



Enquadramento Metodológico de um Estudo que Nasce do Clown Contemporâneo

Methodological Framing of a Case Born from the Contemporary Clown

Hugo Américo Pereira Cardoso Vieira

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

hiugoi-ei@sapo.pt

RESUMO

Este artigo pretende abordar a questão e o dispositivo metodológico de um projeto de investigação *in progress*, que tem como coluna vertebral o *clown*. A “escuta” é o tema principal da construção de uma personagem a ser criada em processos criativos laboratoriais com outros, seguido do trabalho artístico do investigador na elaboração de um espetáculo que será o objeto de tese. Este *clown* vai convocar outras áreas como: *yoga*, *kung fu*, dança-teatro e serão apoiadas pela técnica *viewpoints* de *Bogart*. Ao nos inserirmos num paradigma de investigação qualitativa, parto para a questão metodológica com preocupações ao nível de sensibilidades. A investigação deste estudo é de forte contorno a/r/tográfico que se situa nos entrelugares da teoria, prática e criação. Porquanto, neste artigo tento esclarecer questões dentro destas pertinências que correspondem a questões que envolvem os sentimentos, o laboratório e a personagem, no processo criativo e mais precisamente neste projeto.

Palavras-chave: *Clown*; A/r/tografia; Laboratório; Criação; Sentimentos

ABSTRACT

This article aims at approaching the issue and the methodological strategy of an investigation project “in progress”, which has as the main vertebral spine “the clown”. The “hearing” is the main topic of the character construction to be created by laboratorial creative processes with others, followed by the investigator’s artistic work in the elaboration of a show, which will be the object of the thesis. This clown will summon other areas such as yoga, kung-fu, dance-theatre, and will be supported by Bogart’s viewpoints technique. On inserting ourselves in a qualitative investigation paradigm I am entering the methodological issue with some concerns regarding sensitivities. This study focuses strongly on the a/r/tographic contour, which lays “in-between” spaces of theory, praxis and creation. Therefore in this article I try to enlighten issues within these pertinences corresponding to issues involving feelings, laboratory and the character in the creative process and more precisely in this project.

Keywords: Clown; A/r/tography; Laboratory; Creation; Feelings

Introdução

Considerando todos os desafios que a educação artística nos tem oferecido em termos de investigação, principalmente no que diz respeito ao envolvimento e à partilha de sentimentos e de emoções, indissociáveis ao processo de criação artística, esta área remete-nos para a procura de novas abordagens de investigação que tentaremos explicar neste artigo acompanhando as exigências de um projeto de investigação em desenvolvimento.

No intuito de abordar a questão metodológica e o dispositivo de um projeto de investigação, partilhamos algumas das novas maneiras de investigar que envolvem, de certa forma, a problemática referida no resumo respeitante às sensibilidades. O grande contorno metodológico é a a/r/tografia que deriva da Pesquisa Educacional Baseada em Artes. Servimo-nos também de outras metodologias como a Investigação-ação e a Auto e Etnografia, do método de observação, incluindo o observador participante e a participação observante, o processo de observação direta e indireta, o campo de observação molar e molecular e ainda de instrumentos de coleta de dados, como o diário de bordo, o registo videográfico, os grupos de discussão e o inquérito por questionário, devido à não rigidez da investigação qualitativa e respetivo contributo a/r/tográfico. Desde já, salientamos que neste artigo só abordaremos as metodologias e o dispositivo metodológico devida à longa extensão de todo o processo como referimos acima.

A investigação que dá vida a este artigo parte de uma ideia inicial que partilhamos da seguinte maneira: uma reflexão prospetiva e retrospectiva por parte dos/das indivíduos/as de um curso su-RPEA [56]

perior de Teatro, juntamente com a reflexão do artista/investigador/professor na estruturação, exploração e criação de uma personagem que parte do *clown* com outras artes e disciplinas, podem conduzir a uma forma de estudo mais alargada e responsável, capaz de satisfazer melhor a aprendizagem do *clown*, e a entender a linguagem performativa contemporânea.

Assim, a questão fundamental da nossa investigação é: qual o contributo do *yoga*, do *kung fu*, da dança-teatro e da técnica *viewpoints* na construção de uma personagem que parte do *clown*? Os principais objetivos da investigação são: desenvolver novas competências de carácter epistemológico na área do *clown* contemporâneo, assim como, desenvolver e possibilitar a transdisciplinaridade entre as artes, práticas *zen* e desportivas, em educação artística.

1. Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)

Escolhemos aplicar uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte, uma vez que, tal como Dias (2007: 16, 23) descreve, é uma metodologia qualitativa que fornece “respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos, sensações, percepções e construções sociais de sentido”, aceitando categorias como: “incerteza, imaginação, ilusão, introspeção, visualização e dinamismo”. Dias (2007: 24) refere que a PEBA criou estas maneiras diferentes de ver, experimentar, aprender e compreender a pesquisa em artes, explorando a “compreensão da experiência humana e das artes” com novas formas criativas de representação capazes de refletir “a riqueza e a complexidade

das amostras e dados de pesquisa”, promovendo, assim, “múltiplos níveis de envolvimento, que são simultaneamente cognitivos e emocionais” e partem de um princípio fundamental que é a experiência de vida do(s) indivíduo(s) envolvido(s) no processo.

