



# Cruzamentos Teórico-Metodológicos em Arte, Educação e Cultura Visual: Experienciando a Fenomenologia Hermenêutica e a Teoria Baseada nos Dados em Pesquisa Avançada

Theoretical-Methodological Crossings in Art, Education and Visual Culture: Experiencing Hermeneutics Phenomenology and Grounded Theory in Advanced Research

*Juliana Zanini Salbego*

Curso de Comunicação Social – Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus São Borja /  
Programa de Pós-Graduação em Educação (CE/UFSM)  
julianasalbego@unipampa.edu.br.

*Leonardo Charréu*

Departamento de Artes Visuais – Centro de Artes e Letras – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) /  
Programa de Pós-Graduação em Educação (CE/UFSM)  
leonardo.charreu@gmail.com

## RESUMO

Sugerimos uma possibilidade de diálogo relacional entre os aspectos teórico-metodológicos da fenomenologia hermenêutica teorizada por Max Van Manen (2003) e a Grounded Theory, ou teoria fundamentada nos dados, a partir de uma actualização desta perspectiva, que é de finais dos anos 60, renovada e apoiada agora nos estudos recentes de Maximiliano Tarozzi (2011) e de Kathy Charmaz (2009). Trata-se do nosso esforço para encontrar um embasamento para o desenvolvimento de uma investigação educacional centrada nos estudos da Cultura Visual. Na pesquisa em curso pretende-se saber o que acontece dentro da sala de aula no que respeita à experiência visual dos alunos e qual a essência\significado dessa experiência vivida.

Palavras-chave: Fenomenologia Hermenêutica; Teoria Baseada nos Dados; Metodologias de Pesquisa, Cultura Visual; Experiência Visual

## ABSTRACT

We suggest a proposal for a dialogue between the theoretical and methodological aspects of hermeneutic phenomenology, assumed by Max Van Manen (2003), and the Grounded Theory, from a more contemporary view of this perspective, which is from the late of the 60's, renovated and now supported by the recent studies of Maximiliano Tarozzi (2011) and Kathy Charmaz (2009). This proposal seeks to serve as a basis\path for the development of educational research centred in visual culture studies. In this ongoing research we also want to know what happens within the classroom, in relation to the visual experience of students and what is the essence\meaning of that visual lived experience.

Keywords: Hermeneutic Phenomenology; Grounded Theory; Research Methodologies, Visual Culture; Visual Experience

Peter Woods, autor de um importante livro do âmbito educacional (Woods, 1999: 44) disse, nessa obra, que “o ensino é, claramente, ciência e arte – e ainda muito mais do que isso”. Julgamos que não deverá haver área do conhecimento humano, como as áreas ligadas ao ensino artístico, onde essa asserção não seja tão perfeitamente aplicável. Tal constatação leva a nossa reflexão para perspectivas que buscam ultrapassar as limitações das posturas investigativas hegemônicas positivistas, sejam elas de raiz qualitativa ou quantitativa. Em nosso entender, uma boa parte dessas metodologias de pesquisa, e os modelos de conhecimento que lhes estão subjacentes, não são capazes de dar conta de uma boa parte daquilo que entendemos, de forma lata, como experiência humana, em particular a que se manifesta por via artística.

Como professores que somos, em duas universidades brasileiras distintas, nem por isso as nossas áreas de conhecimento e as nossas práticas diárias deixam de ter pontos de contacto. Olhar para a nossa experiência pedagógica quotidiana constitui um ato de reflexão sobre as formas como nos relacionamos com os nossos alunos e pelas quais estabelecemos laços de afetividade levando a prática educativa bem para além do mero cognitivo. A atividade pedagógica é, em si, muito complexa, e compõe-se a partir de uma ação comunicacional densa que envolve uma gama de linguagens e significados das mais diversas ordens da fala, das imagens, do corpo, das emoções, etc. Por isso, entendemos que uma visão simplificada e essencialmente objetiva da atividade pedagógica tende a reduzir as potencialidades inerentes às RPEA [80]

relações de ensino-aprendizagem que são bem peculiares quando se trata do ensino e da aprendizagem das artes.

Como sublinhamos, no início, o resultado de uma perspectiva quase que exclusivamente racional do ensino (e dos seus processo investigativos), tem determinado que uma série de movimentos e propostas alternativas sobre o conhecimento e sobre a mente tenham sido sistematicamente omitidas tanto nas pesquisas, como na formação\preparação dos professores. Isso torna-se ainda mais evidente quando nos referimos à área de estudos que engloba as artes e a Cultura Visual, uma vez que este campo de ensino e investigação se constitui com uma identidade bastante particular, pois que trabalha com linguagens muitas vezes intraduzíveis ou intangíveis. Essa constatação levou-nos recentemente a elencar uma série de questões que apontavam para uma necessidade de adequação metodológica ao campo movente da arte, da educação e da Cultura Visual. As questões “Que aproximações ou metodologias podemos utilizar para abordar o intangível? Como investigar tudo aquilo que circunscreve o mundo da arte e dos “fenómenos” artísticos e\ou dele derivados? (Charréu, 2013: 99) traduziam a nossa percepção da necessidade de investigar metodologias mais abertas e suas filosofias e práticas adjacentes.

