FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA E *GROUNDED THEORY:* OLHARES E CRUZAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA POSSÍVEL INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL

Leonardo Charréu / Universidade Federal de Santa Maria
Juliana Zanini Salbego / PPGE – Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo esboçar uma proposta de diálogo entre os aspectos teórico-metodológicos da fenomenologia hermenêutica, encetada por Max Van Manen (2003), e a Grounded Theory, ou teoria fundamentada nos dados, a partir de uma visão mais atual desta perspectiva apoiada nos estudos de Maximiliano Tarozzi (2011) e de Kathy Charmaz (2009). Tal proposição pretende servir de embasamento\caminho para o desenvolvimento de uma investigação no campo da educação que terá, como núcleo, os estudos da Cultura Visual, pretendendo-se saber o que acontece, dentro de sala de aula, com relação à experiência visual dos alunos da escola pública Ou ainda, tentar saber qual a essência\significado da experiência visual vivida na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE
metodologias de pesquisa; fenomenologia hermenêutica; grounded theory; cultura visual; experiência visual.

ABSTRACT
This text aims to outline 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 supported in studies of Maximiliano Tarozzi (2011) and Kathy Charmaz (2009). This proposal intends to serve as a basis\path for the development of research in the field of education that will have, at its core, the study of Visual Culture. The objective is also to know what happens within the classroom, in relation to the visual experience of students from public schools, yet, the research try also to know the essence\meaning of visual experience lived in the classroom.

KEYWORDS
research methodologies; hermeneutic phenomenology; grounded theory; visual culture; visual experience.

> O ensino é, claramente, ciência e arte – e ainda muito mais do que isso. (WOODS, 1999, p.44)

Olhar para a nossa experiência pedagógica cotidiana constitui um ato de reflexão sobre as maneiras pelas quais nos relacionamos com nossos alunos e pela qual estabelecemos laços de afetividade. A atividade pedagógica é, em si, muito complexa, e se compõe 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. Um entendimento simplificado e essencialmente objetivo da atividade pedagógica tende a reduzir as potencialidades inerentes às relações de ensino-aprendizagem.

Como resultado de uma perspectiva quase que exclusivamente racional do ensino, uma série de movimentos e propostas alternativos sobre o conhecimento e sobre a mente têm sido 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 constitui-se com uma identidade bastante particular, pois que trabalha com linguagens muitas vezes intraduzíveis ou intangíveis, conforme questiona Charréu (2013, p.99) "que aproximações ou metodologias podemos utilizar para abordar o intangível? Ou seja, como investigar tudo aquilo que circunscreve o mundo da arte e dos 'fenômenos' artísticos e\ou dele derivados?"

Conforme discorre Mitchell, em uma de suas oito contra-teses sobre a Cultura Visual, esta, "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 fenômeno da sinestesia" (MITCHELL, 2003, p.25). Assim, torna-se imprescindível a compreensão de que, em nossas experiências pedagógicas, a partir dos processos de comunicação com nossos alunos, colocamos em jogo toda uma linguagem verbal e não-verbal e nas quais

> [...] em todo o tempo, se dão e se recebem conteúdos que são essencialmente de natureza *pática* (de 'pathic' derivado de 'pathos'),

> diferente ao conhecimento de natureza cognitiva, intelectual e técnica. O conhecimento pático é acional, situacional, corporal e relacional, isto é, reside em nossas ações, nos ambientes em que vivemos, em nosso corpo e em nossas relações com os demais. (CARABAJO[1], 2008, p.413)

Esta natureza complexa da experiência pedagógica, que se intensifica no ensino das artes e Cultura Visual, revela a indispensabilidade de uma investigação educativa com uma abordagem ampla e profunda, no intuito de dar conta da compreensão mais próxima e menos automatizada dos fenômenos educativos cotidianos.

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

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

Destarte, o desejo de elaborar uma investigação na área de Educação e Cultura Visual cujos pressupostos teórico-metodológicos tentem dar conta com maior profundidade desta realidade 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, alinhavar 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.

O *olhar* 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 determinou-se 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 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, se faz necessária a descrição da experiência pelo sujeito que a vivenciou.

A fenomenologia traz uma modificação para o Cogito Cartesiano, pois o *Cogito Ergo Sun*, 'penso logo existo' de Descartes, passa a *Ego Cogito Cogitatum*, que significa 'penso sempre algo situado no mundo' (ZILLES, 2006). Isso 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, p.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 é 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, p.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 em uma 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, p.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" (p.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 fato, aquele que se encontra mais amarrado às práticas escolares. Nestas práticas é frequentemente 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. Ele afirma que se ficarmos só na recognição "passamos ao largo dos mais belos encontros" (DELEUZE, 2003, p.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 *continum* 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 cotidianamente, ganham espaço na dinâmica da vida e da pesquisa. Conforme explica Silvio Gallo, "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" (2010, p. 3).

