte, no que diz respeito às suas origens e eixos, tratando, em seguida, dos “materiais didáticos como objetos propositores” e suas características.

O capítulo 3, **Lygia Pape na sala de aula**, descreve, em detalhes, uma proposta didática voltada para a abordagem da artista no Ensino Fundamental – Anos Finais, tanto à parte expositiva, quanto à prática, com uma sugestão de atividade a ser realizada pelos estudantes, elaborada a partir dos princípios dos “materiais didáticos como objetos propositores”.

As **Considerações finais** encerram o estudo, reunindo as principais reflexões e pontos discutidos ao longo do trabalho.

## 2. LYGIA PAPE: POÉTICA, MOVIMENTOS ARTÍSTICOS, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Lygia Carvalho Pape (1927-2004) nasceu em Nova Friburgo no Estado do Rio de Janeiro e ainda bem jovem, aos 22 anos, casou-se, em 1949, com o químico de ascendência alemã Günther Pape (? – 2005). Eles moraram em Arraial do Cabo até 1951, quando se mudaram para Petrópolis. Em 1952 fixaram residência no Rio de Janeiro.

Falando sobre o momento que despertou a sua motivação para as Artes, quando morava em Arraial do Cabo, a artista comentou:

Fiquei muito tempo por lá, sem nada para fazer. À tarde costumava subir as dunas brancas, que pareciam um quadro de Malevich, de onde surgia, de repente, mergulhado na massa branca das dunas, aquele sol como um círculo vermelho. Visualmente, aquilo era uma maravilha. Foi ali que comecei a ter vontade de fazer alguma coisa em artes plásticas” (Pape, 1998, p. 9).

Na cidade de Petrópolis, Pape encontrou um grupo interessado em Arte, do qual fazia parte Décio Vieira<sup>3</sup>. Através dele, a artista conheceu Ivan Serpa<sup>4</sup> (1923-1973). Em 1952, Serpa foi convidado a dar aulas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ). Aos poucos, formou-se um círculo de amigos com interesses semelhantes.

Nessa época Lygia Pape já era uma apreciadora das estruturas geométricas:

Curiosamente, todos nós, tanto Décio quanto Serpa e eu, já tínhamos uma certa vocação para formas geométricas. Apesar do nosso interesse ainda não estar claro, lembro que todos nós preferíamos formas mais simétricas do que as figurativas, pesadas e com muitos elementos. Queria fazer alguma coisa diferente” (Pape, 1998, p. 10).

Pape se firmou como artista nos anos 1950 no domínio desse núcleo que se vinculou ao **Movimento Concretista**. Posteriormente, com o advento do **Neoconcretismo**, ela aderiu ao movimento nascente, e, nos anos subsequentes, avançou rumo às práticas da **Arte Contemporânea**.

A despeito desses vínculos, a artista expressou, em certa ocasião, que tinha “horror em

<sup>3</sup> **Décio Vieira** (1922-1988) estudou desenho e pintura com Axl Leskoschek (1889-1975) na Fundação Getúlio Vargas em 1948. Teve contatos com a gravadora Fayga Ostrower (1920-2001) e foi aluno de Ivan Serpa (1923-1973) no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ). Firmando-se como pintor e desenhista, integrou o Grupo Frente concretista e posteriormente participou do Movimento Neoconcreto.

<sup>4</sup> **Ivan Serpa** (1923-1973) também foi aluno de Axl Leskoschek (1889-1975). De acordo com o *site* do MAM-RJ, em 1951, na I Bienal de São Paulo, ele recebeu o Prêmio Jovem Pintor Nacional e no ano seguinte participou da representação brasileira da Bienal de Veneza, bem como de diversos eventos posteriores, tanto em nível nacional como internacional. Deu aulas para vários artistas como Aluísio Carvão, Antonio Manuel, Décio Vieira, Hélio Oiticica, Raimundo Colares, Waltercio Caldas e Wanda Pimentel. Dotado de extensa produção, foi o formador do Grupo Frente. Segundo Cocchiarale e Geiger (1987), Serpa foi professor de quase todos os membros do coletivo. Veja em: <https://mam.rio/artistas/ivan-serpa/>.

ser catalogada” (Sobral, 2016, p. 137), recebendo uma espécie de rótulo. Concordeamente, Pape se referia a si mesma como “intrinsecamente anarquista” (Pape, 1998, p. 74). Jamais abrindo “mão da liberdade que lhe era intrínseca” (Félix, 2016, p. 45), ela se tornou uma artista **experimental**, atuando não apenas no campo das Artes, mas em múltiplos setores: Design, Cinema, Carnaval, e também no domínio da Educação, como **professora**.

## 2. 1. Concretismo

O **Concretismo** tem a sua origem associada aos movimentos da vanguarda europeia do início do século XX, Construtivismo e De Stijl. Ronaldo Brito (1999) explica que as vertentes de extração construtiva buscavam a integração funcional da Arte na sociedade, posicionando-se ao lado da civilização tecnológica na luta pelo domínio da natureza e pela racionalização dos processos sociais, vislumbrando “uma hipotética sociedade onde arte e vida estabeleceriam entre si vínculos concretos e descomprometidos com posições de classe” (Brito, 1999, p. 15).

Tais tendências da Arte Ocidental, tinham como objetivo substituir “a concepção romântica e mítica do artista inspirado [...] por outra, empirista: a ideia do artista como produtor especializado, sem outras transcendências ou implicações” (Brito, 1999, p. 30).

Fernando Cocchiarale e Anna Bella Geiger (1987) pontuam que o Concretismo se espalhou no Brasil através da obra e do pensamento do artista suíço Max Bill<sup>5</sup> (1908-1994). A partir do seu trabalho à frente da Escola de Design de Ulm e do Prêmio que recebeu na 1ª Bienal de Arte Moderna de São Paulo, em 1951, ele se tornou uma referência fundamental para artistas brasileiros e argentinos.

Conforme Brito (1999) expõe, as ideologias construtivas, que deram origem à corrente, acabaram por se ligar organicamente ao desenvolvimento cultural da América Latina, dado que se encaixavam com perfeição nos projetos reformistas e aceleradores dos países do continente, típicos do contexto da época.

Um exemplo dessa influência se encontra no uruguaio Joaquim Torres Garcia (1874-1949). Em 1928, vivendo na Europa, ele “conheceu Theo Van Doesburgh, [...] que lhe apresentou o neoplasticismo e também Mondrian” com quem alimentou “suas teorias construtivas”. Garcia “obteve reconhecimento “através de sua pintura, que incorporava quadrados e retângulos” a partir de “símbolos provenientes do patrimônio universal”. Em

---

<sup>5</sup> **Max Bill** (1908-1994) foi designer, arquiteto, pintor e escultor. Ex-aluno da Bauhaus, era seguidor dos princípios da antiga escola e com o tempo adotou os parâmetros da arte concreta difundidos por Theo van Doesburg (1883-1931). Foi diretor da Escola de Ulm de 1953 a 1956 e premiado em 1951, na 1ª Bienal de Arte Moderna de São Paulo, com a obra “*Unidade Tripartida*”.

1935, de volta ao Uruguai, o artista fundou uma associação de Arte Construtiva, “organizando exposições e conferências” para difundir o seu ideal de Construtivismo Universal (Bignol e Cherem, 2009, p. 314-315).

Brito (1999) ainda destaca que o Concretismo se caracterizava pela presença sistemática da forma seriada, implicando “uma ideia ritmo-linear do movimento” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p.18), pelo tempo como movimento mecânico e pelas “possibilidades ópticas e sensoriais prescritas pela teoria da *Gestalt*”, estabelecendo “uma espécie de regra composicional” (Brito, 1999, p. 41-42).

O movimento hierarquizava “as diferenças entre forma, considerada essencial; cor, [...] basicamente elementar” e “sempre pensada a partir das exigências formais; e fundo, tratado na maior parte das obras como o lugar sobre o qual a forma se realiza.” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p.18), além de empreender um esforço para retirar a Arte “do terreno do puro intuicionismo” (Brito, 1999, p. 43), nutrindo um interesse pela Matemática como modelo de resolução de questões e como ideologia fundamentadora dos seus trabalhos.

Os artistas da corrente denominavam as suas obras como **concretas**. Elucidando a expressão, Cocchiarale e Geiger (1987) trazem a atenção, palavras dos pioneiros do movimento: “nada é mais concreto, mais real, que uma linha, uma cor, uma superfície”. “Uma mulher, uma árvore, uma vaca são concretos no estado natural, mas no estado de pintura são abstratos, ilusórios, vagos, especulativos, ao passo que um plano é um plano, uma linha é uma linha, nem mais nem menos” (Cocchiarale e Geiger, p. 15-16).

Os concretistas estavam em busca de uma arte não-representativa, não-metafórica, “negando qualquer alusão à tridimensionalidade ou ao tonalismo entendidos como vestígios da representação” que pretendiam eliminar. Procuravam se manter livres da “expressão da subjetividade do artista, ou qualquer outra” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 15 e 21).

