

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

Lucas Bezerra Furtado

MATRIZES RELACIONAIS NA ARTE E NA ARTE-EDUCAÇÃO:
Lygia Clark e a valorização da experiência do corpo-espectante no pós-tecnologia

Belo Horizonte

2025

Lucas Bezerra Furtado

MATRIZES RELACIONAIS NA ARTE E NA ARTE-EDUCAÇÃO:

Lygia Clark e a valorização da experiência do corpo-espectante no pós-tecnologia

Monografia de especialização em formato de artigo científico 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(a): Prof. Dr. Sandro Ouriques Cardoso

Belo Horizonte

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **LUCAS BEZERRA FURTADO**, Nº. DE REGISTRO: **2023732977**

TRABALHO FINAL: "**MATRIZES RELACIONAIS NA ARTE E NA ARTE-EDUCAÇÃO: CLARK E A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CORPO-ESPECTANTE NO PÓS-TECNOLOGIA**".

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. Sandro Ouriques Cardoso (Orientador / CEEAV/PPG Artes/ EBA UFMG)

Prof. Me. Artur Luiz de Souza Maciel (Membro da Banca Examinadora/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Ouriques Cardoso, Professor do Magistério Superior**, em 11/08/2025, às 21:09, 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 **Artur Luiz de Souza Maciel, Usuário Externo**, em 12/08/2025, às 18:12, 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, informando o código verificador **4453198** e o código CRC **392E8375**.

Aos meus irmãos, por me tornarem forte.

À Turno 2, por me lembrar do porquê faço
o que faço.

“A vida presta!”
- Fernanda Torres

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo localizar o corpo como elemento central no processo de educação dentro do campo das Artes, apresentando possibilidades de interseccioná-los nos ambientes formativos. Para isto, tece-se a noção de “corpo-espectante” a partir dos trabalhos de Greiner (2005) e Rancière (2014) e sua operação nesta escrita. Aborda-se o engessamento das funções imaginativas e brincantes das crianças instaurado com o advento das novas tecnologias (Duarte Júnior, 2010), apresentando a interação com o objeto de arte, principalmente com base na produção de Lygia Clark, como alternativa para abarcar o corpo - meio da vivência e da construção do saber - no trajeto educativo. Reforça-se a noção de que a Arte é relacional, e por consequência possui um viés receptivo, que deve ser executado de forma ativa, e neste é que a interação mediada do corpo, morada do “entre” (sujeito e objeto) pode ser uma grande aliada nos processos de ensino e aprendizagem nesta área.

Palavras-chave: corpo; arte; arte-educação; Artes Visuais.

ABSTRACT

This article aims to locate the body as a central element in the educational process within the field of Arts, presenting possibilities for intersecting them in formative environments. To this end, the notion of “spectating body” is woven from the works of Greiner (2005) and Rancière (2014) and its operation in this writing. The article addresses the rigidity of children's imaginative and playful functions established with the advent of new technologies (Duarte Júnior, 2010), presenting interaction with the art object, primarily based on the work of Lygia Clark, as an alternative to encompassing the body – a means of experience and the construction of knowledge – in the educational journey. The notion that Art is relational is reinforced, and consequently has a receptive bias, which must be executed actively, and it is in this that the mediated interaction of the body, home of the “between” (subject and object) can be a great ally in the teaching and learning processes in this area.

Keywords: body; art; art education; Visual Arts.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CORPO: QUE CONCEITO É ESSE?	10
3	CORPO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE.....	12
4	MATRIZES RELACIONAIS NA ARTE E NA ARTE-EDUCAÇÃO: LYGIA CLARK E A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CORPO- ESPECTANTE	17
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
	REFERÊNCIAS	25

1. INTRODUÇÃO

A passagem do EU tem um corpo para a descoberta do EU é um corpo ou do EU-corpo é uma mudança de paradigma que se efetiva no decorrer de uma busca de atenção consciente que leva a encontrar sobre seu caminho de vida técnicas de cuidado de si e de meditações que transformam pouco a pouco nossas representações e ideias iniciais sobre nós mesmos e, através disso, nossa relação com nós mesmos (Marie-Christine Josso, 2012).

O presente artigo procura socializar o corpo com as dimensões do ensino de Artes – com ênfase nas Artes Visuais – a partir de uma análise da influência exercida pelas tecnologias no engessamento do corpo e da experiência. Entendendo que a matéria corporal está imbricada em todos os processos criativos, pedagógicos e investigativos, esta escrita tem como objetivo investigar a centralidade do corpo nos processos educativos em Artes, e difundir a obra da artista Lygia Clark como possibilidade pedagógica de mediação corporal e experiencial.

