

## CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA METODOLÓGICA “INVESTIGAÇÃO BASEADA NAS ARTES” E DA A/R/TOGRAFIA PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Marilda Oliveira de Oliveira\*

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Leonardo Augusto Charreu\*\*

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**RESUMO:** Este texto pretende abordar conceitualmente a perspectiva metodológica conhecida como *Arts-Based Research* (ABR) de uma forma mais ampla e a *a/r/tografia* de uma forma mais específica. No Brasil a ABR é conhecida como *Pesquisa* (ou *Investigação*) *Baseada nas Artes* (PBA), ou *Pesquisa Educacional Baseada nas Artes* (PEBA), ou ainda *Investigação Educacional Baseada nas Artes* (IEBA). Nos países de língua espanhola é explorada como *Investigación Basada en las Artes* (IBA) e nos países de língua inglesa, *Arts-Based Educational Research* (ABER) ou simplesmente *Arts-Based Research* (ABR). A *a/r/tografia* é uma das formas de “investigação baseada nas artes”. Inicialmente, detalharemos o campo epistemológico do construcionismo social e a noção de “voz” para posteriormente tratar da “investigação baseada nas artes”, seu vínculo com a *a/r/tografia* e o contributo de ambas para as pesquisas em educação.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Metodologia. Educação. Artes.

---

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140547>

\* Doutora em História da Arte pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professora Associada do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM, RS). Líder do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. E.mail: oliveira.marilda27@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Professor Adjunto do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM, RS). Vice-líder do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. E.mail: leonardo.charreu@gmail.com

## CONTRIBUTIONS FROM THE METHODOLOGICAL PERSPECTIVE OF ARTS-BASED RESEARCH AND A/R/TOGRAPHY FOR RESEARCH IN EDUCATION

**ABSTRACT:** This text analyses the methodological perspective conceptually known as Arts-based Research (ABR) in a broader way and artography in a more specific way. In Brazil ABR is known as *Pesquisa (ou Investigação) Baseada nas Artes*<sup>1</sup> (PBA), or *Pesquisa Educacional Baseada nas Artes* (PEBA), or yet *Investigação Educacional Baseada nas Artes* (IEBA). In Spanish-speaking countries the concept is explored as *Investigación Basada en las Artes* (IBA) and in the English-language countries *Arts-Based Educational Research* (ABER) or simply *Arts-Based Research* (ABR). A/r/graphy is a kind of “Arts-based Research”. Initially we will detail the epistemological field of social constructionism and the notion of “voice” and later we deal with “Arts-Based Research”, its link with a/r/graphy and the contribution of both to research in education.

**Keywords:** Research. Methodologies. Education. Arts.

### SITUAR E VALORIZAR AS METODOLOGIAS, ACLARAR OS ACRÔNIMOS

São muitas as designações, e os respectivos acrônimos, com que os leitores poderão se deparar em suas pesquisas se tomarmos por base essas novas metodologias contemporâneas. Principalmente aquelas em que a arte, e os fenômenos dela derivados, seja posicionada em uma centralidade importante, qualquer que seja o seu meio ou o suporte de manifestação e qualquer que seja o seu papel na pesquisa.

Na verdade, a aparente diversidade de metodologias “artísticas” de pesquisa, algumas das quais procuramos dar conta neste texto, é a prova da vitalidade que atualmente atravessa o campo metodológico de pesquisa de uma vasta área transdisciplinar que abarca a educação e as artes, em sentido lato, e que já não se revê inteiramente nas metodologias clássicas de pesquisa.

Como ponderava Eisner (1998, p. 16):

[...] as artes e humanidades proporcionaram uma longa tradição de formas de descrever, interpretar, e valorizar o mundo: história, arte, literatura, dança, teatro, poesia e música são algumas das formas mais importantes através das quais os humanos representaram e configuraram as suas experiências. Estas formas nunca foram significativas para a indagação qualitativa por razões que têm a ver com uma concepção limitada e limitante de saber.