Inserido numa perspectiva hermenêutica, (pós) construcionista e feminista, onde o significado vai para além de términos numéricos, o artigo em questão pretende justamente criar conhecimento através de uma experiência de educação artística entre indivíduos, participantes num laboratório de criação. Criação esta onde não será necessária a separação do sujeito que observa e pesquisa, o objeto observado e o que se pesquisa, pretendendo dar voz à experiência do investigador dos colaboradores e ao registo. Desta maneira entendemos que o conhecimento pode devir da experiência artística resultante do laboratório, onde aplicamos o termo mediador, referindo-nos ao investigador que faz a ponte de ligação entre a arte e a educação.

2. A/r/tografia

Segundo Dias (2007), a a/r/tografia é uma prática de abordagem qualitativa e uma pedagogia instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (UBC), no Canadá. Foi criada a partir dos estudos de *Elliot Eisner* em cursos de pós-graduação na *Stanford University*, nos Estados Unidos, entre os anos de 1970 e 1980. Irwin e Springgay (2008) dizem que esta metodologia baseia-se em teorias como a feminista, pós-estruturalismo, hermenêutica e outras teorias pós-modernas que entendem a produção de conhecimento como diferença, produzindo desse modo diferentes perspetivas de ver e sentir

o mundo. Dias (2007) expõe que a a/r/tografia apoia-se em teorias do toque e intercorporeidade e fazem parte destas teorias, autores como: Ted Aoki, William Pinar, Madeleine Grumet, Patrick Slattery, Van Manem, Elliot Eisner, Michel Foucault, Jean-Claude Nancy, Gilles Deleuze, Merleau-Ponty, Felix Gatarri, Jacques Derrida, Judith Butler, Julia Kristeva e Joe Kincheloe. Como diz Irwin (2004, *apud* Irwin & Cosson, 2004: 87-88), esta metodologia situa-se nos entre espaços, sem hierarquias, do artista/ investigador/ professor na tentativa de integrar, tal como Aristóteles, uma articulação entre “teoria (teoria), prática (praxis), criação (poesis)” ou, apresentando ainda de outra maneira, “teoria/ pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção” com o objetivo de assistir a educação artística em que a própria experiência de vida é de uma importância tal que é impossível a separação uma da outra. Por outras palavras Irwin e Springgay (2008) dizem que a a/r/tografia está situada precisamente neste “entrelugar”, onde a teoria, a prática, o processo e a complicação destabilizam a nossa percepção e conhecimento através da experiência de vida. Interessa-nos então perceber o espaço destas afinidades e divergências capaz de suportar a criação de um trabalho artístico laboratorial através da educação.

a) Mas, em que medida a a/r/tografia responde às questões da envolvimento de sentimentos no processo criativo e mais precisamente neste projeto?

Irwin e Springgay (2008) referem que a a/r/tografia “pensa” através da arte e da educação, considerando o artista/ pesquisador/ professor, possibilitando desta maneira a união entre saber (teoria), fazer (praxis) e criar (poesis). Assim, a a/r/tografia através de uma implicação do pró-

prio investigador com o projeto e vice-versa cria níveis simultâneos de cognição e emocionalidade situados no entrelugar da teoria, prática, processo e questionamento como forma de progredir como complicação. Assim, circulando por outros entendimentos da a/r/tografia dentro da perspectiva de Irwin (2004), é nos atos de interlinguagem entre pesquisa, ensino e produção de arte que existe o intra e o entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, formando similaridades e diferenças pertencentes ao mundo onde vive a mestiçagem que preenche um lugar de fronteira. Neste entrelugar, vivem também os a/r/tógrafos, os quais re-pensam, re-fazem, re-vivem os termos das suas identidades confrontando-se com a diferença e semelhança de um mundo exteriormente contraditório, da mesma maneira que re-criam, re-pesquisam e re-aprendem novas formas de compreensão, apreciação e representação do mundo. Estes a/r/tógrafos segundo Irwin (2004: 91), integrados nesta mestiçagem do saber, ação e criação são indivíduos que possuem uma experiência estética que se encontra no “fluxo entre intelecto, sentimento e prática”. É aqui, precisamente, nesta relação próxima do a/r/tógrafo com as práticas artísticas e educativas, ao fazer uso da pesquisa viva, que a envolvimento de sentimentos não foge à produção de conhecimento e se torna tão importante no processo de criação artística e respetiva investigação. Como nos diz Irwin (2013: 29), “Pesquisa Viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo”, entre o pessoal e o profissional, anotando, relacionando e explorando questões, temas ou ideias que envolvem práticas artísticas que suscitem curiosidades e sensibilidades estéticas com práticas educacionais suscetíveis RPEA [58]

veis de estudar assuntos, tópicos e conceitos que afetam as suas aprendizagens, “assim como nas maneiras de aprender a aprender”. Desta maneira verificamos que a relação e a união da pesquisa a/r/tográfica com a própria experiência de vida são inseparáveis.