A vertente se opunha à “arte *formada* (o trabalho em torno da forma como objeto da intuição artística)”, dando lugar à “uma arte *formalizada*”, ou seja, “construída seguindo um modelo objetivo, reproduzível por um processo técnico que prescindisse da participação de seu criador” (Brito, 1999, p. 42-43). Assim, na década de 1940 e início da de 1950, o Concretismo se tornou “sinônimo de um trabalho racionalista, objetivista, privilegiador de procedimentos matemáticos”, transformando o artista “numa espécie de *designer* superior, pesquisador de formas a serem aproveitadas pela indústria – nos vários setores da vida urbana da complexa sociedade industrial” [sic] (Brito, 1999, p. 38).

No Brasil, a corrente se manifestou em dois segmentos principais, o **Grupo Ruptura**, paulista, estabelecido em 1952, e o **Grupo Frente**, carioca, formado em 1954. O Ruptura

estava aglutinado em torno de Waldemar Cordeiro, ao passo que no Rio, o teórico era Mário Pedrosa (1900-1981), via Ivan Serpa. Assumindo-se como “a primeira vanguarda brasileira”, o grupo paulista adotava uma “prática regulada por uma teoria rigorosa”, possuindo “seus antecedentes imediatos em [...] questões do neoplasticismo holandês de Mondrian” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 13 e 16).

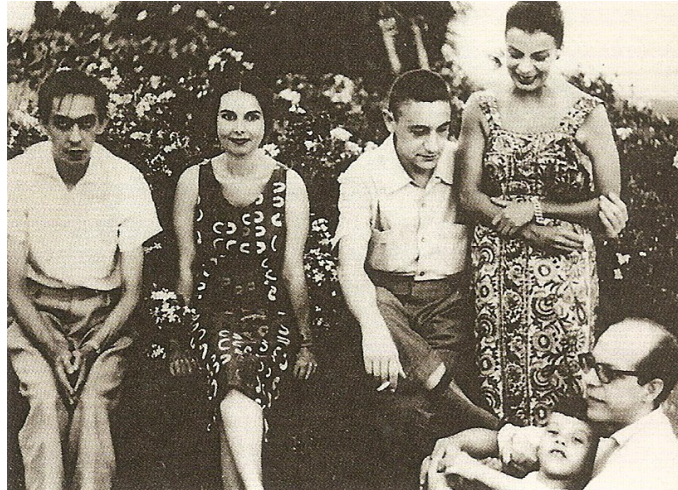
Marcava “posição contra todas as principais tendências da arte do país”, entendidas “do ponto de vista plástico-formal e não a partir de questões extra-artísticas como a brasilidade, o regionalismo ou o realismo social” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 13). Os participantes do Grupo Ruptura, contavam com Lothar Charoux (1912-1987), Waldemar Cordeiro (1925-1973), Geraldo de Barros (1923-1998), Kazmer Fejer (1923-1989), Leopoldo Haar (1910-1954), Luis Sacilotto (1924-2003) e Anatol Wladislaw (1913-2004).

Cocchiarale e Geiger (1987) enfatizam que os grupos concretistas de São Paulo e do Rio de Janeiro possuíam diferenças cuja origem estava na interpretação teórica e prática que faziam de sua inserção nas questões internacionais da Arte Concreta.

Os integrantes do Grupo Ruptura se consideravam representantes legítimos da corrente no país e os “verdadeiros intérpretes dos postulados racionalistas da arte concreta”, sempre procurando referenciar a sua prática “aos problemas teóricos do Concretismo desenvolvido por Max Bill e pela escola de Ulm”, enquanto o núcleo do Rio de Janeiro cultivava, “desde sua constituição grande autonomia em relação a estes problemas” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 16-17) e uma postura mais humanista, “baseada na noção de olhar corporificado de Merleau Ponty” [sic] (Matesco, 2006, p. 532). Como Fernando Cocchiarale (s.d.) pontua, havia entre os segmentos um denominador geométrico, mas, também, uma diferença de raiz determinando um relacionamento tenso e polêmico.

O Grupo Frente contava com Amílcar de Castro (1920-2002), Franz Weissman (1911-2005), Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), Hélio Oiticica (1937-1980), Aluísio Carvão (1920-2001) e Décio Vieira (1922-1988); com os poetas Cláudio Mello e Sousa (1924-2011), Ferreira Gullar (1930-2016), Reynaldo Jardim (1926-2011) e Theon Spanúdis (1915-1986), além de Willis de Castro (1926-1988) e Hércules Barsotti (1914-2010), de São Paulo, que se juntaram ao coletivo pouco tempo depois.

**Figura 1** – Ferreira Gullar, Lygia Pape, Theon Spanúdis, Lygia Clark e Reynaldo Jardim em 1959.



**Fonte:** Candela *et al.*, 2017, p. 6.

Para os artistas de São Paulo, o segmento carioca “ainda não teria compreendido os princípios do Concretismo” e o fato de “trabalharem “com formas geométricas não era suficiente para que pudesse integrar o movimento concreto” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 18). Segundo Guilherme Bueno (2018), tal panorama configurou uma disputa entre uma visualidade plena e a presença de um elemento tátil, bem como entre uma geometria absoluta e outra mutável, condição que ocasionou uma cisão entre os grupos, e o subsequente advento do Neoconcretismo, a partir da publicação do **Manifesto Neoconcreto**, em 1959, no *Suplemento Dominical* do Jornal do Brasil.

De acordo com Ferreira Gullar (2006), uma das principais vozes do movimento, os neoconcretos rejeitavam qualquer formulação que considerasse “a obra de arte como *máquina* ou como *objeto*, para aproximá-la antes de uma noção orgânica” (Gullar, 2006, p. 59). O poeta ainda coloca que eles partiam da “convicção básica de que a obra de arte” não podia “ser a mera ilustração de conceitos apriorísticos” (Gullar, 2006, p. 59). Assim, como exposto no Manifesto Neoconcreto, o movimento propunha uma reavaliação das principais tendências da arte construtiva, enfocando “suas conquistas de expressão [...] dando prevalência”, porém, “à obra sobre a teoria”. Para os integrantes da corrente, a Arte Concreta caminhava rumo a

uma “perigosa exacerbação racionalista” (Gaensheimer e Malz, 2022, p. 146).

A vertente estava fundamentava “no privilégio à experiência como momento gerador da obra”, o que tornava a sua “teoria uma instância menor, determinada e não determinante”. Ao mesmo tempo retornava à “expressão” que o Concretismo enxergava como uma modalidade de representação, reconduzindo “a ação do artista ao âmbito da subjetividade” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 18-19). Cabe destacar, entretanto, conforme Cocchiarale e Geiger (1987) salientam, que essa recondução não representou um retorno à visão romântica, simplesmente, nem substituiu o papel da racionalidade na feitura da obra.

## 2. 2. Neoconcretismo

O Neoconcretismo empreendeu o encerramento da hierarquização concretista “entre forma, cor e fundo”, integrando “esses elementos como equivalentes, pois não trabalhava “o quadro enquanto um suporte, simplesmente”. Para os artistas do movimento, manter “o espaço do quadro enquanto lugar, por excelência, da intervenção estética”, representava “uma visão tradicionalista, enraizada nas belas-artes” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 19).

Eles buscavam, em contraste, “integrar não só os elementos internos da obra [...] como também integrá-la ao espaço exterior” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 19). Deste modo, como Cocchiarale e Geiger (1987) sublinham, a obra de arte transcendia a sua materialidade, estendendo-se para além dos seus limites físicos. O Movimento valorizava o “espaço tridimensional”, “orgânico por excelência” (Gullar, 2006, p. 65), refletindo o ponto de vista de Maurice Merleau-Ponty (2014) sobre essa realidade:

O espaço é em si, ou melhor, é o em si por excelência, sua definição é ser em si. Cada ponto do espaço existe e é pensado ali onde ele está, um aqui, outro ali, o espaço é a evidência do onde [...] Ele repousa absolutamente em si, por toda a parte é igual a si, homogêneo (Merleau-Ponty, 2014, p. 26).

Negando a validade das atitudes científicas e positivistas, o Neoconcretismo considerava “irrisório os dados puros da *Gestalt*” (Brito, 1999, p. 57), preconizando “a quebra das categorias em arte” (Pape, 1980, p. 54), que dividiam “as práticas artísticas em pintura, desenho, escultura e gravura” (Cocchiarale, 2006, p. 504), em busca de uma renovação da linguagem geométrica, na medida em que relativizava as propostas construtivas para dar “ênfase aos aspectos experimentais da prática artística” (Brito, 1999, p. 64).

Fazendo menção ao referido caráter experimentalista, Aluísio Carvão era da opinião de que o Concretismo havia representado “a fase ortodoxa de penetração construtiva no país,

ultrapassada [...] pelo experimentalismo aberto” da nova corrente (Brito, 1999, p. 47).