Parece evidente que essas concepções de saber estão mudando, sendo relevante que algumas das instituições universitárias – às quais faremos referência mais adiante – mais proeminentes na aceitação e exploração dessas novas metodologias, estejam também na linha de frente

em termos globais de produção de conhecimento tido como confiável e de qualidade em outras áreas científicas. Isso significa que a geração e concepção de novas plataformas investigativas que têm a arte como importante referencial não é um fenômeno marginal, de universidades e centros acadêmicos periféricos, ao contrário, elas estão hoje a ser geradas por instituições de prestígio. Essas instituições aceitaram o risco da produção de diferença e de vias de pesquisa alternativas, e essa atitude só as enobrece por se encontrar, de fato, muito próximo da atitude fundacional da ideia, ou do conceito, de universidade.

É o caso de muitos pesquisadores atuais não verem entre as metodologias de pesquisa disponíveis alguma que possua uma estrutura metodológica mais adequada para apoiar suas investigações, o que tem originado um crescimento exponencial das metodologias baseadas nas artes que procuram suprir essa lacuna. A isso também não têm sido alheios o próprio crescimento e a afirmação do ensino artístico no seio da universidade e dos programas de pós-graduação em arte e áreas conexas que, naturalmente, obrigam à pesquisa.

Indo um pouco mais a fundo na questão da definição da constelação de acrônimos que povoam o nosso estudo, acreditamos existirem, contudo, certas características sutis e certas nuances identitárias que fazem com que uma *pesquisa educacional baseada nas artes* (PEBA=ABER) não tenha exatamente os mesmos objetivos, nem produza os mesmos resultados, da *pesquisa baseada nas artes* (PBA=ABR). Por isso, importa esclarecer um pouco os acrônimos, mesmo que, paradoxalmente, não nos tenhamos deslocado conceitualmente o suficiente para podermos afirmar peremptoriamente quando pisamos “uma” ou “outra” pesquisa. A *pesquisa “educacional” baseada nas artes* terá, naturalmente, preocupações que pertencem ao território educativo, aos seus atores e produtos, enquanto a pesquisa (simplesmente) baseada nas artes poderá ter como foco outros campos e outras disciplinas do conhecimento que não concretamente a educação.

Contudo, se por um lado considerarmos a educação como um campo que frequentemente extravasa o seu próprio território, digamos mais formal, buscando nichos e brechas proporcionados pelas linguagens artísticas para poder encontrar respostas mais vibrantes para novos problemas educativos, e, por outro, vemos em muitas experiências artísticas um extrapolamento do estético para o educativo (ainda que informal), então devemos aceitar a osmose entre a pesquisa educacional baseada nas artes e a pesquisa baseada nas artes. Na verdade, em muitos objetos e projetos de pesquisa, essas metodologias não se distinguirão. É isso por não se conseguir prever

onde acaba o estético-artístico e começa o educativo e vice-versa num campo resolutamente transdisciplinar de pesquisa caracterizado pela sua porosidade e permeabilização.

## O CONSTRUCIONISMO SOCIAL E A NOÇÃO DE “VOZ”

A perspectiva metodológica de “investigação baseada nas artes” está inserida no campo epistemológico do construcionismo social ou enfoque construcionista ou ainda como alguns autores denominam: paradigma construcionista (GUBA; LINCOLN, 1994; SCHWANDT, 2006). Por paradigma entende-se o “sistema básico de crenças ou a perspectiva global que guia o pesquisador, não somente na seleção do método, mas nas questões ontológicas e epistemológicas fundamentais da investigação” (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 105). Enquanto por construcionismo social entendemos o campo que se propõe a dialogar acerca da forma como concebemos o mundo, nos convidando a problematizar as realidades que são social e localmente construídas, tendo em vista o caráter subjetivo e cultural de cada sujeito. Os adeptos a esse enfoque são os primeiros a nomeá-lo como uma “não teoria”. O que essa perspectiva almeja é deslocar as noções de verdade e de tudo aquilo que entendemos como real e verdadeiro para compor com uma visão crítica e flexível. O construcionismo procura refletir principalmente sobre as construções sociais que permeiam a vida cotidiana a partir das relações entre cultura, ideologia, poder, subjetividade, imaginário e representação social no que concerne ao entendimento que temos da realidade (GERGEN, 1999).