W.J.T. Mitchell (2003: 25) numa de suas oito contrateses sobre a Cultura Visual, sustenta que este novo campo, “implica uma meditação sobre a cegueira, o invisível, o oculto, o que não se pode ver, o negligenciado; também sobre a surdez e a linguagem visível dos gestos, como também sobre o tátil, o auditivo, o não visual e o fenómeno da sinestesia”. Assim, torna-se imprescindível a

compreensão de que, nas nossas experiências pedagógicas, a partir dos processos de comunicação com os nossos alunos, colocamos em jogo toda uma linguagem verbal e não-verbal, nas quais, conforme pontua Carabajo (2008: 413)

em todo o tempo, se dão e se recebem conteúdos que são essencialmente de natureza *pática* (de 'pathic' derivado de 'pathos'), diferente do conhecimento de natureza cognitiva, intelectual e técnica. O conhecimento pático é acional, situacional, corporal e relacional, isto é, reside nas nossas ações, nos ambientes em que vivemos, no nosso corpo e nas nossas relações com os demais.

Significa isto que, correndo mesmo o risco de contrariar algum posicionamento nivelador e homogeneizante, de muitas das pesquisas realizadas num conjunto significativo de disciplinas enquadradas no seio das chamadas "*Ciências da Educação*", uma parte única daquilo que nos constitui sobre o ponto de vista sensível e humano – essa forma de cada um viver de maneira muito pessoal determinados aspetos da sua vida quotidiana – só pode ser apreensível em parte. E, ainda por cima, de modo muito singular. Daí que este tipo de pesquisa, cujos princípios debateremos a seguir, não objetiva atingir a generalização nem a replicação, admitindo logo à partida que uma boa parte dos fenómenos que nos circunscrevem (como a *recepção* estética, por exemplo) são também eles muitas vezes únicos e circunstanciais.

Esta natureza complexa da experiência pedagógica, que se intensifica no ensino da arte e da Cultura Visual, revela a indispensabilidade de uma

investigação educativa com uma abordagem mais ampla e bem mais profunda, no intuito de dar conta da compreensão mais próxima e menos automatizada das práticas educativas correntes.

Conforme expõe Carabajo, a pesquisa e a teorização acerca da pedagogia atual apresenta uma série de deficiências, entre elas a de que não se percebe "que se está dando uma erosão geral de significado pedagógico no mundo da vida quotidiana" (2008: 413).

Joan Ferrés (1992), há mais de uma década atrás, a partir de estudos conectados com a tecnologia educacional, já sustentou que

a escola perdeu o comboio da história (...) equivocou-se de carro. Escolheu um carro com o espelho retrovisor maior que o vidro dianteiro. O retrovisor é imprescindível: serve para controlar o passado, utilizando-o como ponto de referência. Porém, quando o retrovisor é maior que o vidro dianteiro, não se podem alcançar as velocidades que impõe, hoje, a vida social. (Ferrés, 1992: 32).

É fácil entender hoje como a escola não está conseguindo lidar com a pressão das redes sociais que circulam velozmente na internet, sendo muitos poucos os docentes que as sabem colocar criativamente ao serviço das suas pedagogias.

Devido a estas questões surge a necessidade de ampliarmos as investigações educacionais com um olhar mais sensível e focado na experiência vivida no quotidiano, buscando uma aproximação dos conteúdos\atividades desenvolvidas na escola com os interesses e vivências dos estudantes.

Daí o desejo de elaborar uma investigação na área de Educação e Cultura Visual cujos pressu-

postos teórico-metodológicos tentem dar conta com maior profundidade desta realidade que surge como lastro para a elaboração desta escrita. Assim, o objetivo do presente texto é esboçar uma proposta de diálogo entre os aspectos teórico-metodológicos da fenomenologia hermenêutica, encetada por Van Manen (2003), e a *Grounded Theory*, ou teoria fundamentada nos dados, a partir da visão de Tarozzi (2011) e Charmaz (2009). Tal proposição pretende servir de embasamento\ caminho para o desenvolvimento de uma investigação no campo da Educação, na qual terá, como núcleo, os estudos da Cultura Visual.

Buscamos, no decorrer das próximas linhas, alinhar alguns dos princípios fundamentais do método da *Grounded Theory* com os pressupostos teóricos e a orientação intelectual e atitudinal da fenomenologia hermenêutica no intuito de propor um marco teórico-metodológico híbrido e capaz de dar conta da *complexidade dos significados* de alguns dos fenômenos educacionais relativos à Cultura Visual na escola.