Destacando características adicionais da tendência, Lygia Pape (1999) pontuou, em entrevista à Glória Ferreira:

Não queríamos mais aquele rigor e aquela clausura do construtivismo. Queríamos partir para algo em que a subjetividade também estivesse presente e não sabíamos onde é que isso iria parar. Havia, porém, algo muito importante no grupo, presente em todas as discussões, [...] a ideia de experimentação, de invenção e de liberdade (Pape, 1999, n. p.).

Em harmonia com o pensamento da artista, Hélio Oiticica, expressou uma opinião semelhante. Veja-se:

A arte é um dos pináculos da realização espiritual do homem e é como tal que deve ser abordada, pois de outro modo os equívocos são inevitáveis. Trata-se pois da tomada de consciência da problemática essencial da arte e não de um enclausuramento em qualquer trama de conceitos ou dogmas, incompatíveis que são com a própria criação (Oiticica, 2006, p. 86).

O questionamento da autoria constituiu outro importante aspecto do movimento, atrelado a participação do espectador como parte da expressão da obra, que dessa forma, deixava de ser mero espectador. Para Fernando Cocchiarale (2006), a rebeldia crítica do Neoconcretismo em relação aos postulados internacionais da Arte Concreta, possibilitou o surgimento de propostas que estão na origem de parte significativa da Arte Contemporânea no país.

### **2. 3. Arte Contemporânea**

De acordo com Maria Veneroso (2008), até meados do século XX, “ainda era possível pensar a arte a partir dos “ismos” (cubismo, futurismo, dadaísmo, etc.)”, ou seja, à base da classificação das produções no contexto dos “grandes movimentos da história da arte” (Veneroso, 2008, p. 54).

No entanto, a partir desse ponto da história, no domínio da pós-modernidade, “a linha divisória entre formas de arte eruditas e não-eruditas” (Pimentel, 2008, p. 32) desapareceu, passando a prevalecer “uma ênfase nas linguagens individuais” (Veneroso, 2008, p. 54) que se intensificou cada vez mais nos anos subsequentes, configurando diversificadas tendências, além de uma maior importância à significação da “obra de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural” (Pimentel, 2008, p. 32).

Potencializando ações no sentido de “que nos tornemos autores” e “não só consumidores” (Campos, 2015, p. 600) e também a quebra das categorias em Arte expressa

no terreno do Neoconcretismo, a **Arte Contemporânea** “desmantelou os princípios que norteavam o que seria uma obra de arte, com a inserção de aspectos como efemeridade, reprodutibilidade, contextualização e função intelectual na percepção” (Maciel, 2012, n.p.).

Conforme Ana Campos (2015) destaca, no âmbito da vertente, “não há assunto que não possa ser movido para a arte” (Campos, 2015, p. 599). De caráter “plural”, “polissêmico”, ela permite pontes e possibilita trajetos, sem assumir a existência de uma verdade preestabelecida que possa podar os anseios. Como a pesquisadora acrescenta, a Arte Contemporânea “escapa ao que poderia ser considerado como regra, visto que não se estabelece de forma unívoca”, envolvendo diversificadas manifestações (Campos, 2015, p. 601).

Tendendo “à desmaterialização em direção ao mundo real” (Maciel, 2012, n.p.), ela se processa, em muitos casos, como a vida, contemplando questões que perpassam o que acontece ao longo do tempo vivido, pois como Campos (2015) sublinha, a vida, por se tratar de ação, se dá no trajeto.

Assim, passaram a se destacar múltiplas tendências como a apropriação: a “incorporação de imagens e objetos comuns como matéria processual na criação de obras visuais, propondo ressignificações e deslocamento de sentidos para coisas banais” (Ká, 2021, n.p.) e instalações, onde “não há nada em especial para ver ou para compreender, nenhum acontecimento extraordinário, nenhuma personalidade pública a ser reconhecida, nenhuma ação inquietante ou instante privilegiado” (Carvalho, 2014, p. 2957).

A **Pop Art** se destacou pelo uso de “imagens geradas pela cultura *pop* no contexto das “belas artes”, partindo “da cultura urbana de produção em massa”, incluindo filmes, publicidade, quadrinhos, ficção científica e música *pop*, produzindo, dentre outras possibilidades, pinturas, gravuras e colagens (Veneroso, 2008, p. 61).

No domínio das expressões definidas pelas condições de produção e tecnologia, surgiu a **Arte Cinética** explorando o movimento, a **Op-Art** utilizando certos fenômenos do sistema visual e a **Hard Edge** ou **Pós-Abstração** em sua rejeição do “ilusionismo e o não-pictórico, evitando a pintura de formas mais próprias para a escultura”, caracterizando-se, assim, pela “falta de relevos físicos” e pela “exploração das propriedades do pigmento” (Veneroso, 2008, p. 61).

Outra vertente típica do momento foi o **Minimalismo**, que se destacou pela busca da terceira dimensão, eliminando o problema do ilusionismo e procurando chegar à estrutura primária dos objetos em suas “qualidades puras da cor, da forma, do espaço e dos materiais”, com “um conteúdo mínimo de arte” (Veneroso, 2008, p. 61).

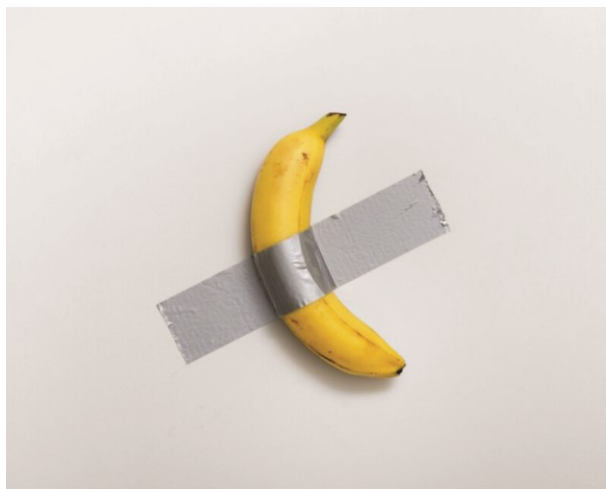
Tendo Marcel Duchamp (1887-1968) como seu precursor, cabe destacar ainda a **Arte Conceitual**, que passou a considerar “a concepção e o significado” como “mais importantes que a forma plástica da obra”, promovendo “um questionamento do objeto de arte e uma ênfase sem precedentes em reflexões a respeito de arte, em arte e sobre tudo mais” (Veneroso, 2008, p. 61).

Duchamp inventara o termo “*readymade*” para descrever os objetos fabricados em série que ele escolhia, comprava e, a seguir, designava como obras de arte. O primeiro foi *Roda de bicicleta* (1913), uma roda de bicicleta montada sobre um banco; o mais escandaloso, *Fonte* (1917), era um urinol masculino assinado “R. Mutt” (Archer, 2001, p. 3).

Com esses trabalhos o autor pretendia “que o observador pensasse sobre o que definia a singularidade da obra em meio à multiplicidade de todos os outros objetos. Seria alguma coisa a ser achada na própria obra de arte ou nas atividades do artista ao redor do objeto?” (Archer, 2001, p. 3).

Um exemplo interessante e recente nessa modalidade encontra-se na obra “*Comedian*” do artista italiano Maurizio Cattelan (Figura 2), composta por uma banana colada na parede com uma fita adesiva prateada, vendida em 2024 por 6,2 milhões de dólares em um leilão na Sotheby’s, em Nova York.

**Figura 2** – Obra “*Comedian*”, de Maurizio Cattelan.



A Arte Contemporânea ainda reuniu práticas como a **Body Arte**, os **Happenings**, e a **Vídeo Art**, bem como a **Transvanguarda** e o **Neoexpressionismo** das décadas de 1980 e 1990, dentre outras tendências.

#### 2. 4. Uma artista experimental

Ao longo do período concreto, os trabalhos de Pape se destacavam por uma ênfase ao caráter geométrico que a artista tanto valorizava. Afinada com as ideias de Mário Pedrosa, ela contribuiu para a “difusão da abstração geométrica” (Machado, 2008, p. 6), no contexto do projeto cultural moderno. A Figura 3, a seguir, exhibe duas obras de Lygia Pape dessa época: *Guache sobre Eucatex* (1954/1956) e *Tecelar* (1956).