O trabalho se desenvolve a partir da constatação de que a sociedade contemporânea se encontra em um momento de crise da experiência (Larossa, 2014), potencializada pelo mau uso das novas tecnologias digitais. Tal situação tem como consequência o surgimento de novos desafios no ensino de Artes que, na perspectiva desta pesquisa, podem ser apaziguados pelo engajamento do corpo nos processos educativos.

Assim, inicia-se contextualizando a compreensão acerca do corpo (Greiner, 2005) que é levada a cabo neste escrito, seguida das discussões sobre tecnologias digitais e midiáticas e suas influências na disponibilidade dos corpos dos educandos (Duarte Jr., 2010), articuladas às reflexões acerca da vivência, da experiência e de suas diferenças nos dias de hoje (Larossa, 2014; Benjamin, 1994; Calvino, 1994).

Após esta consolidação teórica de viés bibliográfico, o artigo encaminha-se a uma análise qualitativa de parte da produção de Lygia Clark, indicando-a como possibilidade pedagógica à participação do corpo na arte-educação. Enfim, de forma exploratória e propositiva, procura formular hipótese para o ensino de Artes, agregando alternativa para se pensar o Ensino das Artes Visuais a partir das matrizes relacionais das propostas artísticas desenvolvidas pela artista, ao serem

expandidas e exploradas nos ambientes educativos. Por fim, tece-se algumas considerações finais e reflexões sobre a temática.

2. CORPO: QUE CONCEITO É ESSE?

A partir do início do século XX, nota-se um crescimento das pesquisas que centralizam “a singularidade do corpo, do gesto e dos estados corporais, tendo em vista aplicações no âmbito de experimentações práticas na medicina e na arte” (Greiner, 2010, p.62). Isto ocorre porque aos poucos, há uma mudança do foco de questões basais — como o funcionamento do corpo e do movimento – para outras específicas, por exemplo, “como funciona um corpo, fazendo este movimento em ação em um espaço e tempo determinado” (p.62).

A partir dos estudos de Katz e Greiner (2010), observa-se que desde a década de 1980, com os estudos de Mark Johnson, há uma relação intrínseca entre corpo, movimento e cognição, tal que a cognição tem sua origem na motricidade (Katz; Greiner, 2010). Dentre todas as contribuições de Johnson, as autoras destacam a ideia do corpo como recipiente, no qual há um fluxo de movimentos de entrada e saída, fato que leva à consideração do corpo como resultado, parte e processo pelos quais passa um sujeito dentro da educação e da pesquisa. Em outras palavras, “aos poucos torna-se claro que no momento em que a informação vem de fora e as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação” (Greiner, 2010, p.64).

No que diz respeito às visualidades, isto é, às imagens apreendidas e construídas do mundo exterior ao corpo, o argumento defendido nesta pesquisa é o mesmo utilizado por Greiner (2010, p.71), de que “imagens internas do corpo são as imagens diretamente baseadas nas representações neuronais que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais e aí são topograficamente organizadas”, desta maneira, também se conectam com o fluxo interior e exterior do corpo uma vez que “se formam sob o controle de receptores sensoriais orientados para fora, como a retina, e sob o controle de disposições contidas no interior do cérebro”.

Assim dizendo, reforça-se a mediação do corpo, inclusive no processamento de imagens – aí inclusas coreografias, esculturas, obras visuais, audiovisuais, entre outros – no momento em que este passa a ser o canal de comunicação e criação

que agrega o exterior e o interior do corpo.

Então, neste artigo, o corpo humano é pensado a partir desta perspectiva e estabelece relações de dependência para/com a produção artística. Ou seja, não há criação artística sem o suporte corporal humano – ainda que este se localize no comando de máquinas e softwares – porque não há outro ser vivo no mundo que exerça faculdade imaginativa e criadora como o ser humano o faz.

O corpo passa a ser veículo que ativa a obra de arte em sua apreensão, (re)interpretação e complementação. Como assumo que não há cisão entre o sujeito e seu corpo – entendimento explicado a partir do pensamento de Josso (2012) incluído na primeira parte da introdução – admito concomitantemente que, sendo o sujeito um espectador, seu corpo também o é.

Decido denominar a matéria corporal que entra em contato com uma obra artística como “corpo-espectante”, referenciando o pensamento de Rancière (2014, p.9) e fazendo uma analogia ao campo das Artes Visuais. O autor indica que precisamos de obra sem espectadores, “em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem *voyeurs* passivos”. O “corpo-espectante”, neste sentido, é um sujeito que não apenas recepciona as impressões de uma obra passivamente, mas que age sobre ela ativamente em uma dimensão psicofísica, e a modifica, produzindo sentido, e efetivando o processo frutivo e educativo.