## *Mirando o Campo a partir da Fenomenologia Hermenêutica*

A fenomenologia é um campo de estudos dentro da filosofia que surge como questionamento ao modelo positivista de pensamento científico. Buscando uma alternativa ao modelo metafísico em que se determinou a busca da verdade una, estável e absoluta. A fenomenologia contemporânea pensada inicialmente por Edmund Husserl (1859-1938) propunha uma nova postura, uma maneira diferente de compreender o mundo a

RPEA [82]

partir da experiência (Zilles, 2006). Para a ciência fenomenológica, o objeto de conhecimento é o mundo enquanto vivenciado pelo sujeito, que traz à tona a noção de *intencionalidade* e *consciência*. A partir desta perspectiva, para se compreender um fenômeno, faz-se necessária a descrição da experiência pelo sujeito que a vivenciou.

A fenomenologia traz uma modificação para o *cogito* cartesiano, pois o *cogito ergo sum*, 'penso logo existo' de Descartes, passa a *ego cogito cogitatum*, que significa 'penso sempre algo situado no mundo' (Zilles, 2006). Isto significa dizer que a consciência é\está sempre dirigida a um objeto, o que, de maneira simples descreve um dos princípios fundamentais da fenomenologia: o *Princípio da Intencionalidade*. Dizer que a consciência é intencional significa que "toda a consciência é consciência de algo, portanto (...) não é uma substância (alma) mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, volição, paixão, etc), com os quais visa algo" (Zilles, 2006: 172). Assim, um objeto é sempre um "objeto-para-um-sujeito", ambos não são duas entidades separadas, mas definem-se sempre nesta correlação.

Esta é também a base de um princípio estético trabalhado recentemente por Nicolas Bourriaud (2009). No campo da filosofia, Deleuze (2003), expressa uma ideia da aprendizagem como um encontro com signos. Mas o que será um signo (esse constituinte "molecular" da semiótica) para um filósofo como é Deleuze? (para o qual, naturalmente, não é o viés semiótico o que lhe interessa). Para Deleuze, eles constituem mundos, e "cada signo tem duas metades: designa um objeto e significa alguma coisa diferente" (Deleuze, 2003: 26). E convenhamos que se ficássemos só nisto,

ele não estaria muito longe daquilo que Umberto Eco trabalha na “Obra Aberta”. Mas Deleuze tem uma visão de signo que afasta um pouco o seu pensamento da esfera puramente semiótica:

o signo é sem dúvida mais profundo que o objeto que o emite, mas ainda se liga a esse objeto, ainda está semi-encoberto. O sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade numa série de associações subjetivas. Passamos de um ao outro, saltamos de um para o outro, preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito. (Deleuze, 2003: 34)

Quando Deleuze afirma que tendemos a “reconhecer” as coisas sem jamais as “conhecermos” é porque, na verdade, muitas das vezes, não chegamos a destapar essa outra parte semi-encoberta do signo. Necessitamos ser egiptólogos no sentido de aprofundarmos essa decifração que está aí (!) para ser decifrada. Obviamente que colocados perante esse desafio intenso (talvez doloroso!? Ele, o signo – recordemos – é “mais profundo” do que o sujeito que o interpreta) preferimos aquilo a que designa como a “facilidade das recognições” (Deleuze, 2003: 26). Digamos que este processo parece ser, por um lado, o mais preguiçoso (e cauteloso) por não fazer sair ninguém (perigosamente!) da sua área de conforto; por outro lado, é definitivamente o mais tradicional, por ser, de facto, aquele que se encontra mais amarrado às práticas escolares. Nestas práticas é frequente acontecer aquilo para que Deleuze chama a atenção, que é a ação de confundirmos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. É uma sereia! É

um unicórnio! Poderão ser recognições passíveis de se elaborarem num quadro de um encontro de um hipotético sujeito com determinadas iconografias (que poderão albergar, literalmente, constelações de signos). Mas se ficarmos só pelo desvelo desta primeira capa de significado dos signos, como sustenta Deleuze, nós também nos esquivamos dos imperativos que deles emanam. Afirma que se ficarmos só na recognição “passamos ao largo dos mais belos encontros” (Deleuze, 2003: 26).

Esta transformação na forma de entender o mundo e a relação dos sujeitos com este mundo e logo, com o *outro*, é muito importante, uma vez que, ao admitirmos que os sujeitos se apresentam num *continuum* de relação com os objetos, a experiência passa a ganhar um papel central na vida cotidiana. O corpo, os sentidos, em conjunto com as emoções que experimentamos quotidianamente, ganham espaço na dinâmica da vida e da pesquisa. Conforme explica Silvio Gallo (2010: 3) “na fenomenologia (...) a consciência se percebe no ato de perceber o *outro* – um objeto, uma coisa, outra consciência. O primeiro movimento é para fora: a percepção do mundo.”

