



## **Narrativa afetiva de uma artista educadora**

Affective narrative of an educator artist

Maria Carolina Duprat Ruggeri<sup>1</sup>  
Fundação Armando Alvares Penteado

### **Resumo**

O artigo apresenta uma narrativa de uma artista educadora, considerando aspectos de seu período de formação e de atuação, no âmbito do ensino superior, enfatizando a relação de interdependência que há entre a arte e o ensino da arte. A narrativa tem como principal fundamento a perspectiva fenomenológica e mais especificamente as concepções de percepção e intersubjetividade proposta por Maurice Merleau-Ponty, em diálogo com os conceitos de percepção e afecção de Henri Bergson, que mobilizam a produção artística e a relação de ensino; e a permanente reversibilidade entre o que vemos e o que nos olha, proposta por Georges Didi-Huberman, que traz a emoção como força mobilizadora. Destaca-se também a importância da experiência estética no ensino da arte, segundo a abordagem de John Dewey. O entrelaçamento dessas perspectivas nos leva a considerar a importância da relação afetiva no processo de formação e atuação do artista e do educador.

**Palavras-chave:** artista, educadora, intersubjetividade, percepção, afecção.

### **Abstract**

The article presents a narrative of an educator artist, considering aspects of her period of formation and acting, in the scope of higher education, emphasizing the relation of interdependence between art and the teaching of art. The narrative has as its main basis the phenomenological perspective and more specifically the conceptions of perception and intersubjectivity proposed by Maurice Merleau-Ponty, in dialogue with the concepts of perception and affection of Henri Bergson, which mobilize the artistic production and the relation of teaching, and the permanent reversibility between what we see and what looks at us, proposed by Georges Didi-Huberman, who brings emotion as a mobilizing force. The importance of aesthetic experience and the close relationship between intellectual experience and artist practice, according to John Dewey's approach, is also highlighted. The interweaving of these perspectives leads us to consider the importance of affection in the process of becoming an artist and an educator artist.

**Keywords:** artist, educator, intersubjectivity, perception, affection.

Enviado em: 03/06/18 - Aprovado em: 17/07/18

O enigma reside em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o "outro lado" de seu poder vidente (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17).

Penso que não por acaso a ideia de afeto tem nos atravessado nestes últimos tempos na arte, no ensino da arte e em diversas áreas do conhecimento. Recentemente incluí em meu plano de ensino na Licenciatura em Artes Visuais da FAAP<sup>1</sup>, os conceitos de Perceptos e Afectos de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Gattari (1930-1992), como um desdobramento dos conceitos de Percepção e Afecção de Henri Bergson (1859-1941), que já vinha trabalhando com os alunos, e a ideia de Percepção e Intersubjetividade proposta pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que fundamenta meu trabalho como artista e professora. A opção por trabalhar com esses conceitos se dá em função de entender que o ensino se dá na relação com o outro e na maneira como percebemos e somos percebidos, como afetamos e somos afetados provocando as dinâmicas em sala de aula e estabelecendo os vínculos.

Neste ano nos deparamos com o título da 33a Bienal Internacional de São Paulo "Afinidades Afetivas". Segundo o curador Gabriel Pérez-Barreiro (2018), "Afinidades Afetivas" não é um tema norteador, como nas bienais anteriores, a partir do qual eram realizados os trabalhos dos artistas, esse título diz respeito a um "sistema operacional".

Gabriel Pérez-Barreiro concebe uma Bienal que privilegia o olhar dos artistas sobre seus próprios contextos criativos e evita a realização de uma grande exposição temática em favor de experiências curatoriais múltiplas. Estas incluem, além dos doze projetos individuais [...], mostras coletivas organizadas por sete artistas-curadores.<sup>2</sup>

Os sete artistas-curadores identificam suas afinidades afetivas que instigam e alimentam seus processos de criação e apresentam seus trabalhos em diálogo com aquilo que os afetou e influenciou suas produções, portanto, teremos desenhos diversos nestes espaços expositivos, uma vez que atende à proposição de cada artista. Ainda segundo o curador, este nome vem da composição de duas fontes de inspiração. O livro "Afinidades Eletivas" (1809), de Johann Wolfgang van Goethe (1749-1832), que em meio às relações amorosas nos leva a pensar sobre o que é o fato e o que é a verdade. A segunda referência é o ensaio "Da Natureza Afetiva da Forma na Obra de Arte" (1949), de Mário Pedrosa (1900-1981).