Sendo assim, proponho pensar a dimensão corporal instituída nos processos de aprendizagem e posicionamento no mundo, bem como no âmbito da pesquisa e da arte-educação, já que um dos objetivos do componente Arte apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é lidar com questões referentes à (auto)percepção e à formação do ser em relação a outros¹. Conforme Marie-Christine Josso (2012), pesquisadora (auto)biográfica citada como epígrafe da introdução,

a dimensão corporal das vivências, como a dimensão das vivências corporais, oferecem assim ao longo de toda a existência potencialidades de tomadas de consciência sobre a natureza aberta, evolutiva, maleável,

¹ A BNCC prevê que o componente curricular Arte deve articular 6 dimensões (no Ensino Fundamental), e uma delas é a Estesia. A letra do documento diz que esta, “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência” (BRASIL, 2018, p.194)

autopoiética de nosso ser-no-mundo, dispondo, portanto, de um Si num potencial enorme ainda por descobrir (Josso, 2012, p.25).

O que se observa é que estas situações são provocadas por vivências que, ao atravessar os sujeitos, são transformadas em experiências – no sentido Larossiano do termo. Entretanto, com o advento das novas tecnologias e midialidades, há um esvaziamento das experiências constatado por diferentes investigações. Urge neste momento a necessidade de (re)pensar o engajamento do corpo em sua dimensão espectante no ensino e na aprendizagem viabilizados nas instituições de ensino básico e superior, entendendo que os professores se defrontam agora com outras realidades, que se configuram diferentes das que viveram e podem representar dificuldades por si só, mas também com o corpo discente.

3. CORPO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Início esta seção com um apontamento. Quando refiro-me ao “pós-tecnologia” – como no título deste artigo – entendo que abordo o intervalo de tempo que vai desde a popularização de equipamentos eletrônicos e tecnologias digitais até a contemporaneidade. Mais precisamente, do ano de 2010 até os dias de hoje.

Em *A Montanha e o Videogame* (2010), João Francisco Duarte Júnior, ao realizar uma trilha, nota o despreparo físico das novas gerações e chama a atenção dos leitores para o confronto entre a educação corporal de duas gerações que foram criadas e aprenderam a brincar em diferentes suportes. Ao passo que uma habitava as ruas e praças com jogos de correr, pular e se esconder, a outra passa “em frente a telas de videogame e televisão, em ambientes fechados e na companhia de saquinhos e mais saquinhos de alimentos industrializados, consumidos sôfrega e compulsivamente” (Duarte Júnior, 2010, p.100).

Para defender seu ponto, o autor se apoia, inicialmente, nos escritos de David Le Breton, que considera que a navegação na internet coloca o indivíduo na condição de entender seu corpo “como um mero suporte para um suposto ‘eu’ que se encontra em outro lugar, que se localiza noutra dimensão” (Duarte Jr., 2010, p.101) e que utiliza de mecanismos de satisfação primária (satisfação de desejos),

como a alimentação excessiva, para sentir que esse eu (emissor da vontade) “se encontra no comando e até consegue usufruir desses êxtases precários fornecidos pela carne”.

Esse processo de se retirar do “eu” e satisfazer os desejos primários também aparece em outros escritos de autorias diferentes. Por mais benéfico que possa parecer, a longo prazo, essas ações podem gerar consequências desfavoráveis ao sujeito. É o que acontece com Palomar, personagem de Ítalo Calvino que intitula o livro homônimo (1994).

Palomar, por suas dificuldades nas relações sociais, decide, um dia, contemplar e imitar o Universo por acreditar que certos privilégios só são concedidos àqueles que são amigos dele. Esta ação, como resolução imediata de sua angústia o contempla. Entretanto, “contemplando os astros, ele habituou-se a considerar-se como um ponto anônimo e incorpóreo, quase se esquecendo de que existe” (Calvino, 1994, p.65).

Acontece que a vida ocorre em sociedade, e “para lidar com os seres humanos, não pode deixar de se pôr em causa a si próprio” (Calvino, 1994, p.65), mas Palomar já não sabia onde seu “si” se encontrava. Duarte Júnior aborda esta temática afirmando que além do “ser”, o corpo também é construído no contato e interação social com outros, e aponta para uma significativa mudança na maneira “como o corpo veio sendo assumido e vivido, vale dizer, educado” (Duarte Júnior, 2010, p.102), principalmente após o advento e apuração da tecnologia, que o isenta (erroneamente) de atividades de esforço físico quando algum meio eletrônico é capaz de a fazer em seu lugar.