Esta perspetiva radical que cunhou os primórdios da fenomenologia contemporânea, ramificou-se em uma série de outras, dando origem a teorias descendentes que passaram a enfocar aspectos distintos. A proposta deste texto, conforme explicitado anteriormente, é a de trabalhar na égide de pensamento de Max Van Manen, pertencente à vertente que articula um profícuo diálogo entre a fenomenologia e a hermenêutica. Como sustenta Carabajo (2008), a fenomenologia e a hermenêutica são dois importantes ramos da filosofia europeia cujos pressupostos teóricos e

metodológicos têm sido conjuntamente utilizados de maneira muito fértil nas pesquisas atuais. A chamada Fenomenologia Hermenêutica (FH) aparece como uma metodologia de pesquisa qualitativa que tem sido aplicada muito comumente nas áreas de psicologia, ciências da saúde, bem como em outras disciplinas das ciências sociais. Neste contexto, Van Manen vem constituindo-se como o principal expoente em pesquisas que relacionam\aplicam a FH na área da educação.

É importante salientar que a FH aparece como uma vertente teórico-metodológica capaz de dar conta da complexidade dos fenômenos e linguagens que envolvem a educação e os seus processos pedagógicos. De acordo com Carabajo (2008: 413).

a fenomenologia hermenêutica oferece-nos a possibilidade de adentrarmos na natureza normativa, pática, prereflexiva, situacional e conversacional dessa experiência humana. Desta forma, com enfoque orientado para as *dimensões mais pessoais e humanas* da educação, complementa os enfoques metodológicos mais orientados ao desenvolvimento da dimensão técnica da mesma. Neste sentido, responde à necessidade de que a investigação educativa consolide, desde um pluralismo metodológico, uma forma de construir as ciências pedagógicas que implique uma melhora real para a educação e, por consequência, para o desenvolvimento humano.

Isso porque o processo de investigação da FH, que busca o sentido da experiência vivida, não está apenas empenhado na descrição de factos e situações, ou de constatações, mas de modo mais profundo, está embrenhado na busca daquilo RPEA [84]

que está por debaixo, escondido, descobrindo um sentido mais profundo contido em cada ação.

É possível observar assim uma diferença de ordem da essência nas pesquisas de cunho fenomenológico. Enquanto que a investigação 'tradicional', de base mais positivista, é focada em hipóteses e se faz, em grande medida, buscando um tipo de conhecimento que possa ser generalizável, a investigação fenomenológica constitui-se em uma "teoria do único; se interessa pelo que é, em essência, insubstituível" (Van Manen, 2003: 25). Assim, uma das características distintivas de uma investigação fenomenológica é que ela inicia no *mundo da vida*, do que ocorre naturalmente no quotidiano das pessoas. O mundo da vida é "o mundo tal como o experimentamos imediatamente de um modo prereflexivo, e não tal como o conceitualizamos ou categorizamos, nem como refletimos sobre ele" (Van Manen, 2003: 27).

Desta forma, entendemos a perspectiva da FH como uma vertente promissora de pesquisa, sobretudo quando aproximada à área da Educação e da Cultura Visual, podendo o pesquisador, guiado por tais princípios e assumindo uma postura rigorosa frente à problemática estudada, fazer emergir uma escrita reveladora e instigante que possa servir, senão de inspiração, pelo menos de alento, às práticas relativas aos fenômenos pedagógicos quotidianos de outros educadores.

## Conhecendo a Perspetiva da *Grounded Theory*

A *Grounded Theory* é uma metodologia de pesquisa que foi desenvolvida a partir do ano de 1967 com a publicação da obra "The Discovery of Grounded

Theory” por Barney Glaser e Anselm Strauss. A expressão *Grounded Theory* não possui uma tradução literal para o português, mas tem sido utilizada como “teoria enraizada” ou ainda, no Brasil, como “Teoria Fundamentada nos dados” (Tarozzi, 2011). O termo *Grounded* é usado para referir-se a algo que está “encravado”, “firme à terra”; ou ainda que possui um “enraizamento vital nas experiências dos factos”. Destacamos este aspecto pois ele traduz com clareza a especificidade da *Grounded Theory* (GT), uma vez que uma GT é uma teoria que nasce dos dados recolhidos no campo, a partir dos processos de observação-reflexão iniciada no campo prático. De acordo com Tarozzi (2011: 20), “essa natureza *Grounded* da teoria, o seu enraizamento vivido nas vísceras da realidade é o que consente depois à teoria elaborada ter um valor prático-operativo muito marcante e de ser útil para os operadores”.

É relevante compreendermos que a GT surge num momento histórico em que a pesquisa predominante na área das ciências humanas é de ordem quantitativa. Na década de 60, a pesquisa sociológica qualitativa era considerada “marginal”. Mesmo sendo desenvolvida desde a década de 20, a partir dos estudos de Robert Park e Ernest Burgess na Escola de Chicado, a pesquisa sociológica qualitativa não era considerada suficientemente rigorosa. Nesse tempo, falar de metodologia da pesquisa significava falar de estatística. Neste sentido é que o lançamento do livro de Glaser e Strauss é considerado, por alguns autores, como a primeira contribuição mais articulada na área sobre uma metodologia de pesquisa qualitativa.