O construcionismo social considera o discurso sobre o mundo não como uma reflexão ou mapa universal, e dessa forma propõe ir além do simples empirismo e racionalismo ao relacionar o conhecimento dentro de um processo de intercâmbio social.

Gergen (1999) propõe quatro hipóteses básicas para explicar como as pessoas descrevem, explicam ou atribuem sentido ao mundo no qual vivem. As hipóteses são as seguintes:

1. Construção de conceitos: aquilo que consideramos conhecimento do mundo não é produto de indução ou de construção de hipóteses gerais como se pensava no positivismo, mas está determinado pela cultura, pela história ou pelo contexto social. Exemplo: expressões como “homem” e “mulher” estão definidas desde um ponto de vista social;

2. Enunciados: as terminologias com as quais aprendemos sobre o mundo são artefatos sociais, produtos de trocas e relações

entre as pessoas, historicamente situados. O processo de entender não é conduzido automaticamente pela natureza, mas resulta de um processo ativo e cooperativo das comunidades discursivas. Exemplo: os termos “infância”, “adolescência” e “terceira idade” variam seu entendimento segundo o período histórico e as comunidades discursivas tidas em consideração;

3. Postura atitudinal: a força que uma determinada forma exerce sobre os processos sociais não depende fundamentalmente de forças empíricas sobre o construcionismo, mas das vicissitudes dos processos sociais (comunicação, negociação, conflito, etc.). Exemplo: interpretar uma conduta como leviana, ou desviada dos padrões, pode ser sugerida, confirmada ou abandonada conforme as relações sociais se desenvolvem no tempo. Essa negociação da realidade abre caminho para uma epistemologia social;

4. Modelos sociais: as formas de compreensão negociadas estão conectadas com muitas outras atividades sociais, formas essas (clichês ou estereótipos) que sustentam e apoiam determinados padrões e excluem outros. Alterar descrições e verdades significa ameaçar certas ações e valorizar outras. Exemplo: os adjetivos que criamos para regular, etiquetar e nomear (homem-máquina, aluno-problema, etc.).

As metodologias baseadas no paradigma construcionista, como é o caso da “investigação baseada nas artes”, têm como finalidade compreender o mundo complexo da experiência vivida do ponto de vista daqueles que a vivem (SCHWANDT, 2006; VAN MANEN, 2003); uma finalidade que estaria na base do que se convencionou chamar “perspectiva narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, 2000; DENZIN, 1997) nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Entre as metodologias de pesquisa vinculadas a esse caráter narrativo, destacaríamos as perspectivas baseadas nos relatos etnográficos (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CONLE, 1999), as histórias de vida dos professores (GOODSON, 2004), a autoetnografia (SPRY, 2001; SOUMINEN, 2006; VERSIANI, 2005) e as diversas perspectivas vinculadas à investigação baseada nas artes (BARONE; EISNER, 2006; HERNÁNDEZ, 2008), sendo a a/r/tografia uma delas. O que de alguma maneira movimenta todos esses caminhos investigativos é a convicção de que o conhecimento também pode derivar-se da experiência. Essa afirmação tem um alcance que o escopo deste artigo não nos possibilitaria explorar, porém, de antemão, podemos afirmar que, nesse sentido, os limites entre quem investiga e o objeto/material investigado se desfazem para dar lugar a uma trama complexa de relações que se incorpora na própria história/percurso da pesquisa.

Da mesma forma que as relações entre pesquisador e pesquisado são visíveis. Isso supõe recolocar as diferentes “vozes” que nutrem o relato num plano que destitua as narrativas totalitárias sobre o saber e que mostre onde residem seus silêncios e intermitências. Outra questão relevante é que a noção de experiência situa o conhecimento além do “pensável”, e do estritamente pensado. Isso supõe ter acesso ao que as pessoas fazem, e não somente ao que as pessoas dizem que fazem (SILVERMAN 2000 apud HERNÁNDEZ, 2008). Assim, com o foco posto na experiência, a noção de “voz” adentra de tal modo nas perspectivas de investigação narrativa que parece pertinente que dediquemos umas linhas para situá-la neste texto.