No seguimento desta conversa de que fazem parte lugar de sensações, práticas e teorias, parece-nos oportuno seguir este caminho com outra questão que também abarca a envolvimento de sensibilidades, que é a questão dos laboratórios a explorar.

b) Qual a relação dos laboratórios de criação deste projeto com a a/r/tografia, entendendo os laboratórios como um espaço aberto à partilha e confrontação de ideais, ações ou objetos entre um ou vários indivíduos?

Sendo os contornos da metodologia de investigação a/r/tográfica uma prática de PEBA deste estudo, permite-nos utilizar um método de trabalho que enforma a criação de trabalho artístico laboratorial através da educação possibilitando e considerando desta maneira a união do trabalho do artista/ investigador/ professor, na tentativa de integrar o saber, a prática e a criação.

Tal como sugere Dias (2007) e seguindo a perspectiva de outros pesquisadores em arte e educação artística envolvidos na desconstrução da escrita académica, pensamos, para este artigo, explorar outros modos criativos que representem e reflitam a importância e a complexidade das amostras, dados de pesquisa e resultados, abrindo as portas às nossas práticas artísticas como locais de investigação ao mesmo tempo que destapam e envolvem o nível cognitivo e o emocional, tal como a a/r/tografia propõe, dando mais importância ao processo de investigação do

que aos resultados alcançados. Assim, podemos dizer que este espaço laboratorial vai-se formando com a experiência sem nunca pretender chegar a um estado inquestionável, por isso, a competência estabelecida entre o investigador e os participantes são dados relativos e relacionais que envolvem o tema, método, e contexto. Nestes espaços interessa principalmente a capacidade de nos reinventarmos enquanto pesquisadores e docentes, para permitir fazer escolhas e encontrar argumentos e questões durante o processo criativo. Desta posição, para que esta reinvenção se verifique, o investigador não deve afirmar uma postura distante dos objetos e fenómenos que estuda, assim como da sua experiência cotidiana. Como diz Irwin (2012), os a/r/tógrafos devem permitir-se ter para si próprios o tempo necessário para a prática contemplativa e criativa, pois só assim surgirão novas ideias e novas perguntas. Devemos acrescentar, partindo de Irene (2013), que esta relação próxima de pesquisador, pesquisa e docência, salientando o laboratório como o espaço de criação, está subjacente à liberdade e emancipação de cada indivíduo aliada à experiência estética/artística que move a sensibilidade sensorial, afetiva e imaginativa capaz de proporcionar transformações, mudanças e desafios ao processo e aos próprios resultados. A partir disto, este espaço de criação laboratorial é capaz de conectar as experiências estéticas à vida, entender quando, onde, como, porquê, em que espaço e tempo a nossa ação é produzida através do outro que transita no espaço da diferença onde fluem encontros cinestésicos e recolher os momentos que se revelam mais importantes.

Neste “laboratório a/r/tográfico” no qual ten-

tamos dar entidade ao objeto de estudo, partimos com uma visão aberta onde participar da investigação é o meio para encontrar e desenvolver problemas, escolher as fontes de informação e ideias que queremos partilhar connosco e com os outros e oferecer interpretações que retratem novos entendimentos textuais, visuais e performativos. Solicita-se criar desta maneira práticas, narrativas e produtos que proporcionem a educadores e artistas a possibilidade de repensar sobre o ensino do *clown*, produção na arte do *clown*, pesquisa e processos de aprendizagem que não são muito conhecidos ou mesmo inexplorados na área do *clown*, sem nunca abarcar a ideia de ser um produto único e exclusivo, mas sim, aberto a outras alternativas que se complementem com complexidade de forma simples. Denota-se, então, o comprometimento numa comunidade de trabalho a que pertencem educadores, artistas e pesquisadores ao mesmo tempo que à uma exibição enquanto performance e partilha de formas artísticas a um público, ocorrido por um engajamento profissional na Educação. Este processo inclui a elaboração, refinamento e engajamento no estudo, por meios artísticos e educacionais, que serão empregues para fins reflexivos, onustos de recursos rizomáticos, enquanto caminho que pretende provocar produtos e performances.

Desta forma, parece-nos importante redimensionar que o laboratório incorpora processos, formas e abordagens de práticas criativas e educativas entre artes, práticas zen e desportivas na tentativa de enformar através de uma prática transdisciplinar que redefina as metodologias em que se apoiou no campo da educação. Considerando que o corpo e o movimento são sem dúvida

o ponto de encontro da ação desta personagem, o laboratório de criação revela-se como o lugar privilegiado para a experimentação e construção deste híbrido transdisciplinar.