---

<sup>1</sup> FAAP – Fundação Armando Alvares Penteado - SP

<sup>2</sup> Artistas curadores da 33a Bienal anunciam suas propostas expositivas. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post.php?i=5034>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

Trata-se de um trabalho digno de nota, pois representa uma articulação pioneira entre Psicologia da Gestalt e Arte, anterior mesmo à obra do alemão Rudolf Arnheim, considerada um dos pilares da Psicologia da Arte e da chamada Psicoestética. Enfatizando que não basta considerar apenas os dois polos da "experiência estética" – o subjetivo e o objetivo –, que o sentido inerente a essa experiência não reside apenas nos estados psíquicos do sujeito, nem deriva dos objetos como direta consequência de suas qualidades físicas, Pedrosa reconhece que a "experiência estética" possui um profundo "caráter valorativo". E lança no campo da crítica de arte uma pergunta-chave – o que é a "experiência estética"? (FRAYSE-PEREIRA, 2007, p. 130).

E para reforçar a contemporaneidade da afetividade, como um tema fundamental, recentemente tivemos uma exposição intitulada "Da natureza afetiva da forma" (2017) realizada em homenagem a Mario Pedrosa, no Museu Reina Sofia em Madrid, que enfatizou o olhar expandido do crítico sobre a arte de sua época, que até hoje está em discussão, tendo como base a psicologia visual e a potência da comunicação da forma. Tive o privilégio de poder ver essa exposição e desfrutar a presença da arte e da crítica brasileira atravessando os continentes, foi uma verdadeira experiência estética.

Em meio a tudo isso me deparo com a proposta da revista Laboratório de Artes Visuais – LAV, com a temática - "Narrativas afetivas dos professores de artes: experiências poéticas e educação docente". Cada palavra desse tema fez sentido com minhas ações e inquietações. O impulso para escrever este artigo foi imediato, e o que trago é uma narrativa de processo de formação e atuação como artista e professora.

Há alguns anos recebi um convite de um aluno, André Feliciano, para escrever um artigo para um livro de publicação independente que se chama "Cultura Florescentista" (2010), organizado por ele. A Cultura Florescentista foi tema de seu trabalho de conclusão do Bacharelado e na Licenciatura e permeia seu processo de criação até hoje.

Ele convidou professores, alunos e amigos para contribuir com o livro e para cada um de um tema, para mim ele sugeriu "Emoção Florescentista", na época essa sugestão me paralisou. Como falar da emoção, sem perder a razão? Mesmo consciente de que é a emoção que nos mobiliza, naquele momento me senti paralisada. O prazo já estava se esgotando e nada... Motivada com a participação nesse projeto fiz outra sugestão a André: "Didática Florescentista". Sou professora de Didática do Curso de Artes Visuais da FAAP desde 1999 e sempre quis dar forma concreta às ideias e proposições que faço nesta disciplina. O que é didática? E como se ensina este conteúdo?

Ana Angélica Albano – com quem trabalhei muito anos na EMIA<sup>3</sup>, foi também minha orientadora no mestrado e professora de didática da Faculdade de Educação na UNICAMP<sup>4</sup> -, diz que “Arte não se ensina”. E, quando iniciei as aulas de didática recorri a ela para saber como ensinar esse conteúdo. Ela rapidamente me respondeu: “Faça do seu jeito”. Foi com esse pensamento em mente que assumi esta disciplina. Entendo didática como a maneira de nos comunicarmos com o outro numa relação de ensino; através da fala, das proposições, das atividades e da forma como exploramos os conteúdos, sejam eles teóricos ou práticos. Sendo assim, a didática é algo pessoal e singular que tem estreita relação com a perspectiva de quem ensina, não há formulas ou métodos prontos que possam ser apresentados. A didática se conquista no tempo, na experiência de ensino e na relação com o outro.

Penso que “o ponto de partida para se desenvolver a didática de cada um é o ponto de encontro do educador com a arte, seja ele artista, teórico ou historiador” (RUGGERI, 2010, p. 189). É a partir deste ponto, da sua perspectiva e da forma como a arte afeta cada educador, que se estrutura e se elabora a maneira de ensinar. Portanto, o afeto é o ponto primordial para vir a ser um professor de arte. O afeto é o que vem antes de qualquer aprendizado.