**Figura 3** – *Guache sobre Eucatex* e *Tecelar*.



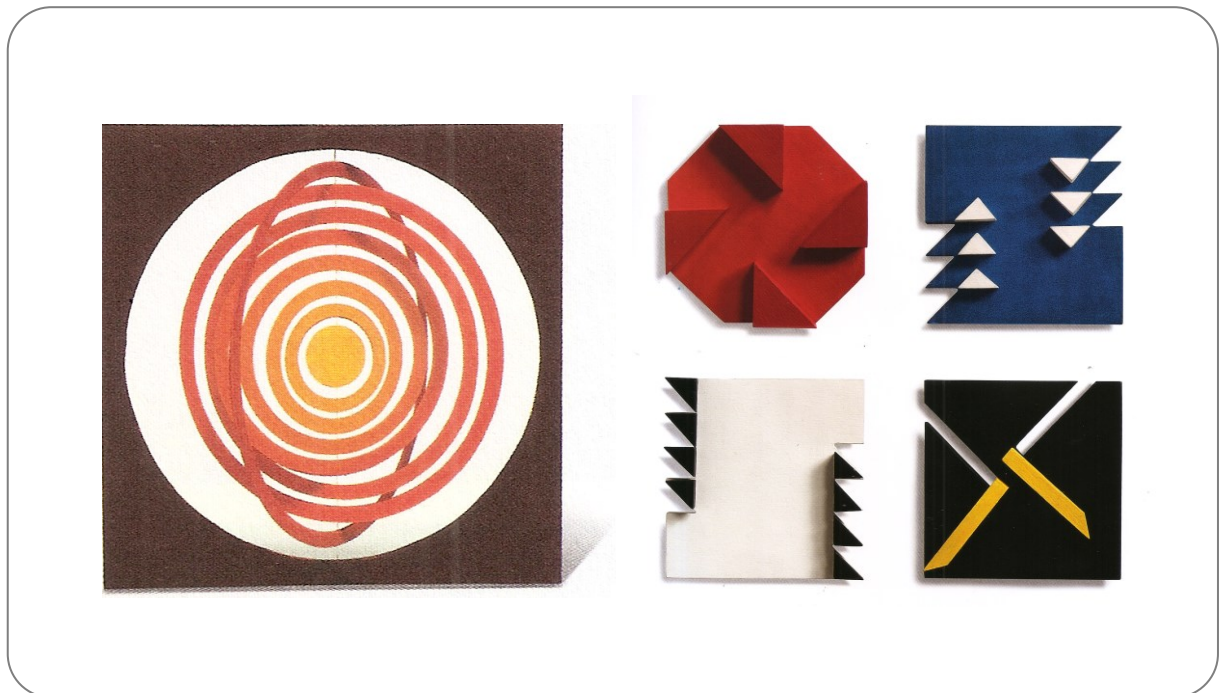
**Fonte:** *Guache*: Pape, 2000, p.67, *Tecelar*: Candela et al, 2017, p. 71.

As obras da artista vinculadas ao período neoconcreto refletiram as características do movimento nascente, marcado pelo emprego de diferentes linguagens e ampla liberdade criativa, peculiaridades que condiziam com a sua atitude experimental. Esse aspecto da sua poética é destacado pelo crítico de Arte Guy Brett (1942-2021), no texto *A lógica da teia*:

O seu ludismo e sua liberdade particulares podiam ser vistos pelo modo com que ela estava disposta, desde o início, a experimentar com uma ampla gama de linguagens e formatos [...] Ela flutuava acima dos limites das disciplinas institucionalizadas, fazendo suas próprias recombinações” (Pape, 2000, p. 306).

A Figura 4 apresenta detalhes das obras *Livro da Criação* (1959/1960) e *Livro do Tempo* (1961/1963), desenvolvidas pela artista nesse contexto.

**Figura 4** – Detalhe da obra *Livro da Criação* e da obra *Livro do Tempo*.



**Fonte:** Detalhe do *Livro da Criação*: Gaensheimer e Malz, 2022, p. 85, Detalhe do *Livro do Tempo*: Candela et al., 2017, p. 128.

Ao longo da vida, Pape transitou em variadas atividades, trabalhando com Pintura, Escultura, Gravura, Poesia Visual, Instalações, Cenografia, Performance, Cinema e Design. Além disso, como Fernanda Pequeno (2013) destaca, ela cultivava interesse por manifestações da chamada Cultura Popular, que sempre serviram como alimento para o seu processo de criação.

Em sua prática, a artista não se deixou afetar pela condição de dependência entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos exposta por Luis Camnitzer (2006), no âmbito da antiga lógica de dominação das metrópoles sobre suas colônias, que possivelmente também se observa no meio artístico.

De acordo com essa noção, as tendências estéticas encontram-se “permanentemente

atrasadas em relação às promulgadas nos centros imperiais” (Camnitzer, 2006, p. 270), de tal modo que os artistas locais somente têm as suas obras reconhecidas quando são realizadas com base nesses arquétipos.

Alinhando-se à “estética do desequilíbrio” (Camnitzer, 2006, p. 274) e ao pensamento de Artur Barrio (2006) de que “a criação não pode estar condicionada, tem de ser livre” (Barrio, 2006, p. 262), Pape era da opinião de que, embora as correntes influenciadas pelo Construtivismo tivessem se desenvolvido “de forma mais ou menos simultânea”, elas não constituíam “um todo homogêneo e monolítico”, possuindo cada qual “uma origem independente” (Pape, 1980, p. 20). Assim, ela considerava as vertentes nacionais (Concretismo e Neoconcretismo) mais como “um encontro ao nível do construtivismo” (Pape, 1980, p. 21) do que uma simples assimilação dos seus valores.

Conforme Lygia Pape (1998) sublinha, o Grupo Frente começou em 1957, realizou a sua primeira exposição em 1959, a segunda em 1960, e por volta de 1963, já estava acabando. O próprio Movimento Neoconcreto também foi de curta duração. A artista expõe que, com a dissolução do grupo, seus integrantes “continuaram trabalhando”, mas não se fazia mais referência a um “grupo neoconcreto, nem o trabalho continuou a se chamar neoconcreto [...] foram cada um pro seu lado” [sic] (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 159), o que significa que os antigos membros passaram a focar a sua atuação de modo mais individualizado.

Cocchiarale (s.d.) explica que enquanto Amílcar de Castro, Franz Weissmann, Aluísio Carvão e Décio Vieira, continuaram a investigar as possibilidades expressivas das formas geométricas, as experiências de Pape, Clark e Oiticica<sup>6</sup> terminaram por expandir a proposta neoconcreta de inserção da obra no espaço real, formulando experimental e sensivelmente a integração da Arte com a própria vida.

Veja-se mais um comentário de Pape sobre essa nova realidade:

Fiz uma quantidade imensa de trabalhos, parecia que aquilo tudo havia ficado dentro de mim e precisava sair como uma enxurrada [...] Eram trabalhos muito diferentes dos neoconcretos, [...] ao partir para outras experiências, aquilo se expandiu e pude usar tudo o que quisesse e de todas as maneiras. Já era outra coisa, outra experiência” (Pape, 1998, p. 50-51).

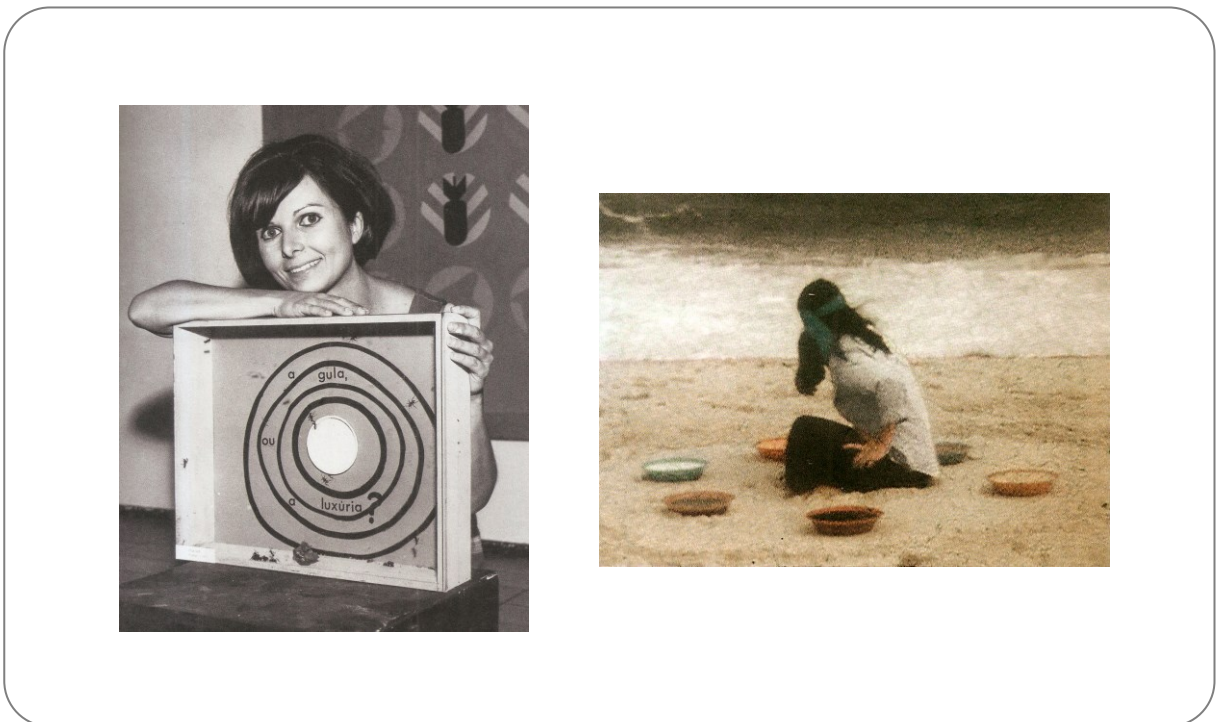
Em outra ocasião, falando sobre a mesma condição, a artista concluiu: “aí eu não denominava mais meus trabalhos de neoconcretos. Uma espécie de ruptura com o neoconcreto” (Cocchiarale e Geiger, 1987, p. 163). Abordando essa transição, Guy Brett, destacou: “suas obras têm sido “abertas”, objetivas, propostas sobre a realidade que convidam