Segundo Brizman (apud CONNELLY; CLANDININ, 1995), o conceito de “voz” pode definir-se nos sentidos literal, metafórico e político. Em seu sentido literal, a “voz” representa o discurso e a perspectiva de quem fala. Metaforicamente, a “voz” se refere à inflexão, ao tom, ao sotaque, ao estilo, às qualidades e aos sentimentos que expressam as palavras de quem fala. E do ponto de vista político, a “voz” representa o direito de falar e ser representado/ouvido (BRIZMAN, 1989 apud CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 16-17). Mas o uso cada vez mais estendido do termo entre as diferentes abordagens de pesquisa narrativa resultou em apropriações e usos não isentos de controvérsias. A “voz”, em muitos casos, em vez de contribuir para problematizar a complexidade da investigação, a parcialidade e a fragmentação do real e a multiplicidade das subjetividades em jogo, o que fez nesse tipo de investigação foi prestar-se a um relato confessional e de comiseração. Por outro lado, no próprio ato de “dar voz” se encontra um germe colonial que devemos considerar, no mínimo, problemático.

A ênfase na voz também é, como afirma Eisner (1998, p. 18), uma forma de afirmação para que os leitores saibam que o autor está presente na pesquisa e “não é uma abstração incorpórea que se despersonaliza através das convenções linguísticas que escondem a sua assinatura”. Ainda segundo Eisner (1998, p. 18):

[...] outra razão para enfatizar a voz e outros tropos não é uma pretensão de recarregar a linguagem para que seja “humanística” ou “artística”; pretende servir interesses epistemológicos. O que buscamos, assim como o que vemos ou dizemos, está influenciado pelas ferramentas que sabemos como utilizar e julgamos adequadas. A linguagem de proposições, essa linguagem fundamental para as ciências empíricas [...] não pode imitar a impressão da vida do sentimento. Para que o sentimento se comunique, deve-se utilizar a linguagem das artes, porque através da forma como se manifesta um símbolo esse sentimento adquire vida real. Portanto, o objetivo de explorar plenamente a linguagem é uma forma de se fazer justiça àquilo que se viu, é uma forma de ajudar os leitores a alcançar o saber.

Numa outra perspectiva, Haw (2008) distingue entre aquelas questões que estão vinculadas a como a “voz” se articula e é ouvida, e aquelas questões que dizem respeito à forma como a “voz” é ouvida e questionada. Em relação a esse último, Haw (2008, p. 203) diferencia três tipos de vozes: autorizada, crítica e terapêutica. No que concerne ao modo com que a “voz” se articula e é ouvida, Haw (2008) enfatiza quatro aspectos que podem servir como uma síntese do que foi dito anteriormente em relação à “voz”: 1) Privilegia a experiência, em comparação com a teoria ou a capacitação, como a base da compreensão das pessoas sobre um tema ou uma atividade, e o significado que lhe outorgamos. Essa primazia da experiência baseia-se numa “autenticidade interior” que dificilmente é possível ser demonstrada na pesquisa; 2) Favorece as “vozes” excluídas, silenciadas ou subordinadas, em comparação às “vozes” dominantes, para iniciar ou orientar a mudança; 3) Reconhece a proliferação de múltiplas “vozes” e a natureza cada vez mais fragmentada das experiências e do conhecimento das pessoas; 4) Está, conceitualmente, vinculada a temas de ativismo, participação e empoderamento.

No âmbito das narrativas, a “voz”, além de ser um elemento-chave, precisa estar assegurada a todos os participantes do processo investigativo (pesquisador, leitor, colaborador). É nesse campo conceitual e com essas marcações iniciais que situamos essa perspectiva metodológica que passaremos a detalhar na continuação.

## **INVESTIGAÇÃO BASEADA NAS ARTES. DE ONDE VEM E EM QUE CONSISTE?**

Desde os anos 70 e 80 na América do Norte alguns pesquisadores vêm fazendo tentativas de explorar uma outra forma de pensar metodologicamente as pesquisas educacionais. Essas tentativas geraram metodologias de pesquisa, como a que exploraremos neste bloco. A “investigação baseada nas artes” não é exclusividade do campo educacional, outras áreas, como antropologia, sociologia e psicologia, têm se servido desse mesmo método para realizar suas pesquisas. Método esse que tem tido ampla aceitação nas instituições do Ensino Superior de diferentes países, inclusive no Brasil.