Conforme o autor, além dos “subprodutos deletérios à saúde humana física e mental” (Duarte Jr., 2010, p.103), e do crescente “sentimento de inadequação à existência”, existe uma outra constante. Esta reside no tratamento do corpo enquanto objeto espetacular, que cada vez mais recebendo as muitas intervenções mecânicas do novo mundo, deve ser esculpido a partir de “modelos ideais, gerando desequilíbrios físicos e psíquicos, como a anorexia e a bulimia” (Duarte Jr., 2010, p.104), no intuito de transparecer sucesso e importância também irreais, muitas vezes por influência das mídias digitais, meio mais eficaz para vender algo atualmente, inclusive a imagem.

Desde o racionalismo renascentista, o corpo foi, gradativamente, ficando escanteado no processo educativo, para dar lugar à mente (como se não fossem

intrinsecamente ligados). Os conhecimentos passaram a ser ensinados através de abstrações, quase dissociados dos sentidos, e via de regra, da experiência. Isso foi ampliado “a partir da segunda metade do século passado, com a disseminação global da sociedade de consumo. Nela, verifica-se uma constante busca de meios mecânicos e eletromecânicos, com vistas a substituir os esforços físicos” (Duarte Jr., 2010, p.108). Mas o que se justifica em nome do “conforto”, acaba por aumentar a distância entre as classes sociais, denotando o status em que cada indivíduo se encontra.

Acontece que, como apontam Merleau-Ponty e Damásio, “nosso corpo sabe o mundo antes que a mente possa transformá-lo em signos representativos de coisas, situações e relações” (*apud* Duarte Júnior, 2010, p.110). O saber sensível, ou seja, a estesia (aisthesis), é anterior ao conhecimento inteligível. No entanto, estamos vivendo anestesiados, com aumento significativo e assustador dos males fisiológicos (hipertensão, diabetes, etc.), inclusive em crianças e adolescentes. No fim das contas, há uma centralidade nas categorias de tempo, esforço e dinheiro, que orientam a vida humana e acaba colocando o corpo na condição de submissão à vontade, sendo que, na verdade, ele (corpo) por si só é uma inteligência do mundo e “existe uma diferença profunda entre aprender com o mundo e aprender sobre o mundo”, ou seja, ser atravessado pelo seu saber (Lowell Monke, 2005 *apud* Duarte Júnior, 2010, p.117).

Nesse sentido, o contato com a natureza foi sendo cerceado de diversas maneiras. Desde a cobertura de áreas verdes com cimento, intolerância com sons de animais, até impedimentos e limitações nas aulas de arte, “das quais tintas, carvão, argila, jogos e exercícios que requerem contato com o chão emergem como vilões a atentar contra a rigorosa limpeza que precisa ser imposta aos menores” (Duarte Jr., 2010, p.118). Contudo, outra ideia que ficou foi a de que

além de danosa ao corpo quando extremada, uma educação que tome por parâmetro a pureza e o afastamento total de quaisquer resquícios de sujeira pode esconder uma atitude de aversão ao outro, ao diferente, a experiências que fujam um milímetro de uma realidade obsessivamente ordenada e mantida sob constante vigilância (Duarte Júnior, 2010, p.120, grifo do autor).

Desta forma, percebe-se que o corpo é muitas vezes regulado, mas também é o regulador de experiências, e como tal, está imbricado no processo educativo de

certa forma que, todo conhecimento é atravessado pelas experiências corporais. Isto foi percebido por algumas correntes educacionais que passaram a valorizar mais a sensibilização dos sujeitos através da experiência no ambiente escolar.

Sobre este assunto, há que se fazer uma distinção. a maioria dos seres humanos possui uma ideia sobre a experiência, ainda que limitada. Não muito raro, pode-se ter ouvido frases como “a experiência é aquilo que adquirimos com o tempo”, ou então “a experiência é um troféu feito de todas as armas que nos feriram ao longo da vida”, entre outras. De fato, pensar a experiência a partir destas sentenças pode induzir o agente desta meditação a associá-la ao tempo de vida, mas aqui, propõe-se o embasamento em algumas teorias para aprofundar tal apreciação.