Meu primeiro afeto na arte foi o atelier de minha tia avó Maria ou tia Vovó, como a chamava, com quem passava as tardes na minha infância. Atravessávamos um jardim para chegar ao atelier que abrigava inúmeros fazeres: desenhos, pinturas, artesanatos que envolviam várias matérias. Sinto até hoje o cheiro da terebentina que emanava deste lugar. Outra lembrança de afeto eram os fascículos da coleção da Abril “Gênios da Pintura”, que mensalmente chegavam à minha casa revelando a diversidade da arte e dos artistas em seus diferentes estilos. Mas quando pensei no que queria ser, a primeira coisa que me veio à mente era ser uma “pensadora”. Por mais que sempre tenha me identificado com o trabalho plástico, com a ação sobre e com a matéria plástica: desenhar, gravar, cavar, pintar – o que acabou se tornando vital para mim –, desde sempre as pessoas e as coisas que me afetam me fazem pensar, desembestam ou ruminam ideias que procuram entender as emoções que me atingem e que, por vezes, me escapam, e muitas delas se transformam em formas visuais ou verbais. O desejo de ser professora nasceu da admiração que tinha pela minha mãe, que exerceu essa profissão de forma apaixonada por mais de 15 anos em

---

<sup>3</sup> EMIAs – Escola Municipal de Iniciação Artística - inauguradas em São Paulo (1980) e em Santo André (1990), nas quais Ana Angélica foi mentora e diretora.

<sup>4</sup> UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP.

sua vida, e de quando me via estudando para o colégio dando aulas imaginárias para alunos invisíveis.

Colocada sob o signo da arte, a personalidade do artista é toda ela energia formante, vontade e iniciativa de arte, ou melhor, modo de formar, isto é, estilo. É o modo de formar, o modo de fazer arte, o modo de escolher e conectar as palavras, de configurar os sons, de traçar a linha ou pincelar, em suma o “gesto” do fazer, o “estilo”, que introduz na obra toda a espiritualidade do artista (PAREYSON, 1997, p. 62).

Luigi Pareyson (1918-1991) refere-se ao artista e, neste caso, transporto sua ideia para o campo do ensino. “Didática é o estilo de quem ensina” (RUGGERI, 2010, p. 190). Assim como na arte, o estilo didático desenvolve-se no tempo, na medida em que identificamos nossa maneira de ser, de estar e perceber o mundo.

Se para o artista o estilo se revela no gesto, na maneira como lida com a matéria, executa sua pincelada, seu traço; com o professor esse estilo se revela na atitude, na maneira como elabora as aulas, como articula sua fala, como usa seu corpo em sala de aula, como se comunica, como se aproxima dos alunos. Tudo isso é gesto.

O pintor emprega o seu corpo, diz Valéry. E com efeito não se vê como um espírito pudesse pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura. Para compreender essa transubstanciação, é preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção de espaço, um feixe de funções, mas um entrelaçado de visão e de movimento (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16).

Merleau-Ponty, assim como Pareyson, elege o artista para falar da estreita relação entre corpo e espírito, de um corpo operante “entrelaçado de visão e de movimento”; e pouco mais adiante cita o filósofo Malebranche (1638-1715): “O espírito sai pelos olhos para ir passear pelas coisas” (*apud* MERLEAU-PONTY, 2004, p. 20). Merleau-Ponty fala do corpo como morada do espírito, que existe na medida em que habita o espaço, mantendo as pessoas e as coisas em volta de si como um “anexo e prolongamento dele mesmo”.

Novamente transporto esse conceito para a atuação do professor na sala de aula e para além das quatro paredes. Me reconheço como professora enquanto me relaciono com os outros. Olhamos e somos vistos, essa é a reversibilidade da relação de ensino. Minha identidade enquanto professora se constitui enquanto estou em relação com os alunos, como extensão e prolongamento do meu corpo. Visão é movimento, nos movimentamos na direção daquilo e de quem que nos afeta, percorremos a sala com os olhos e nos dirigimos para este e aquele aluno. Mesmo que não seja deslocando o corpo pelo espaço,

o movimento do olhar faz com que nossa sensibilidade e pensamento se desloquem para fora de nós, se orientem pelo espaço e percebam o que está ao nosso redor, num movimento simultâneo de “sair de si para entrar em si”.

Bergson traz dois conceitos irmanados, a *percepção* que se dá a partir de estímulos que vêm de fora e a *afecção* que ocorre dentro do nosso corpo e se intercala entre os estímulos que recebo e os movimentos que vou executar. “Passo em revista minhas diversas afecções: parece-me que cada uma delas contém à sua maneira uma vontade de agir, ao mesmo tempo com autorização de esperar ou mesmo de nada fazer” (BERGSON, 1999, p. 11-12).

A percepção mede nossa ação possível sobre as coisas e, por isso, inversamente, a ação possível das coisas sobre nós. Quanto maior a capacidade de agir do corpo, mais vasto o campo que a percepção abrange (BERGSON, 1999, p. 58).