---

<sup>6</sup> Na ótica de Iria Candela (2017, p. 2), **Lygia Clark**, **Lygia Pape** e **Hélio Oiticica** constituíram “protagonistas centrais no movimento neoconcreto”, que promovia “a fusão do objeto artístico com a experiência de vida”.

o espectador a participar delas” (Pape, 2000, p. 304). Acessando práticas cada vez mais participativas, Lygia Pape passava a caminhar nas sendas da Arte Contemporânea. São desse período trabalhos como *Caixa de Baratas* (1967), *Caixa de Formigas* (1967), *Roda dos Prazeres* (1967) e *Ttéia 1C* (2002), instalada na *Galeria Lygia Pape* no **Instituto Inhotim**, em Brumadinho, no Estado de Minas Gerais.

**Figura 5** – Lygia Pape com a obra *Caixa de Formigas* e performance da artista na obra *Roda dos Prazeres* na praia da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, em 1967.



**Fonte:** *Caixa de Formigas*: Gaensheimer e Malz, 2022, p. 283, *Roda dos Prazeres*: Candela et al, 2017, p. 113.

Pape formulou um interessante comentário sobre essa transformação da sua prática artística. Veja-se:

Acho muito perigoso classificar a produção artística em gerações [...] é muito comum tentar manter o artista dentro de determinado período, quase que congelado ali. E não é assim. Você surge num determinado momento, já que cada um tem o seu prazo de surgimento no mundo, mas o processo só pode ser realmente definido quando o artista desaparecer. Porque esse processo compreende momentos diversos onde questões podem aparentemente sumir para ressurgirem mais adiante. Acho empobrecedor demais classificar o artista dentro de uma geração e condicionar a visão crítica sobre sua obra dentro daquele universo” (Pape, 1998, p. 45-46).

Embora se considerasse “auto didata em tudo” [sic] (Pape; Venâncio Filho; Ferreira; Duarte, 1998, p. 14), Pape sentiu a necessidade de educação formal, sobretudo porque

considerava importante conceitualizar suas criações. Desta forma, em 1972, ela se graduou em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em 1980 adquiriu o mestrado, também em Filosofia, e pelo mesmo instituto, com a dissertação intitulada *Catiti-Catiti na Terra dos Brasis* (Pape, 1980).

A artista trabalhou como docente em várias entidades no Estado do Rio de Janeiro, como a Escola de Artes Visuais do Parque Laje, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), a Universidade Santa Úrsula (USU), e a Escola de Belas Artes da UFRJ. No que tange à esta última experiência, sua atuação “na linha de pesquisa em Linguagens Visuais [...] foi decisiva para a criação do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais” da Universidade, em 1985. (Sommer, 2023, p. 483).

Falando sobre a sua prática pedagógica, a artista enfatizou: “a aula para mim em primeiro lugar tinha de ser profundamente lúdica e me divertir, tinha de ser prazerosa” (Pape; Venâncio Filho; Ferreira; Duarte, 1998, p. 13). Pape fazia questão de destacar que procurava trabalhar muito mais com a palavra do que com a forma, procurando desencadear nos alunos processos internos que pudessem liberar possibilidades criativas. Ela concluiu explicando:

a única coisa que eu fazia questão numa aula minha era que o aluno não faltasse, para ele ter um processo, pois havia um processo que começava com certos exercícios depois acabava em outros, alguns eram coletivos, alguns eram individuais. Todo mundo tinha que verbalizar, isso é uma coisa que sempre exigi muito: que aprendessem a verbalizar, que falassem sobre si mesmos, que tivessem um espelho do próprio trabalho e deles mesmos, que se colocassem diante da turma para defender o trabalho (Pape; Venâncio Filho; Ferreira; Duarte, 1998, p. 13).

Este breve panorama, destacando aspectos vinculados à trajetória de Lygia Pape, aos movimentos dos quais ela fez parte e à sua poética, tanto no âmbito da prática artística como em sua atuação docente, constituem informações importantes para a temática desta monografia. Vários pontos considerados aqui serão retomados adiante, na proposta de abordagem da artista na Educação Básica.

### 3. A PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA E O EMPREGO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO OBJETOS PROPOSITORES

Lúcia Pimentel (2008) define a **Arte** tanto como área de conhecimento quanto um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, consistindo, além disso, numa construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político.

A pesquisadora acrescenta que ao se trabalhar com a Arte, lida-se não somente com conhecimento específico, mas com sensibilidade, emoção, identidade e subjetividade. Em harmonia com isso, numa sociedade em que não “apenas a arte, mas também a própria vida” passa a ter de ser “*instagramável*, ou seja, livre de ângulos e cantos, de conflitos e contradições que poderiam provocar dor” (Han, 2021, p.6), Byung-Chul Han (2021) preconiza que a Arte, ao contrário, “tem de poder causar estranhamento, perturbar, transtornar, sim, [...] doer”. Do ponto de vista do filósofo ela é uma instância que “se encontra em outro lugar” (Han, 2021, p. 9).

Assim, Pimentel (2008) salienta que o professor de Arte em qualquer nível de ensino, deve ser primeiramente uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. Para ela, é essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana.

Dessa forma, como Geraldo Loyola (2016) assinala, quanto mais o docente se mostra envolvido com a atividade, maiores se tornam as oportunidades de pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico.

Esse pensamento converge com o de Marisa Tsubouchi da Silva (1999), na medida em que a teórica preconiza que a Arte-Educação tem como um dos seus objetivos conciliar o papel do professor e do artista. Ela ainda sublinha que a instância não deve ser compreendida como uma atividade a ser dirigida apenas às crianças, dado que, enquanto Epistemologia da Arte, envolve a investigação de como se aprende Arte no Ensino Fundamental, no Médio, na Universidade e até mesmo na intimidade dos ateliês.

No que tange à sua origem, fundamentos e objetivos, Silva (1999) expõe que o ensino de Arte no Brasil sofreu influência da Arte-Educação Baseada em Disciplinas – DBAE, desenvolvida pelo *Getty Center of Education in the Arts*, bem como do movimento *Escuelas al Aire Libre*, do México, através da **Proposta Triangular** desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa nos anos 1980, fundamentada na compreensão de que “a construção do conhecimento artístico ocorre no entrecruzamento do fazer artístico, da contextualização e da

fruição de obras de arte” (Loyola, 2016, p. 23).

### 3. 1. A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa

De acordo com Ana Mae Barbosa (1998), a Proposta Triangular consiste numa “educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual” (Barbosa, 1998, p. 40), dotada de um caráter “construtivista, interacionista, dialogal” e “multiculturalista”. Ela, em virtude dessas peculiaridades, é considerada pós-moderna, na medida em que articula “arte como expressão e como cultura na sala de aula” (Barbosa, 1998, p. 41).

A abordagem “sintetiza os componentes do ensino/aprendizagem da arte no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na história da arte” (Gouthier, 2008, p. 20), partindo do princípio de que (1) “através da produção em arte a criança pensa inteligentemente acerca da criação de imagens visuais”, (2), de que “a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo nos quais as obras são situadas” e (3), de que “a análise ou a *leitura* da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual” (Silva, 1999, p. 51). Dessa forma, sua estrutura se manifesta em três eixos denominados: **fazer artístico, contextualização e apreciação**.

No eixo “fazer artístico”, os estudantes vivenciam a oportunidade de se tornarem autores, mobilizando conhecimentos relativos à variadas técnicas e materiais empregados na **criação** no âmbito da Arte. Ao trabalhar nesse domínio, muitos professores lançam mão da **releitura**. Ana Mae Barbosa (1998) aprova a utilização do recurso: “a releitura é uma atividade possível e quanto mais problematizadora mais criadora” (Barbosa, 1998, p. 40), mas pondera que o eixo não deve ser restringido à essa atividade.

No eixo “contextualização”, abordam-se informações extraídas do **contexto** que origina as obras de arte enquanto manifestações culturais, auxiliando em sua compreensão. O domínio da “apreciação”, por fim, envolve atividades que se ocupam da “**leitura**” dessas produções. Barbosa (1998) destaca que o eixo trabalha o questionamento, a busca e a descoberta, despertando a capacidade crítica dos alunos. Nele, os estudantes têm a oportunidade de interagir com as obras, explorando suas peculiaridades, nunca reduzidos a receptáculos das informações do professor.