Thomas Barone e Elliot Eisner (2006) foram os autores que sistematizaram na primeira década deste século este novo campo metodológico como uma forma de pesquisa destinada a aumentar a nossa compreensão sobre determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos.

Em grande medida, a partir de um desajuste entre aquilo que se produz e a tentativa de enquadrá-lo em metodologias científicas que não

contemplam o estilo de redação e as normas técnicas adotadas na pesquisa, surgiu a “investigação baseada nas artes”. É um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação.

Essa não é a única definição possível. Na verdade, a incorporação das artes ao amplo guarda-chuva da investigação de orientação qualitativa se está tentando desde muitos outros e diversos enfoques. Fernando Hernández (2008) coletou amplamente alguns dos mais relevantes: a a/r/tography (SPRINGGAY et al., 2008) que incorpora a investigação de formas de questionamentos visuais, performativas, poéticas, musicais e narrativas; a posição de Huss e Cwikel (2005), que consideram a arte como um método, uma forma de análise, um tema, ou todos eles juntos, dentro da investigação qualitativa; ou a ênfase de Mason (2002) e Sclater (2003) no valor das artes para conectar abstrações ideológicas com situações específicas, ao considerar que a utilização de desenhos, histórias, vinhetas ou fotografias na investigação põe em jogo elementos pessoais e coletivos da experiência cultural que não funcionam apenas como dispositivos em uma entrevista. Além dos autores citados, a perspectiva de “investigação baseada nas artes” pode localizar-se, segundo Hernández (2008), em outros autores, tais como Mullen (2003), Silverman (2000), Kapitan (2003), Hervey (2000), McNiff (1998), Allen (1995) ou Linesch (1995).

A partir desse cruzamento de entrada, que ainda poderia ser mais amplo, se extrai que o espaço que reservamos às artes em uma investigação é, na melhor das hipóteses, desigual. Sem falar do sentido do que aportam para a investigação. Na maioria dos estudos de caráter narrativo, a etnografia continua sendo a forma mais comum de “observar” o vivido. As “artes” costumam ser vistas como uma possibilidade “alternativa” no modo de dar conta, de reconstruir ou comunicar o que é aprendido na pesquisa. Sendo assim, poderíamos questionar: em que casos podemos falar de “investigação baseada nas artes” e em quais as artes são apenas uma estratégia pontual, isolada, complementar, residual? Será que não podemos desenvolver estratégias de “registro” baseado nas artes? Ou, ainda, que implicações teria esse posicionamento para as pesquisas desenvolvidas no campo da educação? A partir desse ponto de vista, percebemos que o que está em jogo nessas questões não é apenas a noção de “investigação baseada nas artes”, que manipulamos, mas também nossa própria noção de pesquisa, de metodologia, de subjetividade ou arte (no contexto de uma investigação).

Nesse sentido, podemos pensar em algumas implicações que expressamos, mais uma vez, em forma de perguntas: Qual é o lugar da “arte” numa “investigação com base nas artes”? O que caracteriza as artes nesse contexto? O que aportam e em que momentos da investigação? Como lidamos com as imagens e para que fim as utilizamos? Em que medida as artes são uma porta que nos permite cruzar esquinas da experiência que tivemos e que de outra forma nos seria banido? Entendemos a pesquisa como uma forma de problematizar e formalizar uma curiosidade que é pessoal/individual. E, assim, ver o que os outros já viram, mas ainda não enxergaram, mostrar o que, embora seja visível para os outros, permanece oculto. Ler o que os outros já leram, mas ser capaz de, a partir dos mesmos referenciais, dizer o que ninguém disse ou dizer de uma outra maneira. Ou, ainda, o que eu sou capaz de dizer a partir do que o autor disse?