Assim como os objetos exteriores são percebidos por mim onde se encontram, neles e não em mim, também meus estados afetivos são experimentados lá onde se produzem, isto é, num ponto determinado de meu corpo (BERGSON, 1999, p. 59).

Temos, portanto, um espaço entrelaçado a partir da visão e do movimento. Percepções e afecções que mobilizam pensamentos e ações. Se desenharmos o percurso do olhar enquanto damos aula imagino que teremos, como resultado, uma constelação, pontos brilhantes interligados, luzes que se conectam e se projetam em outras direções.

Uma constelação que se configura na relação que se estabelece entre o educador e o educando através da simultaneidade do movimento de “sair de si para entrar em si” – que para Merleau-Ponty é a definição do espírito. Esse movimento “[...] transparece quando a *experiência* é captada como *iniciação* aos mistérios do mundo (CHAUI, 1980, p. 472, grifo nosso).

Para Merleau-Ponty a simultaneidade desse movimento de “sair de si para entrar em si” está diretamente conectada à ideia de *experiência* e *iniciação*, que apesar de começarem com prefixos de sentidos opostos, fazem parte do mesmo movimento. Se pudéssemos criar uma imagem para essa ideia, penso que seria como a fita de moebius.

A primeira composta pelo prefixo latino *ex* – para fora, em direção e pela palavra grega *peras* – limite, demarcação e fronteira -, significa um sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção de exterioridade. A segunda, porém, é composta pelo prefixo latino *in* – em, para dentro, em direção ao interior – e pelo verbo latino *eo*, na forma composta *ineo* – ir para dentro de, ir em

– e dele derivando-se *initium* – começo, origem (CHAUI, 1980, p. 472-73).

O movimento de “sair de si” nos leva ao mundo, nos leva àquilo que não é nós, ao desconhecido, à aventura. Na relação de ensino, a experiência nos leva à novas perspectivas, à outras direções e intenções, que sem o outro não iríamos conhecer. E se de fato passamos por uma verdadeira experiência, ao “entrar em si”, voltamos a nós mesmos, transformados, elaboramos e incorporamos o que experimentamos ao sair para a experiência. Portanto, nesta perspectiva, torna-se um “modo ser e existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo” (CHAUI, 1980, p. 473).

Algumas disciplinas ministro há muitos anos, e mesmo sem deixar de considerar que a busca pelo conhecimento não tem fim, posso dizer que já tenho bastante propriedade para lidar com o conteúdo com que trabalhamos, mas a cada nova turma, uma nova constelação se desenha, o conteúdo se faz e se refaz a partir das nossas trocas. As conversas, as analogias que se estabelecem trazem novos desdobramentos às nossas aulas. Com cada turma uma nova experiência, uma nova emoção. É como entrar em um mundo desconhecido por mais conhecida que seja a minha fala, que se renova e se transforma constantemente uma vez que entra nesse movimento. Costumo dizer que o dia que entrar em uma nova sala de aula sem me emocionar, devo parar de dar aula. A princípio pensava que essa emoção que sentia era uma fragilidade minha, com o tempo percebi que era uma força.

Didi-Huberman (2016, p. 26), nos diz: “uma emoção não seria uma *e-moção*, quer dizer uma *moção* que consiste em nos por para fora (*e-*, *ex*) de nós mesmos”? E complementa com Merleau-Ponty, que diz: “o evento *afetivo* da emoção é uma abertura *efetiva*”. Abrir-se para aquilo que não é nós, sempre envolve ir além dos nossos limites - *peras*, àquilo que não conhecemos. Será sempre uma “iniciação aos mistérios do mundo”.

Esse movimento de entrar e sair da experiência, John Dewey interpreta com uma metáfora: “A experiência, como o respirar, é ritmo de inspirações e expirações. Sua sucessão é pontilhada e tornada ritmo pela existência de intervalos, pontos nos quais uma fase cessa e a outra está latente e em preparação” (DEWEY, 1974, p. 105). Os intervalos são necessários para que a experiência não se desfaça, para que ela defina a qualidade do movimento, eles sintetizam o que se passou e possibilitam a elaboração, evitando a dissipação do que foi experimentado. Os vazios e os intervalos na dinâmica da aula são tão importantes quanto os conteúdos que são discutidos tanto para os alunos como para os professores. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 215) “[...] o vazio é uma sensação, toda

a sensação se compõe com o vazio [...]. Algo só é uma obra de arte se, como diz o pintor chinês, guarda vazios suficiente para permitir que neles saltem cavalos". Permitindo que nosso pensamento e imaginação alcancem dimensões internas profundas e saiam por aí, buscando analogias e correspondências com outras situações desse mundo.