Esta perspectiva 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 a vertente que articula um profícuo diálogo entre a fenomenologia e a hermenêutica. Conforme Carabajo (2008), a fenomenologia e a hermenêutica são dois importantes ramos da filosofia europeia cujos pressupostos teóricos e metodológicos tem sido conjuntamente utilizados de maneira muito fértil nas pesquisas. 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.

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 seus processos pedagógicos. De acordo com Carabajo,

> [...] a fenomenologia hermenêutica nos oferece a possibilidade de adentrarmos na natureza normativa, pática, prereflexiva, situacional e conversacional desta experiência humana. Desta forma, com enfoque orientado às *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, o desenvolvimento humano. (2008, p.413)

Isso porque o processo de investigação da FH, que busca o sentido da experiência vivida, não está apenas empenhado na descrição de fatos, situações, de constatações, mas de modo mais profundo, na busca daquilo 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, p.25). Assim, uma das características distintivas de uma investigação fenomenológica é que ela inicia no *mundo da vida*, do que ocorre naturalmente no cotidiano 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" (p.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 ao fenômeno estudado, fazer emergir uma escrita reveladora e instigante que possa servir, senão de inspiração, mas de alento, às práticas relativas aos fenômenos pedagógicos cotidianos de outros educadores.

A perspectiva 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 fatos'. 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 coletados no campo, a partir dos processos de observação-reflexão iniciada no campo prático. De acordo com Tarozzi, "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" (2011, p.20).

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. No período, 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 ressaltar 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 suas relações com juízos pré-elaborados e preconceitos. (TAROZZI, 2011, p.43)

As pesquisas qualitativas não eram reconhecidas porque "estas não eram capazes de produzir análises de dados sobre a base de procedimentos analíticos que fossem confiáveis e válidos ao menos quanto o eram as sofisticadas elaborações matemáticas sobre as variáveis que a pesquisa quantitativa oferecia" (*Ibid.*). Como

indica Charmaz, neste período, as pesquisas que enfatizavam uma "teorização de poltrona e lógico-dedutivas" (2009, p.19) 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, profundidade e a dramaticidade de uma experiência desta ordem (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?" (*Ibid*, p.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 fenômeno tão impreciso, intenso e desafiador relativo à questão da morte. Ao darem-se conta de que, intuitivamente haviam produzido os indicativos de uma inovadora metodologia de pesquisa qualitativa, partilharam 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 – sistematicamente – uma teoria fundamentada nos dados" (TAROZZI, 2011, p.17). Este tipo de investigação constitui-se em uma prática capaz de fazer emergir os processos sociais e psicológicos de base que subjazem os fenômenos 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 fenômenos estáticos, mas dos processos subjacentes a tais fenômenos e de suas dinâmicas percebidas em seus respectivos contextos" (*Ibid*, p.22).

A atitude fenomenológica nos horizontes da teoria enraizada: possíveis cruzamentos

> [...] Na espiral do feto, o novelo do afeto, ensaia o seu primeiro infinito. (Mia Couto)

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[2], aparentemente 'sem métodos rigorosamente definidos' vem aparecendo, sobretudo no panorama das teorias pós-críticas, para dar conta especialmente de áreas como a educação e artes e seus processos e fenômenos complexos. Neste mesmo sentido, conforme apontam Morse & 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, p.21). É neste sentido e também por entender que ambas indicações metodológicas FH e GT estão assentadas sob pressupostos comuns, é que propomos um híbrido para a investigação educativa das experiências e práticas de visualidades presentes na escola.

A ilustração a seguir (fig. 1) tenta dar conta, de maneira esquemática e simplificada, de como ambas teorias podem se entrecruzar e formar um aparato teórico-metodológico a ser utilizado em pesquisas na área da Educação e Cultura Visual. Inicialmente, pegamos de empréstimo a ideia central da espiral proposta por Tarozzi (2011) para dar conta do centro do processo de pesquisa. Uma espiral crescente (como é o caso da utilizada na figura 01) 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 ponto de partida e cresce na medida em que o pesquisador tem acesso aos dados no campo e se amplia justamente neste movimento de contato 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"[3]. 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 fasta e retorna novamente de acordo com as necessidades encontradas a partir dos dados recolhidos e interpretados constantemente.