Walter Benjamin no capítulo *Experiência e Pobreza*, que compõe o livro *Magia e Técnica, Arte e Política – ensaios sobre literatura e história da cultura* (1994), discorre a respeito do esvaziamento das experiências na contemporaneidade. Ele conecta este acontecimento às consequências de uma geração que, entre os anos de 1914 e 1918, viveu e participou da Primeira Guerra Mundial, uma das experiências mais terríveis da história (Benjamin, 1994).

A crueldade da Guerra incitou nos combatentes um silenciamento das experiências comunicáveis. O que deveria gerar uma riqueza nas narrativas, inclusive de detalhes, teve o efeito diametralmente oposto. Para o ensaísta e crítico literário, este fenômeno não é estranho, e pode ser explicado na assertiva de que “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (Benjamin, 1994, p.115).

Acrescido a isso, o autor conduz a atenção do leitor ao surgimento da “técnica” e desta “nova forma de miséria” que emerge junto a ela. A mecanização/industrialização advinda com as últimas fases da Revolução Industrial, já no século XX, encaminhou os corpos trabalhadores – inclusive os docentes – a um ideal de produção que constantemente o impede de “estar” no momento. É como se o ser habitasse um corpo, mas não o percebesse. Ele situa-se no local e no tempo, vive neste ambiente, mas não o vivencia. E ainda, quando o faz, não é capaz de transformá-lo em experiência.

Ou seja, vivência e experiência adquirem significados diferentes aqui. Se para

Jorge Larossa, em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, capítulo inicial do livro *Tremores* (2014), a experiência é definida, a partir de sua tradução em várias línguas, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larossa, 2014, p.18), esta dota-se de um sentido particular, individual e subjetivo. A verdade é que a “cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

Com base nisto, se um corpo não possui tempo hábil e nem espaço para se permitir ser atravessado, como é a sociedade atual, não é utópico averiguar que a experiência está se extinguindo e dando lugar à vivência. Fávero e Doro (2018, p.465) sobre este assunto, afirmam que na “provação cotidiana, o indivíduo moderno é propriamente um indivíduo; sua existência atribulada, em vez de experiências, lhe rende vivências”. Os autores se preocupam em distinguir tais conceitos – vivência e experiência – a partir da obra de Benjamin, sintetizando esta inflexão “na oposição entre algo experimentado coletivamente e algo experimentado individualmente” (p.465), entendendo que coletivo não implica em presença física, mas reflete na elaboração dos significados.

Outro ponto que diferencia os termos é a temporalidade. Enquanto a experiência coletiva possui uma amplitude temporal mais alongada e se estende ao passado e ao futuro, as vivências estão localizadas no que Fávero e Doro (2018) chamam de

imediatismo do tempo presente; elas são o produto da fragmentação da vida nas sociedades contemporâneas e do excesso de estímulos que sobrecarrega a capacidade de assimilação do indivíduo e o impede de apreender, em uma perspectiva mais ampla, aquilo que lhe ocorre (Fávero; Doro, 2018, p.465).

No mundo atual, como já discorrido, é notória a quantidade de estímulos proporcionada pela exposição às redes sociais e aos canais de *streaming* através das mais variadas telas. Computadores, televisões, *tablets*, smartphones, relógios digitais e o advento da inteligência artificial que deveriam contribuir para um aprofundamento no conhecimento dos sujeitos, hoje são grandes obstáculos na comunicação interpessoal.

Deste modo, com a informação é concedida e acessada em demasia, há um impacto na fruição da experiência gerada pelo excesso, uma vez que esta não está

resumida na mera informação vazia (Larossa, 2014, p.18-21). Pensando que a experiência é aquilo que nos atravessa, conforme aponta Larossa (2014), ela precisa ser processada, e o primeiro suporte no qual este processamento se dá é o corpo. Isto também foi o que notaram artistas como Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980), ao tencionarem suas proposições artísticas que consideravam o público como parte integrante, resgatando assim a experiência corporal neste âmbito.

4. MATRIZES RELACIONAIS NA ARTE E NA ARTE-EDUCAÇÃO: LYGIA CLARK E A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CORPO-ESPECTANTE

Dentre os grandes nomes da Arte Moderna e do movimento Neoconcreto brasileiro, surgido no país entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a produção de Lygia Clark² se destaca pela investigação dos limites insurgentes entre as linguagens da Arte e a vida contemporânea à sua época, borrando as margens entre obra e público e valorizando a interação com o espectador, ou seja, a dimensão relacional. Este viés articula com o entendimento colocado acima sobre o corpo-espectante, uma vez que em parte da produção da artista, o espectador é convocado a agir ativamente sobre as obras.