Cabe sublinhar que,

o paradigma dominante nas ciências sociais era aquele empírico-positivista (...) que pressupunha uma ontologia realística, um conhecimento objetivo, um pesquisador separado do contexto, e atento a não poluir as suas relações com juízos pré-elaborados e preconceitos” (Tarozzi, 2011: 43).

As pesquisas qualitativas não eram reconhecidas porque não eram capazes de produzir análises de dados sobre a base de procedimentos analíticos que fossem confiáveis e válidos, pelo menos quanto o eram as sofisticadas elaborações matemáticas sobre as variáveis que a pesquisa quantitativa oferecia. Como indica Charmaz (2009: 19), neste período, as pesquisas que enfatizavam uma “teorização de poltrona e lógico-dedutiva” eram praticamente as únicas que encontravam aplicação e respaldo no universo da investigação científica.

A GT legitimou métodos alternativos de pesquisa social uma vez que a mesma busca interceptar a intensidade, a profundidade e a dramaticidade de uma determinada experiência (Tarozzi, 2011). Tendo nascido dentro do universo da enfermagem, a partir da investigação “O que acontece nos contextos hospitalares quando um paciente está para morrer?” (Tarozzi, 2011: 40), Glaser e Strauss adentraram os referidos contextos e a partir de um caminho muito particular de pesquisa, conseguiram captar a *profundidade de significados* de um fenómeno tão impreciso, intenso e desafiador como são todos aqueles relativos à questão da morte. Ao se darem conta que, intuitivamente, haviam produzido os indicadores e as bases de uma inovadora metodologia de pesquisa qualitativa, partilharam as suas experiências com a comunidade científica a partir da publicação do referido

livro de 1967.

Dado este contexto inicial, podemos dizer que a GT é um método geral de análise comparativa e um conjunto de procedimentos capazes de gerar, de forma sistemática, uma teoria fundamentada nos dados que vão emergindo paulatinamente com a pesquisa. Este tipo de investigação constitui-se numa prática capaz de fazer emergir os processos sociais e psicológicos de base que subjazem aos temas indagados a partir da exploração do processo da pesquisa, uma vez que “um traço peculiar da GT é o de ser particularmente apta à exploração, não de fenómenos estáticos, mas dos processos subjacentes a tais fenómenos e das suas dinâmicas percebidas nos seus respetivos contextos” (Tarozzi, 2011: 22).

## Possíveis Cruzamentos: A Atitude Fenomenológica nos Horizontes da Teoria Enraizada nos Dados

Nos últimos anos, a pesquisa qualitativa, na área das ciências humanas, tem olhado com certa simpatia – a partir de alguns autores menos rígidos – para a construção de pesquisas que façam dialogar diferentes métodos e que, por conseguinte, entendam o processo metodológico como um caminho a ser traçado e não como uma espécie de prisão que imobiliza as qualidades criativas e inovadoras da pesquisa.

Na verdade, uma série de novas metodologias<sup>1</sup>,

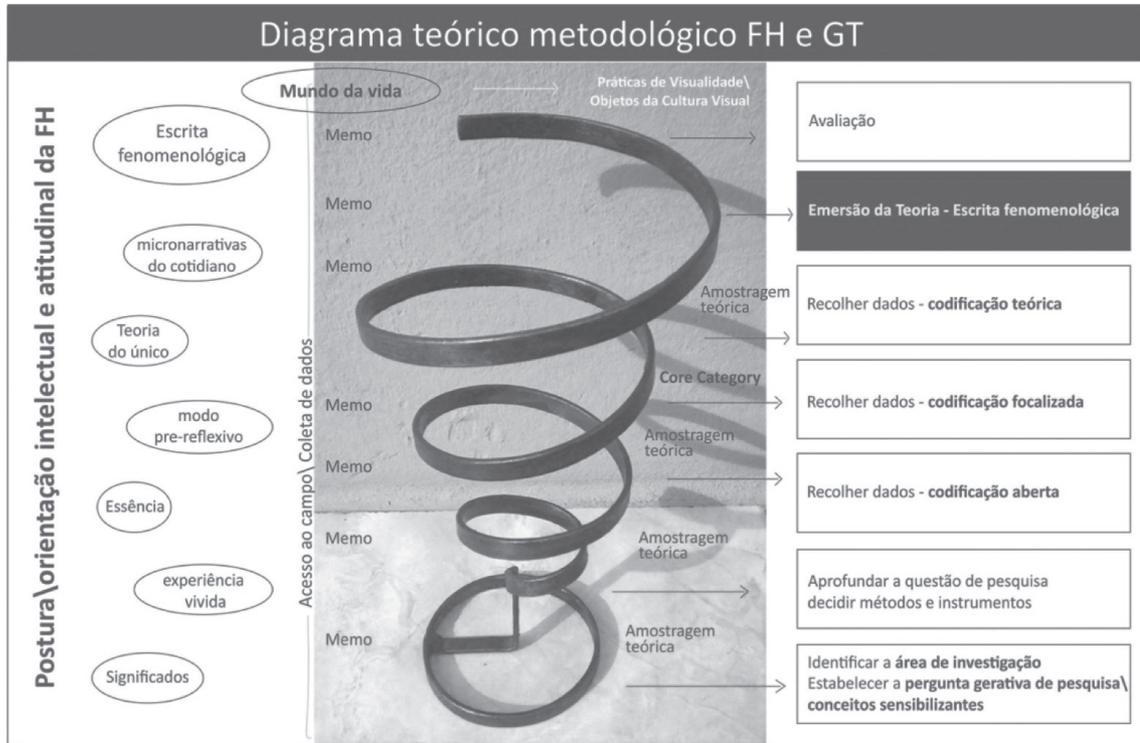
<sup>1</sup> A prática da *a/r\ography* é um bom exemplo de metodologia contemporânea na área das artes visuais, que relaciona, em um mesmo movimento, o trabalho de artista, pesquisador e professor (Artist\researcher\teacher).(Charréu, 2013). Algumas das pesquisas (de mestrado e doutorado) que seguiram no todo ou em parte a metodologia *a/r\ogràfica*, realizadas no programa de Pós-graduação em Educação,