Barbosa (1998) salienta que esses setores da proposta não são “fases de aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (Barbosa, 1998, p. 40), de tal modo que não deve existir entre eles nenhuma espécie de

hierarquia, como se fosse obrigatório, por exemplo, trabalhar primeiro com a leitura da obra de arte, depois com a contextualização e finalmente com o fazer, a criação, qualquer arranjo neste sentido, ficando inteiramente a critério das especificidades do planejamento pedagógico do docente.

Embora não seja citada no documento, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa serviu de base para a formulação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), no que diz respeito aos os parâmetros do ensino da Arte enquanto unidade curricular tanto na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, quanto na do Ensino Médio.

### 3. 2. Materiais Didáticos como “Objetos Propositores”

No terreno do ensino de Arte, os docentes se confrontam com o grande desafio de conhecer métodos e criar metodologias, uma vez que o trabalho com a disciplina “não é linear”, envolvendo continuidades e rupturas e indo “além da inteligência e percepção instituídas”, na medida em que opera num “outro nível de pensamento [...] que não é o comumente utilizado no dia-a-dia na escola” (Pimentel, 2008, p. 25).

Os **materiais didáticos** constituem um aspecto fundamental nesse contexto, haja vista o seu potencial para incrementar o processo educativo, promovendo “a interação entre sujeitos, a troca de experiências e conhecimentos”, e “o compartilhamento de saberes e prazeres, ajudando a criar um ambiente de descontração, que propicia a participação e a descoberta” (Hofstaetter, 2015, p. 608).

Todavia, é preciso ter-se em mente, conforme Loyola (2016) pontua, que a expressão “material didático” encontra-se vinculada a um conceito muito amplo e abrangente. Enquanto na maioria das áreas de conhecimento ela alude inicialmente ao livro ou a objetos e equipamentos, no campo da Arte, a compreensão do que vem a ser “material didático-pedagógico vai muito além”, incluindo todo “um conjunto de possibilidades de pensamentos que levem à reflexão do que seja ensinar-aprender” e “à produção significativa de outros materiais-ações-ideias adequados ao contexto de cada escola-ambiente” (Loyola, 2016, p. 16).

Para o alcance dos seus objetivos, esses recursos precisam ser concebidos levando-se em conta as características do agrupamento escolar em questão, além de serem desenvolvidos de forma que venham a ser dotados de certas peculiaridades específicas.

Como visto, dentre as características do Neoconcretismo estava o estímulo à participação do espectador como parte da expressão da obra, que deixava, dessa forma, de ser mero observador, para se tornar um dos autores do trabalho. Nessa conjuntura, “surgiu o

conceito de objeto propositor para designar os objetos motivadores dessas experiências” (Hofstaetter, 2015, p. 610).

Transpondo “a ideia de proposição artística para o contexto da educação, em arte, trazendo outro modo de olhar e conceber o que tradicionalmente se convencionou chamar de material didático” (Hofstaetter, 2015, p. 609), Hofstaetter (2015) faz menção ao conceito de pensar o “material didático como Objeto Propositor”, concebido pelo grupo de pesquisadores da professora Miriam Celeste Martins.

Os organizadores do livro *Ambiências Educadoras: objetos propositores em ação*, esclarecem a origem da ideia: “O conceito de objetos propositores nasceu de uma pesquisa em mediação cultural no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais no Instituto de Artes na UNESP [...] A sua nomeação parte do pensamento da artista Lygia Clark”, que a partir dos anos 1960, passou a propor “obras como os Bichos em que a interação é provocada”. Clark explicou a sua poética nas seguintes palavras: “Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação” (Martins, et al., 2023, p. 21-22).

A noção dialoga com uma das definições para material didático examinada por Hofstaetter (2015), que faz alusão ao seu potencial de atuar como instrumento “**provocador de ações por parte do aprendiz**” (grifo acrescentado), bem como “à sua função [...] de organizar conhecimentos” (Hofstaetter, 2015, p. 611). Tal qual “objetos propositores”, esses materiais operam

como elementos de mediação entre sujeitos e produções da arte e da cultura visual, propiciando a experiência estética, a intervenção ativa na construção de pensamento, o posicionamento crítico e o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da capacidade de perceber e interpretar imagens, fatos e fenômenos diversos (Hofstaetter, 2015, p. 610).

Hofstaetter (2015) destaca que tais “**materiais didáticos como objetos propositores**”, encontram-se vinculados à ideia de aprendizagem ativa e significativa, fundamentada nas contribuições de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotsky (1896-1934), Henry Wallon (1879-1962) e David Paul Ausubel (1918-2008), que reportam a importância da experimentação e da ação no processo de aprendizagem.

Para Paulo Freire (1996), não era válido o “ensino [...] que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. Tais materiais auxiliam no alcance desse objetivo, pois desenvolvem nos alunos a chamada “curiosidade epistemológica”, referida pelo educador, deflagrando no aprendiz “curiosidade crescente”,

contribuído para que se torne “mais e mais criador” (Freire, 1996, p. 12-13). Dessa forma eles promovem a sua “participação e adesão ativa no processo de construção do conhecimento” (Hofstaetter, 2015, p. 612), ampliando as possibilidades de produção de uma aprendizagem significativa.

A concepção e construção desses materiais demanda do professor atenção especial, exigindo a realização de estudos, a avaliação de alternativas, testar modos de fazer, bem como a elaboração de itens específicos a serem utilizados em questões de estudo e pesquisa, envolvendo tópicos interessantes e necessários à aprendizagem. Eles podem ser elaborados pelos docentes com itens “muito simples e acessíveis, [...] a partir do uso daquilo que está ao seu alcance”, empregando até mesmo “materiais já existentes<sup>7</sup>” (Hofstaetter, 2015, p. 615). Observe-se nas palavras de Lygia Pape, como se pode estabelecer um interessante paralelo entre essa condição de aproveitamento e a poética da artista:

Acho desnecessário produzir novidades quando posso recolher a arte dentro da própria vida. No meu trabalho eu manipulo objetos e elementos que fazem parte do dia-a-dia de cada um. Quero dizer com isso que não é preciso inventar essas coisas: elas já existem. É a realidade, em si, que me fornece o material com o qual posso expor as ideias (Velasco, 1977, n. p.).

Hofstaetter (2015) pontua, contudo, que existe a necessidade de que estes materiais possam não apenas serem mostrados pelo docente, mas manipulados pelos aprendizes, circulando pelas suas mãos ou até envolvendo seus corpos, desdobrando-se no espaço e sendo utilizados para realizar ações e mover pensamentos e ideias.

Pimentel (2013) assinala que o conhecimento é uma construção e não uma aquisição, e que na contemporaneidade, o ensino de Arte deve ser empreendido de modo que os estudantes se tornem “protagonistas do seu conhecimento, de seu processo de criação” (Pimentel, 2013, p. 101). Ela prossegue explicando que, para que essa condição se efetive, é necessário levar-se em conta as **emoções**, que exercem influência tanto no comportamento social, quanto na cognição, inclusive nas questões de memória e aprendizagem.

Em harmonia com isso, Hofstaetter (2015) coloca que os “materiais didáticos como objetos propositores” devem utilizar “a ludicidade como motor de aprendizagem” (Hofstaetter, 2015, p. 616).

Comentando sobre a origem do termo **lúdico**, a pesquisadora explica que a palavra vem do latim e que desde a sua origem vem sendo associada à ideia de “jogo”. Citando

---

<sup>7</sup> Esses materiais também podem ser elaborados a partir de **tecnologias digitais**, envolvendo sobretudo a Internet, o que aproxima a prática educativa da “condição atual de inserção ampla das tecnologias digitais [...] no cotidiano do aluno” (Hofstaetter, 2015, p. 614).

Huizinga, expõe que o jogo tem entre as suas principais características “aliar realidade e imaginação, romper com a lógica do cotidiano, provocar o prazer, ser espaço privilegiado de simbolização, compreender ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo, entusiasmo”, e que a atividade “faz parte de qualquer cultura”, sendo “importante em qualquer idade”, aparecendo, inclusive, na vida adulta sob a forma de “práticas como cerimônias, festas, rituais, atividades profissionais e desafios de todo tipo” (Hofstaetter, 2015, p. 616).

Concordemente, na conclusão da sua abordagem, Hofstaetter (2015) ressalta: “Quando se brinca se aprende. Quando se joga se aprende” (Hofstaetter, 2015, p. 616), sublinhando a importância tanto dos “jogos” como do “brincar” no domínio da prática pedagógica.

#### 4. LYGIA PAPE NA SALA DE AULA

Como observado, Lygia Pape vivenciou uma experiência como professora, compartilhando que, em sua opinião, a aula tinha de ser “em primeiro lugar [...] profundamente lúdica” e que ela tinha que se “**divertir**” com a atividade (grifo acrescentado) (Pape; Venâncio Filho; Ferreira; Duarte, 1998, p. 13), condição que condiz com uma menção ao seu “ludismo” (Pape, 2000, p. 306) feita por Guy Brett. Além disso, ao desenvolver obras que convidavam o espectador a participar delas, Pape aderiu às práticas participativas típicas do Neoconcretismo, se posicionando como uma das **artistas propositoras** do movimento.