Abrimos assim a possibilidade para outra questão:

c) Qual a ligação da personagem com o projeto de investigação?

A personagem que culminará deste estudo situa-se num panorama transdisciplinar onde acontecem passagens transversais entre as disciplinas com vista ao conhecimento que delas advir. Segundo Nicolescu (2000: 35, 36), a transdisciplinaridade é o “que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Nicolescu (2000) diz-nos que do ponto de vista do pensamento clássico não há nada entre, através ou para além das disciplinas. No pensamento em questão, cada disciplina é só por si inesgotável e, vista pelos clássicos, a transdisciplinaridade não faz sentido porque não tem objeto concreto.

Nicolescu (2000) menciona que o espaço entre e além das disciplinas está cheio, ou seja, é um espaço de completude que as une em vez de as separar, perante os vários níveis de Realidade. Nicolescu (2000: 35) refere que “a estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar”, explicando assim a complementariedade que cria com a pesquisa disciplinar. O mesmo autor apela que a pesquisa disciplinar diz respeito aos fragmentos de um único nível de realidade, enquanto que a transdisciplinaridade interessa-se pela ação de vá-

RPEA [60]

rios níveis de Realidade ao mesmo tempo. Contudo, comunica que esta dinâmica tem de passar pelo conhecimento disciplinar. Assim, Nicolescu (2000: 36) alude que: “Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecundada pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares”. São complementares também à pesquisa pluri e interdisciplinar. A transdisciplinaridade distingue-se destas pela sua finalidade que é a compreensão do mundo presente, não inscrita na pesquisa disciplinar. A finalidade da pluri e interdisciplinaridade é por sua vez a pesquisa disciplinar. Lembramos que neste projeto não nos interessa a pluridisciplinaridade onde o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina se desenvolve através de várias disciplinas ao mesmo tempo. Nem a interdisciplinaridade, a qual transfere métodos de uma disciplina para outra.

Em relação à complexidade que envolve a transdisciplinaridade afirmamos, segundo Nicolescu (2000), que a simplicidade é o seu polo contraditório e sem este a complexidade aparece cada vez mais como o distanciamento entre ser humano e realidade, atuando de forma autodestrutiva do ser humano. Nicolescu (2000: 43, 44) diz que: “À complexidade infinita do Objecto transdisciplinar responde a simplicidade infinita do Sujeito transdisciplinar; da mesma forma que a complexidade aterradora de um único nível de Realidade pode significar a simplicidade harmoniosa de outro nível de Realidade”. A unidade aberta entre o Objeto transdisciplinar e o Sujeito transdisciplinar manifesta-se pela

coerência da informação que atravessa os níveis de Realidade e pela consciência que atravessa os níveis de percepção. A transdisciplinaridade propõe para esta orientação coerente a verticalidade consciente e cósmica da passagem através de diferentes níveis de Realidade. Terminamos esta ideia aferindo, consoante o autor mencionado, que é nesta verticalidade que a visão transdisciplinar fundamenta qualquer projeto social viável

Depois desta visão transdisciplinar e observando o que temos vindo a compor em relação à a/r/tografia, pensamos criar a nossa personagem, desde uma perspetiva transdisciplinar e a/r/tográfica onde as práticas que se complementam têm a função de nos fornecer significados que subjetivam a mediação e ação do plano performativo educativo no esforço de ampliar interesses, aptidões, habilidades educacionais e empreendimentos artísticos enquanto artistas e educadores na área do *clown* através de uma realidade multidimensional. Como Irwin refere:

Cultivar uma maneira apreciativa de saber é um ato de cultivar uma forma estética de saber, uma estética que valoriza a percepção sensorial, de acuidade perceptiva, sintonia, admiração, novidade e emergência. (Irwin, 2003: 63 *apud* Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013: 113)

2.1. Principais Inconvenientes e Tensões da A/r/tografia:

- O sujeito e a forma de investigação estão sempre num estado de devir, uma vez que, a pesquisa viva possibilita ao(s) problema(s) iniciais evoluir durante o processo (Irwin, 2013);
- O desejo de trabalhar com a imaginação, ou seja, produzir resultados através de materiais que

não comunicam (Eisner, 2008);

- O interesse em gerar novas perguntas como preocupação de produzir novos significados partindo das não respostas (Eisner, 2008);
- Preocupação na busca do que é novo e criativo e a necessidade de criar um trabalho que seja verdadeiro ao mundo (Eisner, 2008).

3. Investigação-Ação

Bogdan e Biklen (1994: 292) dizem que esta metodologia “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, onde os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações, com o objetivo de apresentar recomendações que conduzam à mudança. Os autores referem que a investigação-ação procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas na toma de decisões práticas que envolvam aspetos da sua vida. Bogdan e Biklen (1994: 293, 300) comentam que se trata de um “tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”, ou seja, “a investigação-ação, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa”.