aparentemente “sem métodos rigorosamente definidos” vem aparecendo, sobretudo no panorama das teorias pós-críticas, para dar conta especialmente de áreas como a educação e as artes, bem como dos seus processos e complexidades. Neste mesmo sentido, conforme apontam Morse e Richards “a busca da *pureza* metodológica não pertence à ideia de ciência que subjaz às várias abordagens qualitativas e, cabe sublinhar, é plenamente legítimo utilizar, com cautela e competência, métodos mistos e múltiplos” (*apud* Tarozzi, 2011: 21). É neste sentido e também por entender que ambas indicações metodológicas FH e GT estão assentes em pressupostos comuns, é que propomos um híbrido para a investigação educativa das experiências e práticas de visualidades presentes na escola.

O diagrama da Figura 1 tenta dar conta, de maneira esquemática e simplificada, de como ambas teorias se podem entrecruzar e formar um aparato teórico-metodológico com potencialidades para ser utilizado em investigação na área da Educação e Cultura Visual. Inicialmente, tomamos de empréstimo a ideia central da espiral proposta por Tarozzi (2011) para dar conta do centro do processo de investigação. Uma espiral crescente (como é o caso da utilizada na Figura 1) é uma forma que representa alguma coisa que se movimenta continuamente e que, na medida em que vai se desenvolvendo, se amplia, tal qual uma pesquisa *Grounded Theory*. A GT começa de um

linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria, foram recentemente estudadas nas suas peculiaridades e publicadas em Charréu, L. e Oliveira, M. O. de (2015). “A/r\ography in practice: reviewing three research projects at the Federal University of Santa Maria, Brazil” em AAVV (Orgs.). *2nd Encounter on Practices of Research in Arts Education, some texts*. (p.63-75). Porto: i2ADS-NEA. Também se pode aprofundar mais um pouco o tema em Charréu, L. (2013) Cfr. referências.

Figura 1 – Diagrama Teórico-Metodológico FH e GT. Fonte: adaptação dos autores do texto



ponto de partida e cresce na medida em que o pesquisador tem acesso aos dados no campo e se amplia justamente neste movimento de contacto e retorno. Segundo o dicionário, uma espiral é, na teoria da matemática, uma “curva plana gerada por um ponto móvel que gira em torno de um ponto fixo, ao mesmo tempo que dele se afasta ou se aproxima segundo uma lei determinada”<sup>2</sup>. Neste caso, o ponto móvel representa o pesquisador, que gira a partir de um ponto fixo (a área inicial a ser estudada) e que dele se aproxima, se afasta e retorna novamente de acordo com as necessidades encontradas a partir dos dados recolhidos e interpretados constantemente.