Essa realidade funcionou como uma sugestão para trazer Lygia Pape “novamente” à sala de aula, através da concepção de uma proposta de abordagem da artista, sob a forma de um plano de aula para estudantes do Ensino Fundamental, baseada na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e no exposto conceito de “materiais didáticos como objetos propositores” de caráter lúdico.

##### 4. 1. Construção da abordagem

Concebeu-se uma abordagem estruturada em duas partes, uma primeira seção expositiva/dialogada auxiliada por *slides*, com foco na formação, atuação e no processo criativo de Lygia Pape, e um segundo momento com uma **atividade** direcionada aos estudantes: a elaboração de um trabalho artístico inspirado na poética da autora.

##### 4. 2. Seção expositiva/dialogada com o apoio de *slides*

Na seção expositiva, os *slides* desenvolvidos em auxílio às explanações do professor, exibirão de maneira breve, aspectos acerca da formação, atuação e da poética de Lygia Pape, com destaque para as características do Construtivismo, Neoconcretismo, e da Arte Contemporânea, movimentos dos quais ela fez parte, bem como para algumas das suas obras realizadas no âmbito dessas vertentes. Ao longo da exposição o docente fará perguntas e responderá as principais dúvidas, procurando manter um clima descontraído.

##### 4. 3. Seção complementar: atividade direcionada aos alunos

Na continuidade da abordagem, a atividade desenvolvida para os alunos consiste, como

mencionado, na elaboração de uma expressão artística inspirada na poética da artista observável em suas criações.

Levando em conta as palavras de Pape (1999) quando ela destacou que no âmbito do Neoconcretismo se considerava muito importante a ideia de experimentação, invenção e liberdade, conformando ao pensamento de Oiticica (2006), seu amigo e um dos membros do movimento, para quem o enclausuramento de qualquer trama de conceitos ou dogmas era incompatível com a atividade criativa, no desenvolvimento da obra os alunos terão **ampla liberdade para trabalhar suas propostas**.

Tal condição, que reflete a postura da artista, também se harmoniza com o estímulo ao desenvolvimento dos estudantes quanto à autonomia, à crítica, à autoria, e ao trabalho colaborativo, preconizado pela BNCC.

Como uma ajuda na tarefa, a partir do conceito de “materiais didáticos como objetos propositores”, eles receberão o resumo apresentado no Quadro 1, a seguir, com as principais características dos movimentos artísticos dos quais Lygia Pape participou, conforme destacado na pesquisa, e que deverão ter sido considerados na parte expositiva/dialogada da aula:

<b>Quadro 1 - Características dos principais movimentos artísticos dos quais Lygia Pape participou</b>	
<b>Concretismo</b>	<p>Ênfase aos aspectos teóricos da corrente;</p> <p>Rejeição da representação e da subjetividade;</p> <p>Integração funcional da arte na sociedade;</p> <p>Formas seriadas;</p> <p>Ênfase à <i>Gestalt</i>;</p> <p>Linguagens geométricas, interesse pela matemática;</p> <p>Hierarquia entre forma, cor e fundo.</p>
<b>Neoconcretismo</b>	<p>Prevalência da obra sobre a teoria;</p> <p>Retorno à expressão e à subjetividade;</p> <p>Ênfase aos aspectos experimentais da prática artística;</p> <p>Menor ênfase à <i>Gestalt</i>;</p>

	Renovação das linguagens geométricas; Fim da hierarquia entre forma, cor e fundo; Integração da obra de arte ao espaço exterior, valorização da tridimensionalidade; Quebra das categorias em arte.
<b>Arte Contemporânea</b>	Quebra mais acentuada das categorias em arte; Efemeridade; Apropriações; Maior importância ao conceito da obra do que à sua forma plástica.

Além disso, os alunos ainda receberão uma série de instrumentos de desenho e materiais de pintura, bem como objetos diversos oriundos de materiais descartados, promovendo um diálogo com questões ambientais e de sustentabilidade, que evidencia o **caráter interdisciplinar** da tarefa e atende ao conceito de **formação integral**, aspectos também preconizados como relevantes na prática educativa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC visa “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse movimento”, assumindo “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [...] considerandos-os como sujeitos de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 14).

Almeja-se disponibilizar os seguintes itens: materiais de desenho e pintura: lapiseiras, borracha, par de esquadros, transferidor, compasso, tinta guache, nanquim; elementos diversos para a composição do trabalho: formas geométricas prontas, papel do tipo “Canson” em formato A4, papel sulfite no formato A4 e em variadas cores, tampinhas de garrafa, tubos suporte de papel higiênico, palitos de picolé, etc.

Além da possibilidade de empregar esses elementos na confecção da obra, os estudantes poderão acrescentar outros objetos que julguem necessário para compor a criação. Ao longo da tarefa, o docente circulará pelas mesas auxiliando os estudantes no que for necessário, respeitando, porém, “o jeito próprio de expressão de cada aluno, uma vez que os processos de criação são únicos e próprios de quem cria” (Loyola, 2016, p. 9).

Na finalização da tarefa, cada estudante ou grupo deverá escrever um **breve texto** de um ou dois parágrafos com o conceito do trabalho e realizar uma apresentação oral da tarefa

para a turma.

#### 4. 4. O plano de aula

O plano de aula foi desenvolvido a partir da estrutura supracitada e pode ser visualizado no Quadro 2, a seguir.

<b>Quadro 2 - Plano de Aula</b>	
<b>Etapa de Ensino</b>	Ensino Fundamental – Anos Finais; 8º Ano.
<b>Carga Horária</b>	4h/Aula.
<b>Objetivo</b>	Apreender as peculiaridades do Concretismo, do Neoconcretismo e da Arte Contemporânea, a partir da consideração do percurso e da obra de Lygia Pape e do desenvolvimento de uma expressão artística inspirada na poética da artista.
<b>Tema</b>	Lygia Pape: movimentos artísticos, poética e principais obras.
<b>Conhecimentos prévios necessários</b>	Os estudantes devem ter conhecimento acerca de movimentos que antecederam as correntes que estão sendo consideradas, como a Arte Acadêmica, o Expressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Futurismo e o Abstracionismo.
<b>Objeto(s) de Conhecimentos (s)</b>	Contextos e práticas; Processos de criação (BNCC).
<b>Competências e Habilidades mobilizadas na aula</b>	<p><b>Competências (BNCC):</b></p> <p>(1) Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;</p> <p>(2) Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;</p> <p>(3) Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p>

	<p><b>Habilidades (BNCC):</b></p> <p><b>(EF69AR01):</b> Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético;</p> <p><b>(EF69AR02):</b> Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço;</p> <p><b>(EF69AR06):</b> Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p>
<p><b>Estratégia de Ensino</b></p>	<p>Aula Expositiva/Dialogada.</p>
<p><b>Detalhamento da Aula/Sequência Didática</b></p>	<p>O professor iniciará a aula descrevendo o seu objetivo e o assunto a ser abordado. Nessa etapa fará perguntas e esclarecerá as principais dúvidas.</p> <p>Depois, com o auxílio dos <i>slides</i>, tecerá comentários sobre Lygia Pape, em termos do seu percurso artístico no âmbito dos movimentos dos quais participou, da sua poética e de algumas de suas obras. Em seguida, apresentará a proposta de atividade baseada no emprego de “materiais didáticos como objetos propositores” à luz da “Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa”.</p> <p>A medida que os alunos começarem a desenvolver as suas criações, circulará pelas mesas, esclarecendo dúvidas e dando sugestões com o devido cuidado para não limitar ou direcionar de alguma forma a expressão deles. Dará o mesmo apoio na construção dos textos.</p> <p>Na etapa de apresentação dos trabalhos à turma, procurará proporcionar um clima agradável.</p>
<p><b>Recursos Didáticos</b></p>	<p>Computador, projetor, lapiseiras, borracha, par de esquadros, tesoura, transferidor, compasso, tinta guache, nanquim, formas geométricas prontas, papel sulfite A4 em variadas cores, tampinhas de garrafa, tubo suporte de papel</p>

	higiênico, palitos de picolé, etc.
<b>Avaliação</b>	Formativa.
<b>Referências</b>	<p>BRITO, Ronaldo. <b>Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro</b>. São Paulo: Cosac &amp; Naify Edições, 1999.</p> <p>COCCHIARALE, Fernando; GEIGER, Anna Bella. <b>Abstracionismo geométrico e informal: a vanguarda brasileira nos anos cinquenta</b>. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.</p> <p>PROENÇA, Graça. <b>História da Arte</b>. São Paulo: Editora Ática, 2000.</p>

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma abordagem contextualizada de Lygia Pape, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de uma aula com foco na artista, à luz da “Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa” e dos chamados “materiais didáticos como objetos propositores”, expressão oriunda do grupo de pesquisadores da professora Miriam Celeste Martins.