Lopes (2011) diz-nos que a investigação-ação é um marco importante no que respeita aos modelos de investigação instituídos em educação, ao questionar a tradicionais separações entre teoria e prática, professor e investigador, defendendo que qualquer professor que reflita verdadeiramente sobre a sua prática, pode e deve ter o estatuto de investigador. Lopes (2011) partilha que a investigação-ação é igualmente revelante pela espiral

reflexiva, a qual desenvolve no educador competências de pensamento autónomo e emancipatório, fundamentais para um desempenho inovador no seu trabalho. Esta espiral reflexiva foi o motivo maior do nosso interesse na investigação-ação porque, no nosso entender, aumenta a precisão e organização do estudo em questão:

O método de investigação-ação caracteriza-se pela espiral *auto-reflexiva*, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. Esta espiral remonta a Kurt Lewin que, em 1944, cunhou a expressão 'investigação-acção', aplicando esta metodologia para investigar e intervir nos grandes problemas sociais da época: estudo da produção em fábricas, da discriminação das minorias e de hábitos de alimentação. Foi este autor que definiu o *ciclo básico da investigação-acção*: identificação da ideia geral, reconhecimento (ou clarificação da ideia geral), planificação geral, desenvolvimento do 1.º passo de acção (ou testagem de hipóteses), implementação do 1.º passo de acção, avaliação e revisão do plano geral. A partir deste 1.º ciclo desenvolve-se uma *espiral de ciclos*, composta por vários passos de acção, em que cada fase informa a próxima e é também informada pela fase anterior. Esta organização circular ou 'escada em espiral' (Ebbutt, 1985) permite unir as duas grandes orientações da investigação-acção: *a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma*. (Moreira, 2001: 25)

Neste sentido da investigação e formação, a nossa pesquisa parte da ideia de que o laboratório de criação será construído de acordo com as reflexões e análises que o investigador vai fazendo do grupo no decurso do processo, ao mesmo tempo que vai percebendo melhor como pode adaptar-se

RPEA [62]

às necessidades dos participantes, assim como reposicionar-se em relação aos seus objetivos a partir dos comentários e observações que o próprio grupo vai fazendo ao longo da experiência.

4. Etnografia

Segundo André (2005) a etnografia é um modo de pesquisa que estuda a cultura e a sociedade. Embora André (2005: 27) defina etnografia etimologicamente como "descrição cultural", o nosso foco não é a descrição de uma cultura em suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados, mas sim, o processo educativo artístico uma vez que a nossa preocupação central é a educação artística. André (2005) menciona que o interesse dos educadores pela etnografia tem como principal preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. Já os artistas voltam as suas preocupações para a transposição do objeto artístico enquanto matéria de investigação e a construção do distanciamento necessário entre o objeto e o investigador, para produzir conhecimento.

Mármol, Mora, e Sáez (2012) dizem que a etnografia é uma maneira de construir e de nos aproximarmos de um objeto de estudo, baseada na imersão de um espaço social concreto com o objetivo de conetar com a perspectiva dos sujeitos investigados, na tentativa de produzir conhecimento sustentado na visão, percepção, categorização, valores e experiências destes sujeitos. Estas autoras referem que nesta imersão o investigador estabelece um diálogo direto com os sujeitos, que é por sua vez mediado entre o investigador e os informantes-interlocutores. Mármol et al. (2012)

mencionam que mesmo quando o investigador considera as suas próprias vivências, emoções e experiências, é com o objetivo de abrir novos caminhos para conhecer as práticas, as representações e as experiências nativas. Esta apreensão da realidade exige, segundo Vilelas (2009: 150) o trabalho de campo, ou seja, mais do que um estudo das pessoas, é “pôr-se na perspectiva das pessoas”.

4.1. Autoetnografia

Segundo Mármol, Mora, e Sáez (2012), a autoetnografia é uma estratégia subjetivista, interpretativa e compreensiva, baseada na importância que a única maneira de compreender os fenômenos humanos é colocarmo-nos em relação com a própria experiência vital do investigador. Mármol et al. (2005) acrescentam que a autoetnografia é um olhar que percorre um caminho de ida e volta entre o social e o pessoal, uma vez que está envolvida a própria experiência do etnógrafo. As autoras reconhecem que para conhecer bem o grupo social no qual o investigador está implicado e principalmente para compreender as experiências, emoções e motivações deste, as experiências emocionais do próprio etnógrafo constituem uma importância de que não nos devemos esquecer, uma vez que podem ser um ponto de partida ou uma boa fonte de inspiração. Mármol et al. (2005) salientam que, na autoetnografia, os problemas de subjetividade e reflexividade, que muitas vezes caem em excessos de referencialidades, conduzem a uma valorização positiva das emoções do investigador, ou seja, deixam de ser elementos que contaminam e passam a ser material que enriquece a investigação. Barbosa (2008), numa perspectiva

sobre o questionamento, ao qual atribui o nome de autoetnografia ou pesquisa viva, menciona que este questionamento insere-se perfeitamente nas fronteiras das relações humanas, porque inclui todo o tipo de forma de questionamento que tenta confrontar a sua complexidade dentro dos seus contextos temporal, espacial, cultural e histórico. Barbosa (2008) salienta ainda que quando este questionamento é orientado a um indivíduo que altera conscientemente as suas percepções e ações, emergem práticas de transformação.