De acordo com o Manifesto Neoconcreto, escrito por Ferreira Gullar – com assinatura de Amílcar de Castro, Franz Weissmann, Lygia Clark, Lygia Pape, Reynaldo Jardim, Theon Spanúdis - e publicado em 21 de março de 1959, no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil,

a expressão neoconcreto é uma tomada de posição em face da arte não-figurativa “geométrica” (neoplasticismo, construtivismo, suprematismo, Escola de Ulm) e particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista [...] O neoconcreto, nascido de uma necessidade de exprimir a complexa realidade do homem moderno dentro da linguagem estrutural da nova plástica, nega a validade das atitudes científicas e positivistas em arte e repõe o problema da expressão, incorporando as novas dimensões “verbais” criadas pela arte não-figurativa construtiva (Gullar, *et al*, 1959, s/p).

Desta forma, a concepção que tinham da obra de arte escapava à categoria

² Lygia Pimentel Lins (23 de outubro de 1920 – 26 de abril de 1988)

de objeto, e passava a ser vista “como um quasi-corpus, isto é, um ser cuja realidade não se esgota nas relações exteriores de seus elementos” (Gullar, *et al*, 1959, s/p). Lygia Clark figura uma das mais importantes influências na I Exposição Neoconcreta, apresentando vinte obras³ e corroborando para a rejeição da sobreposição da razão sobre a sensibilidade.

Mais tarde, a artista propôs o desfazimento dos limites das molduras com a criação de dispositivos estético-terapêuticos, chamados de Objetos Relacionais, a exemplo da obra Bicho (1960) (Figura 1), que se modificava na correspondência com o espectador, que mais do que apenas contemplar a obra com os olhos, deveria agir com suas próprias mãos e corpo para transformá-lo. Na ótica de Manuel Borja-Villel,

seus objetos deixaram de ter valor em si mesmo; só tinham sentido na medida em que eram ‘participados’ pelo sujeito, como objetos transicionais que permitem estabelecer relações entre o indivíduo e os outros ou do indivíduo consigo mesmo” (Borja-Villel, 1997, p.14).

Esta percepção reflete a teoria de Merleau-Ponty acerca da experiência, que é a base do entendimento de Lygia Clark sobre o mesmo conceito. De acordo com Terezinha Nóbrega, Merleau-Ponty valoriza mais as coisas do que o pensamento das coisas, e para ele, seria “preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (Nóbrega, 2008, p.142).

Ao longo de seus anos de vida, a Lygia Clark também explorou outras duas dimensões do trabalho com o corpo: uma coleção de “Objetos sensoriais” – como as “Luvas sensoriais” (Figura 2) – e uma investigação acerca das “Nostalgias do corpo” – representadas neste artigo pelo “Ovo Mortalha” (Figura 3) e pela “Estruturas Vivas” (Figura 4)⁴. Nelas, há uma valorização da subjetividade e uma preocupação com a descoberta de si a partir da experiência com a obra.

³ Os registros das obras podem ser acessados no site: <https://portal.lygiaclark.org.br/>

⁴ Uma retrospectiva das obras também pode ser acessada através dos links: https://youtu.be/897UgvGH_t8?si=kp_XLAh_0mdwgtwu e https://youtu.be/eLBtgVDs3qs?si=_qCGa8jDw3Nz0618.