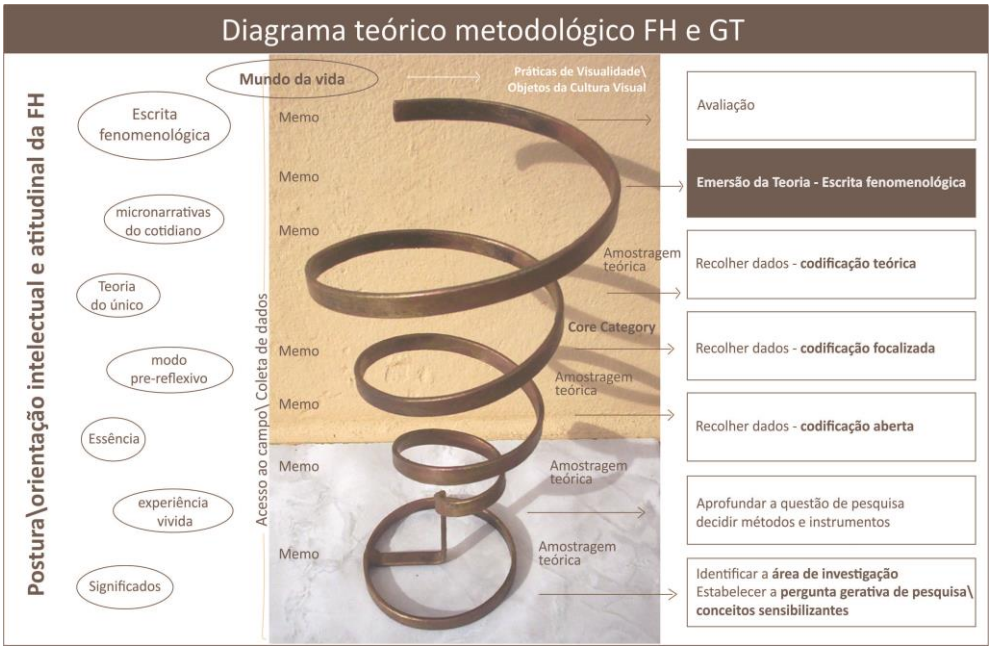

Diagrama Teórico-Metodológico FH e GT
Fonte: adaptação dos autores do texto[4]

Além da imagem da espiral, ao centro, o diagrama 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. Embasada nos pressupostos teóricos da FH, esta orientação tem por princípio básico a observação do sentido das experiências vividas e da busca da essência destes fenômenos a partir de um modo pre-reflexivo de enxergar 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 com certo grau de sensibilidade, sutileza e atenção do pesquisador para que o mesmo perceba os matizes e as nuances que compõem os comportamentos dos sujeitos envolvidos na qualidade da experiência vivida e não apenas na descrição de fatos, causalidades e resultados, matéria-prima de outras metodologias de pesquisa qualitativa.

Em complemento, o lado da direita tem por objetivo elucidar certos caminhos que o pesquisador pode desenvolver (sempre com a postura da FH) dentro da espiral da GT. Os níveis iniciais revelam que o pesquisador adentra o campo com uma indicação sutil daquilo que deseja observar, uma vez que um dos princípios básicos da GT é exatamente o fato 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 pesquisador 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 pesquisador, bem como 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 coleta 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 isso, o pressuposto de que a teoria sempre vem depois da prática ratifica nossas intenções de pesquisa. Conforme Van Manen, "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" (2003, p.33).

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, p.48). E, de fato, não há um método pré-definido, com procedimentos e técnicas a serem aplicadas, não há marcos fixos que possam engessar a pesquisa. 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, p.48). Esta incerteza que, ao mesmo tempo pode ser motivo de muita tensão, é o que, no entanto, torna a pesquisa fascinante. Aqui reside o caráter artesanal da pesquisa, o que há nela de mais natural, menos engessado 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 (...)" (*Ibid*, p. 59). Aqui é que aparece o papel do pesquisador, certo caráter das relações humanas, que contraria

o paradigma da objetividade, entendendo como positiva a presença do pesquisador no campo.