Pegando agora nas preocupações que referimos no fim do primeiro parágrafo da etnografia, Mármol et al. (2005), num estudo que fizeram sobre dança, defendem que o distanciamento do objeto artístico e a produção de conhecimento podem ser bem sucedidos através da etnografia. Estas autoras referem que este distanciamento não implica deixar de lado a implicação pessoal, mas sim, permite uma aproximação da perspectiva dos sujeitos que são objetos de investigação. Salientam ainda que não nos podemos esquecer o quão valioso pode ser incluir o próprio corpo na prática estudada, como estratégia indispensável ao distanciamento, para produzir conhecimento. Mármol et al. (2005) estão de acordo que só é possível chegar a uma compreensão dos fenômenos sociais, especialmente aqueles que se vinculam a emoções ou representações e experiências do corpo, quando, juntamente com os outros materiais etnográficos convencionais, se junta a própria experiência, não olhando para esta como algo que contamina mas que expande o conhecimento da investigação.

5. Relação da A/r/tografia com a Investigação-Ação e a Auto e Etnografia

Dias (2013) sublinha que na a/r/tografia, o saber, o fazer e o realizar fundem-se e dispersam-se criando uma linguagem híbrida das fronteiras da auto e etnografia e de géneros. O autor afirma que o a/r/tógrafo, integra estas linguagens na sua vida profissional sem qualquer interesse na sua identidade, só em papéis temporais que pertencem a um mundo de intervalos tempo/espço, espaços liminares, terceiros espaços e entre-lugares. Irwin e Springgay (2013) aludem que a a/r/tografia é uma prática viva, uma vida que cria experiência, examinando a sua vida pessoal, política e/ou profissional e usa uma orientação fluida entre relações contíguas, em que o seu rigor procede da sua disposição refletiva e reflexiva continuamente, ao engajamento, análise e aprendizagem, o que pode incluir qualquer forma de coleta de dados qualitativa (entrevistas, artigos jornalísticos, diários de campo, coleções de artefactos e documentação fotográfica) e ainda qualquer forma de pesquisa artística (pintura, composição de música, escritura de poesia, pesquisa educativa, artigos jornalísticos de estudantes, diários do professor, narrativas e entrevistas com pais de família). Irwin e Springgay (2013) consideram que podem ser igualmente utilizadas estratégias etnográficas para coletar dados e ainda incluir na sua disposição refletiva e reflexiva para a análise, aspetos destas estratégias, como comparar constantemente temas que emergem dos dados, na a/r/tografia. Irwin (2013) refere que a a/r/tografia interessa-se precisamente por perceções, tal como a auto e RPEA [64]

etnografia. A autora acrescenta que embora os a/r/tógrafos usem estes modelos das ciências sociais, também aplicam as suas próprias formas de investigação artística e educacional, envolvendo-se constantemente com ideias, dados e processos artísticos como uma maneira de criar novas compreensões através da produção de conhecimento. Na educação artística, no que confere à análise de imagens, embora possa passar por um processo quantitativo, implica necessariamente a utilização de métodos qualitativos do âmbito da etnografia e autoetnografia, assim como da a/r/tografia que *Rita Irwin* (apud Eça, 2013: 80) descreve como “uma forma híbrida de investigação-ação”. Irwin (2013) afirma que nas últimas décadas a pesquisa-ação tem sido bastante utilizada na educação e tem tomado diversas formas dentro das tradições qualitativas e quantitativas. A investigação-ação pode ter também, tal como a a/r/tografia, um carácter intervencionista, em que os investigadores de ambas as metodologias, muitas vezes se esforçam por melhorar a prática, compreendê-la de maneiras diferentes e/ou usá-la para influenciar as experiências dos outros. Segundo a autora, a a/r/tografia sustenta-se numa perspetiva em que vê a investigação-ação como prática viva que abrange as práticas dos artistas (músicos, poetas, dançarinos, etc.), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador). Assim, Irwin (2013) expõe que, desta forma, as práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação e a pesquisa deixa de ser percebida a partir de uma perspetiva científica tradicional, mas sim do ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação. Esta prática viva, na perspetiva da mesma autora,

é um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Desta maneira, o sujeito e a forma de investigação estão em constante devir. Irwin (2013) salienta que os projetos a/r/tográficos podem começar com um ou mais problemas mas o ato de pesquisa viva admite que esses problemas evoluam no decorrer do projeto, ou seja, os problemas da pesquisa estão imersos nas práticas de artistas, educadores ou artistas-educadores, e portanto influenciam essas práticas no e durante o estudo, o que muitas vezes torna o projeto mais interessante para a investigação.