Para exemplificar essa ideia retomo a proposição da 33ª Bienal, já citada, o curador Gabriel Pérez-Barreiro nos disse que entre cada um dos espaços destinados à curadoria dos sete artistas haverá espaços vazios para que o espectador possa absorver, consumir o que foi experimentado, para novamente "sair de si" para uma nova experiência, podendo assim qualificar o que foi vivido.

Para que a experiência ocorra em sua totalidade, Dewey nos diz que ela tem que seguir seu curso até a realização, para se distinguir das outras experiências que seguem seu fluxo, paralelas e simultâneas, o que é muito comum na relação de ensino, uma vez que as aulas acontecem em meio a outras tantas experiências de cada aluno. Dewey (1974, p. 89), diz que a experiência deve ser "[...] tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo a sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência". Uma experiência consumada continua reverberando em nós e se abre para novas experiências, como também pode ativar outras que estavam adormecidas ou em estado de suspensão.

Com cada turma que me relaciono tenho uma experiência única, que tem sua própria qualidade, seu próprio movimento rítmico, sua própria tonalidade e se movimentam em direção a sua consumação a cada semestre. A expectativa é que deixe lastros que possam reverberar, ressoar e fazer sentido através dos tempos.

Para Dewey toda a verdadeira experiência é estética. A emoção é que dá unidade qualitativa e dá sentido aos diversos elementos que a constituem.

Minhas aulas são na maior parte teóricas e procuro sempre estabelecer um diálogo onde a fala, a imagem e os conceitos se entrecruzam o tempo todo. E quando estamos em meio aos pensamentos e reflexões, alguns alunos se manifestam e trocamos ideias, outros, mesmo que silenciosos, percebo nas suas expressões que seus pensamentos desembestam conectando-se com suas próprias inquietações. De um jeito ou de outro, é como se pensassem nas entrelinhas, nas lacunas do que foi dito, desenvolvendo outras ideias, que abrem novas possibilidades de ver a mesma questão. Quando isso ocorre, penso eu, é sinal que foram afetados. É quando a aula faz sentido.



A linguagem [...] significa, quando em vez de copiar o pensamento, deixa-se fazer e refazer por ele (CHAUI, 2008, p. 488).

Linguagem não é instrumento para traduzir significações silenciosas. É habitada por elas. Não é meio para chegar a alguma coisa, mas modo de ser. [...] Rigorosamente nosso pensamento está sempre na ponta da língua (CHAUI, 1980, p. 487).

Na ponta da língua para se transformar em fala, para sair de si e poder afetar aos outros.

Não me lembro onde li, mas em meio às leituras que me fazem ruminar os pensamentos, me deparei com Paul Valery dizendo que quando ouvimos verdadeiramente uma música, nunca mais voltamos para o mesmo ponto em que estávamos. Fomos transformados. Quando isso ocorre é porque passamos por uma verdadeira experiência estética. Uma das minhas intenções como professora teórica é provocar experiências estéticas de pensamento.

[...] *uma* experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria. Difere daquelas experiências que são reconhecidas como estéticas, mas somente com respeito a seus materiais. O material das belas-artes consiste em qualidades; o da experiência, que conduz a uma conclusão intelectual, consiste em signos ou símbolos que não possuem uma qualidade própria intrínseca, mas que substituem coisas que podem, em outra experiência, ser experimentadas qualitativamente (DEWEY, 1980, p. 91).

Portanto para que a experiência intelectual possa ser estética ela precisa ganhar qualidade, “[...] uma qualidade emocional satisfatória. [...] Sem ela o pensar é inconclusivo” (DEWEY, 1980, p. 91). Para John Dewey mesmo em uma experiência de pensamento é a emoção que conecta todos os aspectos que a envolve.

Não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros, e pôr as propriedades de um em oposição às dos outros. O aspecto emocional liga as partes num único todo; "intelectual" simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem significado; "prático" indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam (DEWEY, 1980, p. 104).

A ação do pensamento mobiliza a práxis artística e esta, por sua vez, nos faz pensar, integrando a ação e a reflexão. Na minha prática artística as pesquisas teóricas, históricas e as investigações de processos de criação de outros artistas, ativam a prática do ateliê.

O arte educador, quer seja um professor das práticas artísticas ou um professor teórico, sabe que toda a sua formação e conhecimento tem a gênese na realização da obra de arte. Os críticos, curadores, historiadores, professores, museólogos são profissões decorrentes

da produção artística de todos os tempos. Na arte, esses conhecimentos estão totalmente entrelaçados tendo como motivo central a prática artística e a obra de arte, porque é a partir da obra realizada que se faz a história, que se elabora a teoria, que se constroem os museus, se organizam as galerias.