Apreciando desde cedo as formas geométricas, Pape iniciou o seu percurso artístico vinculada ao Movimento Concretista, passou pelo Neoconcretismo e avançou rumo às práticas da Arte Contemporânea, na medida em que suas obras se tornavam cada vez mais participativas.

Lygia Pape transitou por variados campos do conhecimento como o Design, o Cinema, a Filosofia, a Educação e o Carnaval. Atuando como professora, ela expressou a importância que dava ao caráter lúdico das aulas.

A partir de um breve resumo tratando da sua poética, formação e atuação, desenvolveu-se uma proposta de abordagem da artista direcionada a estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, apresentada sob a forma de um plano de aula e subdividida em duas partes: uma seção expositiva/dialogada e outra prática, com uma atividade para os alunos.

Esta monografia enfocando a obra múltipla de Lygia Pape no campo do ensino de Arte se mostrou oportuna, uma vez que a artista também foi uma educadora. Espera-se que a proposta de abordagem aqui apresentada, possa contribuir para o campo da Didática em Artes Visuais e ser aplicada em turmas reais, enfocando outros artistas, na medida em que se consideram os variados movimentos e tendências no âmbito da Arte enquanto componente curricular na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARRIO, Artur. Manifesto. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BRIGNOL, Liliane Moreira; CHEREM, Rosângela Miranda. **Notas para uma relação entre a história da arte e o brinquedo**. DAPesquisa, Florianópolis, v.4, n.6, p. 310-317, 2009. DOI: 10.5965/1808312904062009310. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14184>. Acesso em: 19 jul. 2015.
- BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.
- BUENO, Guilherme. Houve um Projeto Construtivo Brasileiro? In: ROSADO, Alessandra; FAZZOLARI, Cláudia; FRONER, Yacy-Ara. (Orgs.). **Arte concreta e vertentes construtivas: teoria, crítica e história da arte técnica (jornada ABCA) – Comunicadores**. Belo Horizonte: Editora ABCA, 2018.
- CAMNITZER, Luis. Arte Contemporânea Colonial. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- CAMPOS, Ana Beatriz Vaz. **O cotidiano como experiência estética – questões para pensar a arte contemporânea na escola**. 24º Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões, 2015. Disponível em: [https://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/ana\\_beatriz\\_campos\\_vaz.pdf](https://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/ana_beatriz_campos_vaz.pdf). Acesso em: 13 ago. 2025.
- CANDELA, Iria; FERREIRA, Glória; MARTINS, Sérgio; RAJCHMAN, John. **Lygia Pape: a multitude of forms**. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2017.
- CARVALHO, Victa de. **Experiência estética e cotidiano na arte contemporânea**. 23º Encontro da ANPAP. “Ecossistemas Artísticos”. Belo Horizonte, 2014.
- COCCHIARALE, Fernando. **Da adversidade vivemos**. In: FERREIRA, Glória. (Org.). **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.
- COCCHIARALE, Fernando. **Entre o olho e o espírito**. Lygia Pape. [s.d.]. Disponível em: <https://lygiapape.com/artista/>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- COCCHIARALE, Fernando; GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo geométrico e informal:**

**a vanguarda brasileira nos anos cinquenta.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.

CONSOLO, Cecília. **Marcas: design estratégico. Do símbolo à gestão da identidade corporativa.** São Paulo: Blucher, 2015.

FÉLIX, Nelson. Entrevista: "Despertar fagulhas como gatilhos poéticos". **Revista Concinnitas**, 1(28), 44-48. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/25863>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAENSHEIMER, Susanne; MALZ, Isabelle. **Lygia Pape: The Skin of All:** [exhibition, Düsseldorf, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, March 19-july 17, 2022]. Hatje Cantz, 2022.

GOUTHIER, Juliana. História do Ensino de Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. (Org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.** Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2008.

GULLAR, Ferreira. Arte neoconcreta: uma contribuição brasileira. In: FERREIRA, Glória. (Org.). **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas.** Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa: a dor hoje.** Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

HOFSTAETTER, Andrea. **Possibilidade e experiências de criação de material didático para o ensino de artes visuais.** 24º Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria: 2015.

KÁ, Sandro. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Orgs.). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos.** Editora Zouk, 2021.

LOYOLA, Geraldo Freire. Professor-Artista-professor: **Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte.** Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EBAC-A9GJ98>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MACHADO, Vanessa Rosa. **Lygia Pape: espaços de ruptura.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18142/tde-19082008-135305/pt-br.php>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MACIEL, Artur Luiz de Souza. Imagem a partir da experiência artística no cotidiano. **Revista Verbejarte**, 2012. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/0010378289f8f79c7540e>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste; CARDOSO, Débora; LOPES, Maria Elisa Pereira; PAIANO, Ronê. (Orgs.). **Ambiências educadoras: objetos propositores em ação.** São Paulo: LiberArs, 2023.

MATESCO, Viviane. O corpo na arte contemporânea brasileira. In: FERREIRA, Glória. (Org.). **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

OITICICA, Hélio. A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido da construtividade. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. (Orgs.). **Escritos de Artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PAPE, Lygia Carvalho. **Catiti-Catiti na terra dos Brasis**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/5575>. Acesso em: 07 jun. 2025.

PAPE, Lygia, “sem comunicar a ninguém eu ia tecer as minhas teias”. In: **Catálogo LHL – Clark Oiticica Pape**. Concepção e Curadoria: Cláudio Pereira e Helenice Fraga. Brasília: Conjunto Cultural Caixa Econômica Federal, 1999. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/1088/lhl-clark-oiticica-pape>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PAPE, Lygia. **Entrevista a Lúcia Carneiro e Ileana Pradilha**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

PAPE, Lygia. **Gávea de tocaia**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000.

PAPE, Lygia; VENÂNCIO FILHO, Paulo; FERREIRA, Glória; DUARTE, Ronald. Dossiê Lygia Pape. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 7-16, 1998. Centro de Letras e Artes – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/50790> [republicação]. Acesso em: 21 jun. 2025.

PEQUENO, Fernanda. **Lygia Pape e Hélio Oiticica: Conversas e Fricções Poéticas**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição Imaginativa. **Pós: Revista de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte: 2013.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Metodologias do ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2008.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SILVA, Marisa Tsubouchi da. Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (14): 49 a 52, jan./abr. 1999.

SOBRAL, Divino. Lygia Pape: tudo o Homem Devora. **Visualidades**, Goiana, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/40030>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SOMMER, Michelle Farias. Lygia Pape, professora: práticas pedagógicas como práticas artísticas. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, V.7, N.1, p. 468-469, mai.

2023. DOI: 10.20396/modos.v7i2.8671367. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8671367/32018>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, André Antônio de. **A produção visual de Lygia Pape na Piraquê no domínio dos atravessamentos entre Arte e Design**. Tese (Doutorado em Design) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/24352>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, André Antônio de. Elementos de semiótica na análise gráfica de identidades visuais: a marca da Piraquê desenvolvida por Lygia Pape. **Triades em Revista: Transversalidades, Design e Linguagens**, 13, 1-11. DOI: 10.34019/1984-0071.2024.v13.44781. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/triades/article/view/44781>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA, André Antônio de; CARDOSO, André Luiz Carvalho. Lygia Pape Designer Gráfica. In: Anais do II Colóquio Design e Memória. **Anais...** Belo Horizonte (MG), Escola de Design/UEMG, 2024, p. 340-357. DOI: 10.29327/ii-coloquio-design-e-memoria-327304. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-coloquio-design-e-memoria-327304/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA, André Antônio de; CARDOSO, André Luiz Carvalho. Uma obra longeva: o design gráfico de Lygia Pape na Piraquê. In: Anais do 11º Congresso Internacional de Design da Informação e 11º Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design, p. 739-751. DOI: 10.5151/cidiconcic2023-48\_647138. **Anais...** São Paulo: Blucher, 2024. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/uma-obra-longeva-o-design-grfico-de-lygia-pape-na-piraqu-39051>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA, André Antônio de; CARVALHO, André Luiz; NIEMEYER, Lucy. Análise do design gráfico de Lygia Pape na indústria de produtos alimentícios Piraquê à luz de subsídios da semiótica. **Pensamentos em Design**, v.3, n.2, p. 79-91, 2024. DOI: 10.36704/PENDES.V3i2.8188. Disponível em: <https://revista.uemg.br/pensemendes/article/view/8188>. Acesso em 26 jul. 2025.

VELASCO, Antonela. Lygia Pape Cineasta. **A Notícia**. Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1977. Disponível em: <https://www.memorialage.com.br/wp-content/uploads/tainacan-items/26/9920/RG-0849.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2025.

VENEROSO, Maria do Carmo Freitas. Crítica das Artes Visuais Moderna e Contemporânea. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. Belo horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.