Além da imagem da espiral, ao centro, o diagrama<sup>3</sup> é composto por duas partes laterais. À esquerda fazemos referência à postura ou orientação intelectual que o pesquisador deve assumir dentro do campo de pesquisa. Baseada nos pressupostos teóricos da FH, esta orientação tem por princípio básico a observação do sentido das experiências vividas e da busca da essência destes fenómenos a partir de um modo préreflexivo de ver a realidade do mundo da vida. Esta postura é indispensável, pois é ela mesma que guiará o pesquisador frente à realidade encontrada no campo. Significa contar

2 Ferreira, A. B. H. (1988). *Minidicionário da língua portuguesa*. RJ: ED. Nova Fronteira.

3 O esquema da Figura 1 teve inspiração no esquema apresentado por Tarozzi (2011: 60). A imagem da espiral foi retirada da Web: [http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-640899400-antigo-ornamento-de-mola-espiral-de-ferro-\\_JM](http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-640899400-antigo-ornamento-de-mola-espiral-de-ferro-_JM) (consultado em 02 de abril de 2015). Vimos mais tarde a adquirir esta escultura (trata-se de uma “obra de arte”) para também garantirmos os direitos comerciais de reprodução.

com certo grau de sensibilidade, subtileza e atenção do pesquisador para que o mesmo perceba as matizes e as nuances que compõem os comportamentos dos sujeitos envolvidos na qualidade da experiência vivida e não apenas na descrição de factos, causalidades e resultados, que no fundo, são a matéria-prima de outras metodologias de pesquisa qualitativa.

Em complemento, o lado direito do diagrama tem por objetivo elucidar certos caminhos que o investigador pode desenvolver (sempre com a postura da FH) dentro da espiral da GT. Os níveis iniciais revelam que o investigador adentra o campo com uma indicação subtil daquilo que deseja observar, uma vez que um dos princípios básicos da GT é exatamente o facto de que, é dentro do campo, a partir dos dados lá coletados e já imediatamente analisados (a partir da escrita constante dos memorandos), que o investigador irá avaliar, enfocar e redirecionar os rumos de sua investigação. É em virtude disso que a pesquisa GT exige um grande grau de flexibilidade do investigador, bem como a sua capacidade de lidar com o incerto e o não programável.

Podemos observar, na medida em que a espiral vai crescendo, que há uma constante reavaliação da amostragem teórica dentro do processo. Significa que o número de observações e/ou entrevistas, como instrumentos de recolha de dados, que serão realizadas, estarão em constante mutação de acordo com a saturação, ou não, das categorias encontradas. A busca da *Core Category*, que consiste em um tipo de categoria principal que ajuda a nortear a teoria emergente, deverá surgir no decorrer do processo que culminará na escrita propriamente de cunho fenomenológico. Por RPEA [88]

isso, o pressuposto de que a teoria sempre vem depois da prática ratifica as nossas intenções de investigação. Conforme Van Manen (2003: 33) “a teoria é de ajuda para entender melhor a prática. A prática (da vida) sempre vem primeiro e a teoria depois, como produto da reflexão” .

O que podemos observar na proposta supracitada são pistas acerca do modo de caminhar na investigação. “O método da fenomenologia e da hermenêutica consiste em que não há método” (Gadamer *apud* Van Manen, 2003: 48). E, de facto, não há um método pré-definido, com procedimentos e técnicas a serem aplicadas, não há marcos fixos que possam engessar a investigação. No entanto, o que há é “um conjunto de conhecimentos e ideias, histórias de vidas de pensadores e autores, que se são tomados como exemplo, constituem tanto uma fonte quanto uma base metodológica para apresentar as práticas de investigação em ciências humanas” (Van Manen, 2003: 48). Esta incerteza que, ao mesmo tempo pode ser motivo de muita tensão, é o que, no entanto, torna a investigação fascinante. Aqui reside o carácter artesanal da pesquisa, o que há nela de mais natural, menos rígido e logo, singular. Comenta que, “o percurso de uma pesquisa de campo é sempre incerto, vacilante, não programável meticulosamente com antecedência. Por isso, existe sempre algo de artesanal no fazer pesquisa (...)” (Van Manen, 2003: 59). É aqui que aparece o papel do investigador, um certo carácter das relações humanas, que contraria o paradigma da objetividade, entendendo como positiva a presença do investigador no campo e assumindo-o como uma parte inalienável e relevante da própria investigação.

## O Desafio de Ver e Investigar o Intangível: Buscando um Infinito que Sabemos Ser Inatingível

“(…) Na espiral do feto, o novelo do afeto,  
ensaia o seu primeiro infinito”

Mia Couto, *Espiral*.

A poesia e literatura ensinam e contribuem mais para o campo da arte e da educação do que qualquer outra área das chamadas humanidades. Para isso é preciso resgatá-las de um limbo para onde parecem ter sido remetidas numa contemporaneidade crescentemente oral e visual. Precisamos, então, de entender de que modo elas podem contribuir para produzir outras formas de chegarmos a compreensões mais profundas dessa grande aventura que é a aprendizagem humana e as situações fenomenológicas onde ela ocorre.