Evandro Carlos Jardim sempre nos disse que o coração de uma escola de arte é o ateliê, cada vez mais essa afirmação faz sentido para mim. A partir da minha prática no ateliê é que me interessei pelo ensino, pela história e teoria da arte.

Minha carreira docente se desenvolveu, praticamente, meio a meio, trabalhei em instituições de ensino de arte municipais não formais<sup>5</sup>, por 14 anos, dando oficinas específicas de artes visuais ou oficinas que exploravam a integração das linguagens artísticas, contando com parceiros das outras especialidades para lidar com as mais diversas idades, e, há 19 anos estou na FAAP, como professora da graduação e da pós-graduação, onde leciono disciplinas teóricas com exceção da disciplina de criatividade.

Além das disciplinas na licenciatura, dou aula de história da arte, nos primeiros semestres da graduação e na pós em história da arte que também coordeno. Meu interesse pela história da arte se deu, em grande parte, através do meu trabalho plástico. Fui aluna de Evandro Carlos Jardim, artista e professor de gravura na ECA<sup>6</sup>, um dos professores que mais me afetou no ensino da arte e que se tornou uma referência didática para mim. Suas aulas transcendiam a perspectiva do gravador, apesar de nunca abandoná-la, porque ele abarcava o desejo artístico de cada aluno. Quando nos interessávamos por um tema, ou por uma técnica específica, ele trazia referências de artistas da história para conhecermos seus trabalhos e vermos como eles procediam. Lembro de querer pintar céus e de ele me dizer que deveria conhecer todos os céus que já foram pintados, começando com os ingleses e holandeses. Busquei a história com um olhar estético. Investigando o modo dos artistas operarem a partir de suas intenções poéticas.

O interesse por estilos ou artistas específicos me abriu as portas para outros tempos e obras e com isso fui me aventurando nessa viagem no tempo e no espaço que a história da arte nos proporciona. Fui sendo afetada por uns e outros, ampliando minha percepção, meu modo de ver e entender aquilo que me rodeia e com isso adquirindo conhecimento. Em função disso, minha abordagem nas aulas de história da arte é elaborada a partir do olhar de quem produz arte, trazendo em evidência a estética e o modo como os artistas

---

<sup>5</sup> CACE - Centro de Atividades de Comunicação e Expressão - SMC - PMSP; EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística - SMC - PMSP e EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística de Santo André - PMSA.

<sup>6</sup> ECA - Escola de Comunicações e Artes - USP.

operam. Bem diferente da abordagem dos historiadores que conheço. Minhas propostas de avaliação procuram estimular que identifiquem as suas próprias referências artísticas, para eles também se aventurarem pela história da arte a partir de seus interesses. A partir de suas escolhas eles interrogam e interpretam as obras para saber o que elas vêm dizer, e o que se sustenta dessa fala quando a obra atravessa os tempos com um sentido que vai além das visões perspectivas e circunscritas de uma determinada época. Investigamos a história para conhecer o passado e poder transformar o presente. Observando isso, volto ao ponto que já comentei sobre a importância do professor de identificar o seu ponto de encontro com a arte: quando e como a arte o instigou, para que ele possa instigar o aluno a se reconhecerem em suas escolhas. Levamos o aluno até onde fomos... a partir daí, são eles que irão desenhar seus próprios caminhos.

Fiz o doutorado no Instituto de Artes da UNICAMP orientada pela artista Lygia Eluf, que me provocou a pensar na razão das escolhas que fiz ao eleger os artistas que eram referências para o meu trabalho, pensei que teria a resposta facilmente, mas precisei fazer uma imersão em seus processos, investigar seus percursos de vida, seus interesses e suas buscas, sendo que a porta de entrada foram sempre suas obras. Toda essa investigação foi fundamental para reconhecer o meu próprio processo de criação. A primeira disciplina que fiz no doutorado foi metodologia com a minha orientadora. Na época ela pediu que identificássemos quem eram os artistas "operacionais" e os "nômades" que nos afetavam.

Artistas "operacionais" são aqueles que nos estruturam ao sensibilizar e racionalizar processos, ao nos fazer ver e entender, permanecendo conosco enquanto estamos operando. Já os artistas "nômades" são aqueles que vão e vêm ao longo de nosso percurso, relacionando-se conosco de forma mais intuitiva; são os artistas que nos visitam e que encontramos muitas vezes, sem procurar, em acasos repletos de sentido. São eles que criam novas possibilidades, mudam direções, geram novas ideias, reforçam outras, ampliam a nossa visão, sensibilidade e reflexão (RUGGERI, 2016, p. 16).