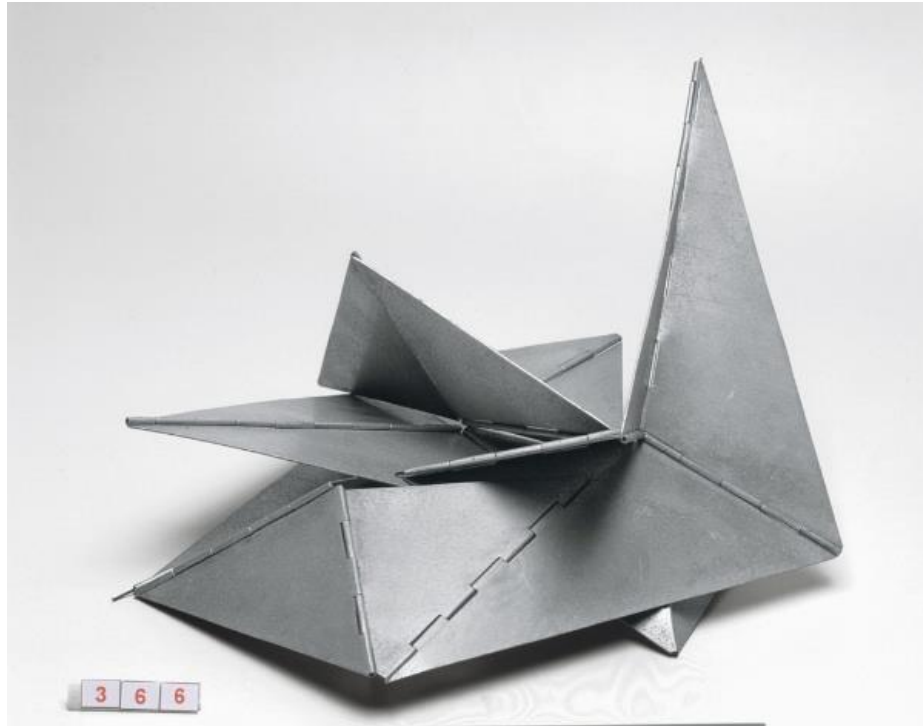


Figura 1: Obra "Bicho" (1960)
Escultura de Recorte em Metal (alumínio)
Lygia Clark
Fonte: acervo Portal Lygia Clark.



Figura 2: "Luvas sensoriais" (1966)
Objeto em Borracha
Lygia Clark
Fonte: acervo Portal Lygia Clark.



Figura 3: “Ovo Mortalha” (1968)
Arquitetura Biológica
Proposição de Lygia Clark
Fonte: acervo Portal Lygia Clark.



Figura 4: “Estruturas Vivas” (1966)
Arquiteturas Biológicas e Objeto em Borracha
Proposição de Lygia Clark
Fonte: acervo Portal Lygia Clark.

Nota-se que em todas as obras há uma predominância de traços/linhas

disformes e que mesmo no caso de das linhas retas, destaca-se um todo distorcido. Esta representação pode gerar no espectador um sentimento de incompreensão e não pertencimento à obra, ou até mesmo uma tentativa de fugir ou explorar a mesma. Isto é um reflexo dos interesses do grupo neoconcreto como um todo. Particularmente, entrar em contato com estas proposições me gera uma inquietude e um sentimento de fragmentação, como se precisasse me relacionar com a proposta para que juntos pudéssemos nos completar, reciprocamente.

Poder experienciar as esculturas, composições e arquiteturas biológicas corporalmente é uma das maneiras de ativar o corpo-espectante do receptor, que passa a ser coautor das mesmas. É integrar a matéria subjetiva inerente a cada ser em um processo de construção de uma obra-corpo e de um corpo-obra, respectivamente.

Desta maneira, o trabalho de Lygia Clark com seus objetos relacionais, sensoriais e proposições artísticas é um convite ao repensamento da Arte enquanto campo da experiência, e ao (re)pensamento direcionado à formação do discente em Artes, sabendo que para Josso (2002, p.10), a caracterização de uma experiência formadora é justamente aquela em que há uma

aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significações, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registos (Josso, 2002, p.28).

Em linhas gerais, a artista contribuiu e ainda contribui com a transformação do panorama da Arte, questionando o modo como a relação arte-artista-público se dá, e conduzindo o espectador de obras no campo das Artes Visuais a uma posição mais ativa, que o faça exercer, de fato, suas faculdades críticas no processo receptivo de uma obra, agindo sobre os objetos relacionais e corroborando com a ideia de que a o fazer artístico está no “entre”. Além disto, a artista abre espaço para a inserção do corpo nas Artes Visuais, importante ponto de contato para mim com as Artes Cênicas, meu campo de formação inicial.

Ainda que não desenvolvido no âmbito da educação básica, pude experienciar, na prática, um processo criativo que explorou a dimensão relacional entre corpo e obra na criação de uma terceira arte. A situação foi viabilizada no processo de montagem da peça “Zoológico a céu aberto”, com texto de Fernando de

Carvalho e direção de Agatha Nery.

Na encenação, propôs-se a interação livre com objetos de madeira intencionalmente preparados para o espetáculo (Figuras 5 e 6), escadas, trapézio, bancos e outros elementos indicados pela Diretora como pertencentes ao universo da peça. Pude perceber como as texturas, pesos, tamanhos, cores e outras características influenciaram meu engajamento e reflexão sobre a abordagem.



Figuras 5 e 6: Registros fotográficos da peça “Zoológico a céu aberto”
Corpo-obra/Obra-corpo
Fonte: Gui Nunes.