Irwin (2013) comenta que tanto a pesquisa-ação como a autoetnografia vivem num território de fronteiras, uma vez que incluem o mesmo tipo de questionamento que tenta confrontar a complexidade entre relações humanas dentro dos seus contextos temporal, espacial, cultural e histórico. A autora conta que os que vivem nas fronteiras da a/r/t, reconhecem a vitalidade de viver num entrelugar, onde o pensamento e ação estão entrelaçados através de um circuito hermenêutico de interpretação e compreensão: ação-reflexão-ação-reflexão.

Podemos dizer, então, como seguimento da escrita, que, neste projeto, esta ação-reflexão é apoiada, na prática e na teoria, pelo método de observação que é comum às três metodologias, pelos métodos da investigação-ação, onde a planificação, avaliação e revisão geral fazem parte de ciclos que se repetem durante o percurso do projeto, assim como das outras técnicas e instrumentos de coleta de dados atrás mencionados.

6. Dispositivo Metodológico

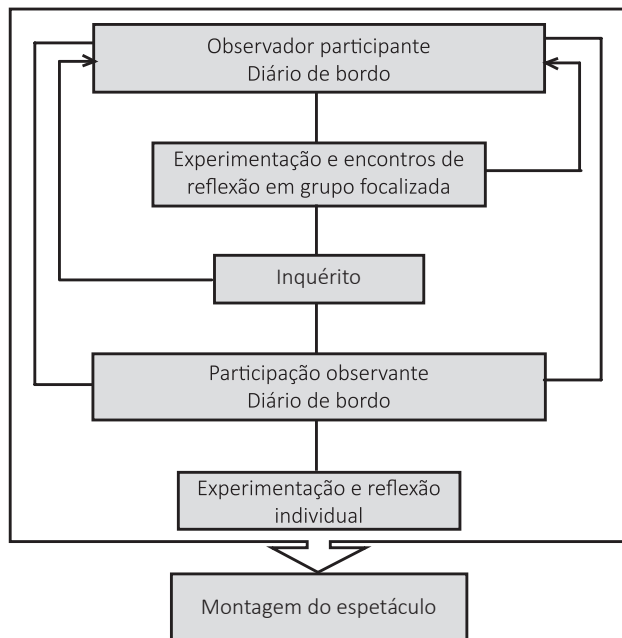
O dispositivo metodológico aqui apresentado pretende apoiar uma estrutura que dispõe dos processos individuais e coletivos, em que os resultados obtidos são no tempo presente da ação, assim como proporciona a orientação e validade científica desejada de um projeto de investigação.

Neste estudo, o dispositivo (Quadro 1 – Dispositivo metodológico) nomeou para a sua primeira fase (criação laboratorial com outros) as suas tarefas no sentido de desenvolver estratégias de formação específicas direcionadas ao *clown*, rentabilizá-las ao máximo durante o processo de criação e analisar os seus resultados no âmbito de os transportar para uma segunda fase (criação laboratorial individual e montagem do espetáculo). Assim para a primeira fase foram definidos três momentos distintos: 1) a observação participante, registada em diários de observação; 2) experimentação e registo audiovisual de todas as sessões de trabalho teórico-práticas e encontros de reflexão e discussão em grupo focalizada áudio-registada, com os participantes; 3) a realização de um inquérito a partir de um guião flexível e discussão com os participantes no final do laboratório. Para a segunda fase foram definidos mais três momentos: 1) a participação observante, registada em diários de observação; 2) a experimentação e gravação audiovisual de todas as sessões de trabalho e reflexão individual do participante 3) montagem do espetáculo.

Podemos verificar então, por exemplo, que a observação participante e o inquérito, ao percorrerem as linhas da experimentação e encontros de reflexão, constituem fases de um ciclo que dá

origem a outra fase constituída por outros ciclos de investigação-ação desde uma perspectiva a/r/tográfica.