Para não ficarmos em um terreno demasiado teórico, recolho alguns exemplos pontuais do que, de acordo com Hernández (2008), poderia ser considerado uma “investigação baseada nas artes”:

- Ensaaios visuais, nos quais as imagens contam por si mesmas um relato ou dialogam (diferentemente de ilustrar) a partir de outro plano com o que apresenta o texto;

- Ensaaios utilizando diferentes formas de narrativa literária, experiências de transição através da educação, para permitir ao leitor estabelecer ressonância com o texto que nos/lhes foi dado;

- Investigações que apresentam o processo e o resultado utilizando formas não convencionais de investigação, especialmente aquelas com recursos visuais ou performáticos.

O valor desses exemplos depende de onde colocamos o foco de luz. Nesse sentido gostaríamos de demarcar os termos “ensaaios visuais”, “formas de narrativa literária” e “visuais ou performativas”. E, assim, de acordo com as precauções que apontamos nas questões colocadas acima, chamar a atenção para o seguinte: no que diz respeito às imagens, estas necessariamente precisam “dialogar” com o texto, “tensioná-lo”, ou seja, colocar-se em relação com o texto e não ilustrá-lo, nem representá-lo. Não devem ser decalque, mas estabelecer mapas com o texto<sup>2</sup>. Estabelecer ressonâncias significa que o leitor não encontrará um caminho a ser percorrido. Terá de ser ele a construí-lo, a estabelecer os nexos. E, por último, a produção deve ser condizente com tudo o que foi pensado durante e ao final do processo e, portanto, única em cada caso.

Nesse sentido, o que caracteriza a “investigação baseada nas artes” não é a inclusão de imagens ou de textos literários, poesias,

desenhos, etc., para compor a pesquisa, mas o modo como essas e outras formas de representação artística se inserem na pesquisa, onde se situam e, acima de tudo, onde nos situam como pesquisadores e leitores. Não se trata, portanto, de usar determinados métodos ou práticas “artísticas”, mas de nos relacionarmos de “outro modo” com o que investigamos, de nos apropriarmos de um outro tipo de olhar que reconhecemos no “artístico” e que nos permite vislumbrar aquilo que, mediante outras metodologias, seria impossível.

No campo da “investigação baseada nas artes”, temos falado muito em “pesquisa viva”, o que isso significa? Quer dizer que nos importa mais o que está *in progress*, o que está em percurso durante o processo, a criação em si, do que os dados coletados, as amostras, as verificações e as análises de dados ou a própria materialidade da pesquisa.

Nossa experiência como examinadores de dissertações e teses tem nos mostrado que muitas vezes a obsessão pelo método é tanta que o pesquisador se detém longamente explicando o método e suas implicações com capítulos inclusive extensos que acabam por encobrir a materialidade. Não resta dúvida de que, em toda pesquisa, há um posicionamento epistemológico prévio, um marco de referência que inspira o modo de abordar e situar-se na investigação, mas ele não deve sobrepor-se à própria pesquisa.

A pesquisa baseada nas artes, a partir de relatos nos quais os docentes contam suas experiências e as de seus estudantes, pode permitir a nós e a eles compreendermos aquilo que o raciocínio lógico formal deixa à margem: a experiência humana em suas ações e intenções. Ao contrário dos fatos anunciados, as proposições abstratas da especulação empírica, a narrativa se aproxima da dimensão emotiva, complexa da experiência. Permite-nos, como afirma Bolívar (1998), captar a riqueza dos significados dos assuntos humanos: os desejos, sentimentos, as crenças, os valores que compartilhamos e negociamos na comunidade de aprendizagem onde nos construímos como sujeitos. Desse modo, os relatos sobre a experiência a partir das propostas da pesquisa baseada nas artes podem vir a ser um mediador crítico para nos ajudar a elaborar um novo olhar aos docentes como agentes ativos em um complexo contexto social. (UFG, 2011, p. 47)

Se a pesquisa se constrói durante o processo de pesquisar, seria oportuno que o pesquisador se reconhecesse como alguém que se constrói na investigação. Daí decorre que: nem o sujeito pesquisador nem a metodologia “precedem” a investigação, mas ambos se constituem em e com o seu desenvolvimento. A distinção entre pesquisador e pesquisado nesse tipo de abordagem metodológica torna-se enfraquecida e dissipada.