Um infinito: o desafio de ver e investigar o intangível

O especialista em ciências humanas não é um indivíduo que precisa percorrer o mundo, em lugares exóticos, conhecendo lugares inóspitos, civilizações estranhas e voltar para contar qual é a realidade do mundo (como ocorria com os primeiros estudos etnográficos), pois a realidade do *mundo da vida* está aqui, ao nosso lado, 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', a percepção do mundo tão cristalizada naquilo que parece óbvio e natural. Trata-se um pouco daquilo que os fenomenólogos chamam de 'atitude antinatural', da tentativa de 'superar a auto-evidência' 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 aspecto 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" (2003, p.36). Este é o desafio que nos move, entender os aspectos senão ininteligíveis, mas quase impalpáveis, inefáveis presentes na vida humana e sobretudo, neste caso, nos processos pedagógicos e relativos à Cultura Visual.

Entrar no campo e relativizar a verdade, a certeza, pilares da modernidade que são revelados no texto de Woods (1996) 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 nos

permitimos pensar o estatuto e a complexidade dos processos de pesquisa, bem como seus limites. Onde começa e onde termina a dimensão científica da pesquisa? Como fazer surgir a dimensão artística da pesquisa? Como detectar e transformar os fatos mais comuns do cotidiano de uma sala de aula em algo passível de um deleite artístico? Será o pesquisador também um artista?

Podemos, assim, nos perguntar 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 concepção rígida, disciplinar e fechada de conhecimento? Esta breve reflexão procurou auxiliar no trabalho de preenchimento do 'hiato' existente entre o fenômeno artístico (e todas as suas vertentes) e a Educação" (CHARRÉU, 2013, p.102).

Por fim, o poema de Mia Couto que inicia a sessão anterior quer a busca de uma escrita provocativa que ganha força nas micronarrativas e nas metáforas. A pesquisa aqui é relacionada como um feto, uma origem em potência que em movimento de espiral se realiza *nos* e *a partir* dos afetos. Uma força embrionária que nunca termina, aponta caminhos e direções e se desenvolve continuamente até atingir um nível único, individual e sempre incompleto, impossível de alcançar, *um infinito.*

Notas

[1] As citações retiradas do artigo de Raquel Carabajo intitulado "La Metodología fenomenológico-hemenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias", bem como as citações da obra de Max Van Manen "Investigación educativa y experiencia vivida", que aparecem em seguida, todos em língua espanhola, foram traduzidas livremente para o português pelos autores.

[2] A prática da a\r\tography 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 (**A**rtist**r**esaercher**t**eacher).(Charréu, 2013). Algumas das pesquisas (de mestrado e doutorado) que seguiram no todo ou em parte a metodologia a/r/tográfica, realizadas no programa de Pós-graduação em Educação, linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria, foram recentemente estudadas nas suas peculiaridades e publicadas CHARRÉU, L. e OLIVEIRA, M. O. de. A/r/tography in practice: reviewing three research projects at the Federal University of Santa Maria, Brazil. In AAVV (Orgs.) *2nd Encounter on Practices of Research in Arts Education, some texts*. Porto: i2ADS-NEA e FBAUP, pp.63-75, 2015.

[3] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda*. Minidicionário da língua portuguesa.* RJ: ED. Nova Fronteira, 1988.

[4] O esquema da Figura 01 teve inspiração no esquema apresentado por Tarozzi (2011, p.60). A imagem da espiral foi retirada da Web: http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-640899400-antigo-ornamento-de-mola-espiral-de-ferro- JM Acesso em 02 abr. 2015.

Referências

BARTHES, Roland. *O neutro.* Anotações de aulas e seminários ministrados no College de France. SP: Martins Fontes, 2003.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional.* São Paulo: Martins, 2009.

CARABAJO, Raquel Ayala. *La metodologia fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y Primeras experiencias.* Revista de Investigación Educativa, 2008, vol.26.

CHARMAZ, Kethy. *A construção da teoria fundamentada.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHARRÉU, Leonardo. Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas, In RaimundoMartins & Irene Tourinho, (Orgs.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora Ufsm, pp. 97-113, 2013.

COUTO, Mia. *Tradutor de chuvas.* Lisboa: Ed. Caminho, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1988.

FERRÉS, Joan. *Vídeo y Educación*. Barcelona: Paidós, 1992.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: *Diálogos sobre diálogos.* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

MITCHELL, William J. T. Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. In: *Revista Los Estudios Visuales en el siglo 21*. Madrid, N.1, noviembre, p.17-40, 2003.

TAROZZI, Massimiliano. *O que é a Grounded Theory?* Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

VAN MANEN, Max. *Investigación educativa y experiência vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar.* Portugal: Porto Editora, 1999.

Leonardo Charréu
Professor do Programa de Pós-Graduaçao em Educação da UFSM, na linha de Pesquisa Educação e Artes.

Juliana Salbego
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na linha de pesquisa Educação e artes.