Quadro 1 – Dispositivo metodológico



Conclusão

Observando e posicionando-nos frente ao desafio de analisar um laboratório de criação de uma personagem híbrida que parte do *clown* e sendo este indissociável à partilha de sentimentos e emoções, envolvemo-nos na procura de metodologias de investigação que satisfizessem estas necessidades na área da Educação Artística. Assim, no intuito de abordar a questão metodológica e o dispositivo de um projeto de investigação consideramos que a principal metodologia é a a/r/tografia, apoiando-nos também, na Investigação-ação e na Auto e Etnografia, no método de observador participante e na participação observante e em RPEA [66]

vários instrumentos de coleta de dados. Então, numa abordagem da investigação-ação e da auto e etnografia desde uma perspectiva a/r/tográfica, como formadores, investigadores e artistas em simultâneo acreditamos e prevemos que esta investigação tentará interpretar, da maneira mais verídica, as reações e o desempenho de todo o coletivo de trabalho, não esquecendo a questão do olhar pessoal e da possibilidade da generalização de problemas. Para isto, o investigador terá a oportunidade de questionar, participar, sentir, cheirar, saborear, ver, ouvir e introduzir diferentes perspectivas para a reflexão, no decorrer de toda a ação e criação. Não esquecendo também os desvios e ajustes necessários a diferentes modelos e estratégias, tratando-se de uma formação que visa a experiência artística.

Referências Bibliográficas

- Abbad, G., & Mourão, L., & Meneses, P., & Zerbin, T., & Borges-Andrade, J., & Vilas-Boas, R. (2012). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para gestão de pessoas*. https://books.google.pt/books?id=AhxkRwq-5xAC&dq=Desenvolvimento+e+Educa%C3%A7%C3%A3o:+Ferramentas+para+gest%C3%A3o+de+pessoas&hl=en&sa=X&redir_esc=y (consultado em 19 de Março de 2014).
- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo?* (s. ed.). Chapecó: Editora Argos.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa* (1.ª ed.). Caracas-Madrid-Espanha: editorial fundamentos.
- André, M. (2005). *Etnografia da prática escolar*. https://books.google.pt/books?id=gl&sa=X&ei=ljcsU_CLMtCQhQf7sYHA Aw &redir_esc=y#v=onepage&q=etnografia%20da%20pr%C3%A1tica%20escolar&f=false.

- (consultado em 21 de Março de 2014).
- André, M. (2002). *Etnografia da prática escolar* (7.^a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research* (4.^a ed.). New York: The Free Press.
- Barbosa, A., & Amaral, L. (Orgs.). (2008). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (s. ed.). São Paulo: Senac.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria aos métodos* (M. Alvarez, & S. Santos, & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991).
- Cabral, Á., & Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de Psicologia*. https://books.google.pt/books?id=IfFpKryM8VMC&source=gbs_navlinks_s (consultado em 18 de Março de 2014).
- Dias, B., & Irwin, R. (Orgs.). (2103). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Rizoma* (Vol. 1). (A. Neto, Trad.). S. Paulo: Mil Platôs (Obra original publicada em 1980).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e práticas de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Eisner, Elliot (2008). "Persistent tensions in arts-based research" em Cahnmann-Taylor, Melisa; Siegesmund, Richard (Ed.). *Arts-based research in education: foundations for practice*. (Chap. 1: 16-27). New York: Routledge.
- Everton, C., & Green, J. (1996). "Observation as inquiry and method" em Amarel, Marianne, & Armento, Beverly, & Berliner, David, & Clifford, Geraldine, & Doyle, Walter, & Farley, Frank, & Fenstermacher, Gary, & Good, Thomas, & Jones, Reginald, & Shavelson, Richard, & Shulman, Lee (Coords.). *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. (Chap. 1: 162-213). New York: M. C. Wittrock.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *O inquérito. Teoria e prática* (s. ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Irwin, R. (2004). "A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica" em R. L. Irwin & A. Cosson (Orgs). *A/r/tografia: auto-restituição através de um questionamento vivo baseado na arte* (pp. 87-103). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Monteiro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 (Obra original publicada em 1997).
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão* (s. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., & Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (s. ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mármol, M., & Mora, A., & Sáez, M. (2012). "Experimentar, contabilizar, interpretar. Conjunções metodológicas para el estudio del cuerpo en la danza" em S. Citro & P. Aschieri (Coords.). *Cuerpos en Movimiento. Antropología de y desde las danzas* (Chap. 1: 101-117). Buenos Aires: Editorial Biblos/Culturalia.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção* (s. ed.). Porto: Porto Editora, LDA.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação* (s. ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, Maria (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês* (1.^a ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinaridade* (1.^a ed.). Lisboa: Hugin Editores.
- Nogueira, L., & Nogueira, M., & Navarro, J. (2005). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica* (s. ed.). Madrid: Editorial Tecnos.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Grávida.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação* (s. ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Springgay, S., & Irwin, R., & Leggo, C., & Gouzouasis, P. (2008). *Being with a/r/tography* (s. ed.). Aw Rotterdam: Sense Publishers.

- Sinner, A., & Leggo, C., & Irwin, R., & Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2013). "Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte (B. Dias, Trad.)" em R. Irwin & B. Dias (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria. (Obra original publicada em 2006).
- Silvia, C., & Aschieri, P. (2012). *Cuerpos en Movimiento. Antropología y desde las danzas* (s. ed.). Editorial Biblos/ Culturalia.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento* (1.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