As metodologias, portanto, não são compartimentos estanques, capítulos à parte, embora suas definições “científicas” ainda falem de coleta de dados, de sujeitos, de análise de dados, etc. Se concordamos

que a metodologia se constrói na investigação, deveríamos explorar a natureza híbrida de uma abordagem metodológica. Reconhecer que cada pesquisa tem sua própria metodologia, sua própria história, uma história que também pode (e deve) ser contada.

## SOBRE A A/R/TOGRAFIA

A a/r/tografia é uma metodologia de pesquisa derivada da “investigação baseada nas artes”, ou seja, é uma prática da “investigação baseada nas artes”, igualmente de perspectiva narrativa que parte do acrônimo a/r/t “a” de *artist*, “r” de *researcher* e “t” de *teacher* (em língua portuguesa, respectivamente, artista, investigador e professor). Já o termo *graphy*, na sua etimologia grega (γράφειν = *graphein*), significa “escrever, representar graficamente”. A a/r/tografia seria, então, um tipo de pesquisa realizada/produzida por um pesquisador que exerce também função de professor e artista concomitantemente (Entendendo que o artista poderá ser músico, poeta, dançarino, ator, performer, escultor, pintor, gravador, etc.).

As principais referências e publicações da abordagem artográfica encontram-se na Faculdade de Educação da University of British Columbia, Canadá, pois foi a partir do monitoramento de 30 teses de doutorado realizadas entre 1994 e 2004 que se elaborou esse método de pesquisa<sup>3</sup>.

No Brasil, ainda há pouco referencial sobre a/r/tografia, e até o ano de 2013 havia apenas alguns esparsos artigos em português publicados sobre o tema. A maioria deles de autoria de Belidson Dias (brasileiro, professor da Universidade de Brasília) e Rita Irwin (canadense, professora da University of British Columbia), concretamente em Dias (2009, 2011) e Irwin (2008). Belidson fez seu doutoramento no Canadá, e Rita foi uma das pesquisadoras deste grupo que monitorou as teses no período mencionado acima. Em 2013, ambos lançaram, no Brasil, um livro intitulado *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*. É o primeiro livro sobre o tema em língua portuguesa. Trata-se de uma obra organizada sobre a temática, com vários artigos de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras que fazem uso desse método e dessa forma detalham suas peculiaridades. O referido livro traz exemplos de pesquisas e orientações de mestrado e doutorado utilizando essa abordagem metodológica.

A a/r/tografia foi concebida a partir dos estudos de Elliot Eisner nos anos 70 e 80 na Stanford University, nos Estados Unidos, quando o autor buscou pensar a arte como elemento básico, fundamental

para o desenvolvimento das suas pesquisas. No caso da a/r/tografia, e da mesma forma que na “investigação baseada nas artes”, a arte e a escrita não se separam, ao contrário, se complementam, se aderem e se misturam uma à outra. Imagem e texto não duplicam um ao outro, e sim ensinam algo de diferente e, ainda, similar, permitindo que nos questionemos mais profundamente a respeito de nossas práticas enquanto artistas, enquanto professores e também pesquisadores.

A a/r/tografia traz uma abordagem dinâmica à pesquisa qualitativa que desafia as noções naturalizadas e conservadoras de fazer pesquisa; parte da perspectiva crítica comprometida com o desenvolvimento de formas de conhecimento transdisciplinar. É uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual), quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridação. Oferece uma escala de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamentos, reflexão e fazer. Incentiva novas maneiras de se pensar, abordar e interpretar questões teóricas/práticas (DIAS, 2009).

Como dialogar, por meio da pesquisa, entre o fazer artístico (artista), a compreensão (pesquisador) e a produção do conhecimento docente (professor)? Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem e se dispersam, criando uma linguagem mestiça, híbrida.

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar, e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento. (DIAS, 2013, p. 9-10)

Assim, a a/r/tografia procura maneiras de acolher as imagens em seus processos e produtos, não somente em suas práticas de ensino/aprendizagem, mas também em sua prática de pesquisa/questionamento como forma de complementar ou romper com a ordem do texto escrito.