Os artistas operacionais já estavam definidos em meu projeto inicial e já vinha estudando há anos, assim como, já convivia com alguns artistas nômades também, mas, como já disse, não tinha a clareza do que buscava em cada um deles. Vincent Van Gogh (1853-1890), Claude Monet (1840-1926) e Paul Cézanne (1839-1906) são os operacionais, que me afetam desde adolescente, e ao longo de 10 anos me propus a percorrer os lugares que viveram e pintaram, com a intenção de perceber de que forma a natureza os tinha impactado e transformado seus processos internos e externos; uma vez que minha hipótese era entender a correspondência que existe entre a natureza e a natureza dos artistas numa perspectiva fenomenológica.

As peças foram se ligando e configurando sentidos ao saber que Monet sempre buscou as águas ao se deslocar em suas viagens e que em suas inúmeras moradas circundou o Sena desde a foz até Paris. E quando em Giverny, se viu distante do rio, em pouco tempo reverteu a situação desviando um braço do rio Epte para dentro de sua propriedade, criando o consagrado lago das ninfeias emoldurado pela ponte japonesa.

Van Gogh, desde a Holanda desejava ser um colorista, mas só quando foi para Paris entrou em contato com os impressionistas e neoimpressionistas, iluminou sua paleta. Desejando mais contraste, se dirigiu ao sul da França onde encontrou na natureza a “luz do Japão”, como afirma em uma de suas cartas, e a força das cores complementares que até hoje vibram em seus quadros.

Cézanne entre eles foi o que percorreu menos distâncias, mas se deslocava constantemente; transitou entre Paris e Aix-en-Provence, sua terra natal, para onde sempre voltava, e por várias cidades próximas desses dois lugares. A região da Provence é um lugar da França onde as mudanças climáticas não são tão radicais, com três estações de luz intensa. Cézanne em busca da *petite sensation*, tinha a intenção de captar as mudanças da natureza, mas ao mesmo tempo exprimir sua permanência não levando muito em conta as variações sazonais, como Monet.

Entre os nômades tive encontros e descobertas surpreendentes, como René Magritte (1898-1967), quando descobri que o azul do céu e a formação das nuvens na Bélgica correspondiam aos céus de suas pinturas, que sempre me chamaram atenção, e visitando sua casa encontrei o mesmo azul e o amarelo claro recorrente em suas obras revestindo suas paredes, e inúmeros objetos e elementos que também aparecem em suas obras, como a janela de sua casa e os adereços do “Homem Normal”. Estudando Yves Klein (1928-1962), descobri que se inspirou em Giotto (1276-1337), por ter tido uma experiência estética surpreendente na Capela de Scrovegni.

“Lago Keitele” (1905) de Akseli Gallen-Kallela<sup>7</sup> (1865-1931) foi outro encontro surpresa. Uma pintura de pequena dimensão que se tornou imensa desde o primeiro momento em que a vi. Há muito mistério nessa pintura. Azuis e verdes claros contrastam com azuis e verdes profundos, o branco iluminado se compõe com a neutralidade do cinza, que absorve as cores complementares da cena. A horizontalidade da pintura contrasta com a verticalidade dos reflexos. O horizonte elevado aproxima a pintura de quem a contempla, a presença de uma ilha intensifica a solidão e o mistério.

Chris Watson (1953-), músico e compositor que trabalha com

---

<sup>7</sup> “Lago Keiteli” faz parte do acervo da National Gallery de Londres e foi escolhida por Chris Watson que compôs uma música a partir da pintura para integrar a exposição “Soundscapes” (2015).

instalações sonoras a partir do fenômeno da natureza, escolheu o “Lago Keitele” de Gallen-Kallela. Ele foi ao lago na Finlândia – no mesmo lugar onde Kallela captou a cena –, para captar os sons da floresta, os cantos de pássaros, vozes distantes e, a partir do material que recolheu, compôs uma música de 50’. Chris Watson, em entrevista para a National Gallery, ressalta a correspondência que há entre a pintura e os sons do lugar e a possível influência que os sons exerceram sobre o artista enquanto realizou a pintura.