Esta prática reforça a contribuição de Lygia Clark na congregação das diferentes linguagens da Arte, bem como sua influência e seu comportamento enquanto transgressora dos padrões já estabelecidos na Arte. Também apresenta, de forma breve, caminhos para resolver uma constante necessidade de incorporar este “ser-corpo”, no sentido Jossioniano do termo⁵, em cada um dos diversos âmbitos das escolas, universidades e demais instituições de ensino de Artes, que apesar de requerer esforços de todos os agentes educativos – docentes, discentes,

⁵ Um ser que não TEM um corpo isolado, mas que é um SER-CORPO indissociável.

direção, auxiliares, pais e outros – o que se observa na prática, é que a cobrança do atendimento a esta demanda é na maioria das vezes direcionada aos professores e professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, percebe-se que o advento da tecnologia, apesar de contribuir para o avanço social, semeou um novo problema: o engessamento da experiência e do corpo. O grande fluxo de estímulos e informações propiciado pelas telas, possibilita a reflexão de que o sujeito moderno além de informado, deseja emitir opinião (Benjamin, 1994).

Convicto desta ideia, os seres ocupam “todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual” (Larossa, 2014, p.21), e com isto esvazia-se da notória percepção de que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (p.20).

Palomar, personagem que se perdeu na observação de um outro que encontrou astros, recorda-nos a importância da autopercepção na consumação da aquisição/construção do conhecimento, e aquela (autopercepção) só pode ser efetivada por um viés pessoal, oportunizado na experiência. Entendendo tal importância, mas também que o homem não aspira a novas experiências (Benjamin, 1994), compreendo como fundamental o papel do professor, tanto na educação básica como no ensino superior, na produção de um ambiente viabilizador da(s) experiência(s) aos educandos. Estes, por sua vez, adquirem responsabilidade semelhante em seu exercício interpessoal, independentemente da faixa etária em que se encontram.

Lygia Clark e suas obras foram cruciais na alteração do panorama da Arte no século passado, e ainda continuam atuais. São uma porta de entrada ao pensamento do papel do corpo na transformação da Arte, ainda não tão explorado dentro dos ambientes educativos. Ela apresenta uma produção artística que, ao meu ver, pode colaborar para abarcar, de alguma forma, o também abordado “corpo-espectante” em atividades que proporcionem a experiência, no sentido larrosiano do termo.

Viabilizar espaços e situações nas quais os corpos-obras dos educandos possam reconfigurar objetos artísticos e imbricarem-se no processo de fazer-ser Arte, faz-se fundamental para a retomada do corpo nos ambientes educativos e conseqüentemente na esfera social, e neste sentido, Lygia Clark e sua produção são grandes aliados para professores e professoras de Arte.

Em uma sociedade já tão afetada pelo advento dos equipamentos eletrônicos e das redes de comunicação em massa, pelas mídias estimulantes que se difundem com extrema velocidade e o imediatismo geracional, roga-se a experimentação do novo, do desconhecido. Cabe ao professor e professora proporcionar a si e aos educandos a possibilidade de que algo os aconteça, e isto, necessita mais do que uma proposição. É necessário que se rompa com a lógica do imediatismo e se dê tempo para o acontecimento. É estar em suspensão com calma e paciência.

Para mim, as proposições ativadoras que podem surgir nos ambientes educativos a partir do trabalho de Lygia Clark representam uma interrupção do cotidiano, e com tempo para as experimentações, pode-se efetivamente afirmar um espaço sem hierarquias e viabilizador de atravessamentos – que pode experimentar em um outro viés artístico.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2 ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 114-119.
- BORJA-VILLEL, M. et al. Lygia Clark: **Catálogo da exibição**. Barcelona: Fundación Antoni Tàpies, 1997, p. 13-15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CALVINO, Italo. **Palomar**. 2 ed. Companhia das Letras, 1994. Disponível em: <https://estudanteuma.files.wordpress.com/2013/04/italo-calvino-palomar-rev-cc3b3piacc3b3pia.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. A montanha e o videogame (Corpo e Educação). In: DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 97-126.
- FAVERO, Altair Alberto; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2024.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.
- GULLAR, F. Manifesto Neoconcreto. **Jornal do Brasil – Suplemento Dominical**. Rio de Janeiro, 21-22 mar. 1959.
- ITAÚ CULTURAL. **Proposição "Ovo Mortalha" - Lygia Clark: uma retrospectiva**. Youtube, 17 out. 2012. 1min07s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=897UgvGH_t8.
- ITAÚ CULTURAL. **Proposição "Rede de Elásticos" - Lygia Clark: uma retrospectiva**. Youtube, 17 out. 2012. 2min10s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLBtgVDs3qs>.
- JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21805>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa, 2002.
- KATZ, Helene; GREINER, Christine. Por uma Teoria do Corpomídia. In: **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Tremores**:

escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, v.13, n.2, p. 141-148, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.