Para isso, ainda que ambos os autores deste texto se incluam dentro desse campo cada vez mais restrito das chamadas humanidades<sup>4</sup>, entendemos o especialista em ciências humanas não como um indivíduo que precisa percorrer o mundo, em lugares exóticos, conhecendo lugares inóspitos, civilizações estranhas e, como ocorria com os primeiras expedições etnográficas, voltar triunfalmente para contar como é a realidade do mundo. Tal como muitos colegas investigadores que comungam das nossas preocupações, entendemos que a realidade do *mundo da vida* está aqui, ao nosso lado, e o trabalho do investigador con-

4 Um conjunto significativo e crescente de intelectuais, de diversas áreas, considera que nos últimos anos as chamadas humanidades têm estado sob cerco sistemático das chamadas ciências exactas, na presunção de estas se conectariam com mais facilidade com as estruturas económicas produtivas e a geração de riqueza numa sociedade cada vez mais competitiva.

temporâneo consiste na busca daquilo que parece óbvio, natural, entendido, mas que afinal não o é. É no ato mais simples, no pormenor, no detalhe, que se esconde a complexidade. Muito semelhante ao que ocorre nos processos de criação em que, do ambiente mais calmo, inerte, aparentemente “sem graça”, ou mesmo na potencialidade criativa do silêncio e da fadiga, conforme explica Barthes (2003) se podem extrair significados complexos ao “desautomatizar a linguagem”, evitando-nos uma percepção única do mundo cristalizada naquilo que parece óbvio e natural. Trata-se um pouco daquilo que os fenomenólogos chamam de “atitude anti-natural”, da tentativa de “superar a autoevidência” que envolve a experiência do ver, como comenta Mitchell (2003).

Assim, conforme aponta Van Manen, nos empenhamos na busca do impossível: “fazer fenomenologia hermenêutica é tentar realizar o impossível: elaborar uma descrição interpretativa completa de algum aspeto do mundo da vida e, no entanto, seguir sendo consciente de que a vida vivida é sempre mais complexa do que qualquer explicação que seu significado possa revelar” (Van Manen, 2003: 36). Este é o desafio que nos move, entender os aspetos ininteligíveis, quase impalpáveis e inefáveis presentes na vida humana e, sobretudo, neste caso, nos processos pedagógicos relativos à arte e Cultura Visual.

Entrar neste campo e adotar estas perspectivas é relativizar a verdade e a certeza, pilares da modernidade que são revelados no texto de Woods (1999) como limitadores da criatividade e da expressão. Buscar o *mistério* de uma aula não conhecida, não acabada, os sentidos disseminados nas narrativas da literatura ou nas pinceladas de

um quadro. É necessário que deixemos “espaços em branco” para serem completados, áreas de respiro, conforme ensinamos nas áreas do design gráfico. Neste mesmo sentido, permitimo-nos pensar o estatuto e a complexidade dos processos de investigação, bem como os seus limites. Onde começa e onde termina a dimensão científica da investigação? Como fazer surgir a dimensão artística da investigação? Como detetar e transformar os factos mais comuns do quotidiano de uma sala de aula em algo passível de um deleite artístico? Ou estético? Será o investigador também um artista?

Podemos, assim, perguntarmo-nos como investigar em sala de aula o ensino que envolve os processos artísticos? Como lutar pelo espaço do saber artístico que é, hoje, na Escola, soterrado pelo peso e limitação de uma conceção rígida, disciplinar e fechada de conhecimento? Esta breve reflexão procurou auxiliar no trabalho de “preenchimento do *hiato* existente entre o fenómeno artístico (e todas as suas vertentes) e a Educação” (Charréu, 2013: 102).

Por fim, o poema de Mia Couto com que iniciamos esta última parte incita-nos a uma busca por uma escrita provocativa que ganhe força nas micronarrativas e nas metáforas. A investigação aqui é relacionada como um feto, uma origem em potência que, em movimento de espiral, tal como no nosso diagrama da Figura 1, se realiza nos afetos e *a partir* dos afetos. Uma força embrionária que nunca termina, aponta caminhos e direções e desenvolve-se continuamente até atingir um nível único, individual e sempre incompleto, impossível de alcançar, *um infinito*. E na verdade, terão que ser “infinitas” as possibilidades de investigar e de narrar os fenómenos que circunscrevem o campo RPEA [90]

vasto, movente e mutante da Arte, da Educação e da Cultura Visual.

## Referências Bibliográficas

- Barthes, R. (2003). *O neutro. Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. São Paulo: Martins.
- Carabayo, R. A. (2008). “La metodología fenomenológico-hermeneutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y Primeras experiencias” em *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, 409-430.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Charréu, L. (2013). “Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas” em Raimundo Martins & Irene Tourinho (Orgs.). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. (pp. 97-113). Santa Maria: Editora Ufsm.
- Couto, M. (2011). *Tradutor de chuvas*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ferreira, A. B. H. (1988). *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Gallo, S. (2008). “Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença” em *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos*. (pp. 1-16). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.
- Mitchell, W. J. T. (2003). “Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual” em *Revista Los Estudios Visuales en el siglo 21*. Madrid, 1, 17-40, noviembre.
- Tarozzi, M. (2011). *O que é a Grounded Theory?* Petrópolis: Ed. Vozes.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Zilles, U. (2006). *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