O curador a colocou numa sala negra, a pintura se tornou pura luz. Permaneci por um bom tempo, infelizmente não tinha tempo para os 50’, mas tive tempo para me transportar de uma sensação a outra; experiência muito contrastante – por incrível que pareça –, digo isso porque é uma pintura sem contrastes de cor: azuis e verdes facilmente ficam harmônicos por serem tão análogos, tão vizinhos. Mas os sentimentos foram contrastantes em meio ao mistério que essa pintura emana: senti paz, leveza, solidão, medo, angústia; e, em todas essas dimensões, senti a profundidade, na cor e em sua espiritualidade, espelhada na beleza de seus reflexos. Uma verdadeira sinfonia de verdes e azuis, um verdadeiro estado de poesia (RUGGERI, 2016, p.156-57).

Esse trabalho diz muito sobre o movimento que existe entre a percepção e afecção, o que se percebe na pintura, na natureza que provocou a pintura, na música que nasceu da união desses dois fenômenos, e de que maneira o artista, o compositor e o espectador foram afetados. A reunião da pintura e da música com o espectador cria um algo entorno dela que reverbera no “espaço entre” essas três dimensões, no espaço invisível desse triângulo amoroso. É a emoção que conecta e dá sentido a esses três pontos da constelação.

Poderia ainda falar de vários outros artistas, mas desviaria do foco deste artigo. Artistas que produziram obras que me afetaram, provocando experiências estéticas que permanecem comigo como afecções, e que foram e continuam sendo fundamentais em minha formação como artista e professora. Enfim, permanecem comigo.

Para Bergson (1999, p.58), “metaforicamente, a percepção mede o poder refletor do corpo e a afecção mede seu poder de absorção”. A afecção está ligada à minha existência pessoal. “Não há percepção que não possa, por um crescimento da ação de seu objeto sobre nosso corpo, tornar-se afecção” (BERGSON, 1999, p. 54).

No ensino da arte, na relação com o outro, entre percepções e afecções, somos estimulados por aquilo que percebemos e movidos por aquilo que nos afeta. Como professora tenho a intenção de provocar e instigar processos que o outro irá desenvolver na sua relação com a arte e com o ensino, proporcionando experiências, colocando em movimento pensamentos e ações artísticas para que cada um se reconheça na maneira como a arte o

emociona, quer seja como artista, teórico, historiador e professor. Só assim pode-se perceber a intenção e o movimento do outro com mais e mais qualidade.

As emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também transformações daqueles e daquelas que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro. [...] Inclusive é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que é claro elas mesmo se transformem em pensamentos e ações (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 38).

Pensamentos e ações que se manifestam no mundo, na relação com o outro, para emocionar e mover o outro, para entrar em si e sair de si. Para viver e experimentar a arte e o ensino da arte.

### Referências

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 291p.

CHAUI, M. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, A. (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia da Letras, 1980. p. 467-492.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. E Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 288p.

DEWEY, J. A arte como Experiência. In: **Dewey** – coleção Os Pensadores. Tradução: Murilo Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 87-105.

DIDI-HUBERMAN, G. **Que Emoção! Que Emoção?** Tradução: Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016. 72p.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Estética da forma: Mário Pedrosa – crítica de arte, psicologia e psicanálise. **Pepsic** – Ide. São Paulo, v.32, n.48, p. 130-146, jun. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermentina Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 161p.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 246p.

PÉREZ-BARREIRO, G. Afinidades Afetivas: algumas ideias sobre a 33a Bienal de São Paulo. BIENAL, 33, **Palestra de apresentação do evento**, publicada em 25 abr. 2018. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post.php?i=5034>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

RUGGERI, M. C. D. Didática Florescentista. In: FELICIANO, A. (org). **Cultura Florescentista**. Publicação independente, 2010. p. 187-193.

RUGGERI, M. C. D. **O Artista e a Paisagem**: uma correspondência entre a natureza e a natureza do artista. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n], 2016. 506p.

---

<sup>i</sup>Graduada em Educação Artística com especialidade em Artes Plásticas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1979), possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor titular da Faculdade de Artes Plásticas e da Faculdade de Comunicação e Marketing e Coordenadora do Curso de Pós em História da Arte da Fundação Armando Alvares Penteado, atuando principalmente nos seguintes temas: artes visuais, história da arte, estética, educação, processo de criação e pintura. Revisora de coleções de arte da Folha de São Paulo: Grandes Mestres da Pintura e Grandes Museus do Mundo. Autora de livros integrantes da coleção Grandes Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu de Arte de São Paulo. Curadora da coleção Grandes Pintores Brasileiros e autora dos livros: Arcangelo Ianelli, Beatriz Milhazes, Daniel Senise e Paulo Pasta. Doutorado em Poéticas Visuais no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (2016).

Como citar esse artigo:

RUGGERI, Maria Carolina Duprat. Narrativa afetiva de uma artista educadora. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 204-218, mai./ago. 2018.