A a/r/tografia oferece outra forma de escrita e criação dentro da pesquisa educacional com ênfase na imagem, e o a/r/tógrafo, praticante da a/r/tografia, é promíscuo porque integra esses múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidades, só em papéis temporais, transitórios. Habita intervalos, espaços limiares, terceiros espaços, entre-lugares.

Os a/r/tógrafos estão vivendo seu trabalho, estão representando sua compreensão e estão executando suas práticas pedagógicas e, enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas, “produzem sentido” no lugar de fatos e dados.

A perspectiva a/r/tográfica se constitui por meio de compreensões e experiências visuais e textuais que situam a produção

artística no “centro do processo de investigação” (IRWIN, 2008). Isso a difere da maioria das formas de investigação educativa baseada nas artes, que se limita a dar conta da investigação mediante “representações artísticas”. Ao contrário desses métodos que se centram no resultado final, “a a/r/tografia se sustenta no questionamento (modo de buscar, questionar e problematizar) com a convicção de que este pode estar informado por e através das artes” (SPRINGGAY, 2008, p. 37).

E por que a adoção dessa perspectiva metodológica em pesquisas no campo educacional? A a/r/tografia (artista/pesquisador/professor) convida os educadores a repensarem suas múltiplas subjetividades (como artistas, pesquisadores e professores) não como entidades separadas, mas como “organismos que podem entrar em colisão, a fim de explorar o modo como os significados, os entendimentos e as teorias geradas se multiplicam, se entrecruzam e complicam” (SPRINGGAY, 2008, p. 37).

Apresentamos a continuação, seis formas de interpretação e formas de operar na pesquisa em educação através das quais se articula a a/r/tografia (síntese de SPRINGGAY, 2008, p. 38-43). Estes itens servem como uma primeira aproximação no momento da análise dos processos artísticos:

1. Contiguidade: são as ideias da pesquisa que nascem geminadas, ou seja, que nascem juntas, que se tocam ou existem em uma presença mútua, arte e grafia, por exemplo;

2. Questionamento vívido: está corporizado na experiência, de tal modo que o fenômeno educativo que investigamos se encontra entrelaçado com nossas próprias percepções do mundo e de nós mesmos;

3. Aberturas: a a/r/tografia é uma forma de pensar sobre como teorizar a multiplicidade. Não tem a ver com a definição de marcos ou compreensão de princípios, mas com possibilitar encontros intercorporais. As aberturas permitem as contradições e as resistências corporizadas no questionamento vívido que se desempenha na contiguidade. Essas aberturas produzem descontinuidades que resistem à previsibilidade, ao conforto e à segurança.

4. Metáfora e metonímia: em vez de perseguir a certeza da lógica e a garantia da validação universal, a a/r/tografia está envolvida na imaginação, na experimentação, na singularidade e nas conjecturas. São formas de abertura que buscam provocar e gerar significados através do uso frequente de relações metafóricas e metonímicas (Chama-se de metonímia ou transnominção uma figura de linguagem que consiste no emprego de um termo por outro, dada a relação de semelhança ou a possibilidade de associação entre eles).

5. Reverberações: através de ligações/vínculos e conexões criativas sinuosas/ziguezagueantes, as reverberações constroem o significado como um espaço “entre” as partes, indicando variações, descontinuidades e complexidades.

6. Excesso: o excesso é evocação, provocação, algo que nos desafia a partir do que nós ainda não podemos nomear. O excesso cria um suplemento, um transbordamento “que faz possíveis leituras múltiplas e resistentes e nos previne da reprodução do mesmo significado ou sentido através de leituras sucessivas de um texto ou evento” (MILLAR, 2005, p. 128, apud SPRINGGAY, 2008, p. 41-42).

Dessa forma, pelo que podemos perceber, a pesquisa a/r/tográfica não pode ser compreendida a partir de uma perspectiva científica tradicional, uma vez que traz no seu bojo muitos afluentes que a performam de uma maneira particular.

Rita Irwin (2013) nos alerta que o método de pesquisa a/r/tográfico tem muitas e profundas relações com a pesquisa-ação, pois, assim como esta, também tem um caráter intervencionista, que a percebe como uma prática viva em que as próprias práticas dos professores e artistas tornam-se locais/ambientes de investigação.

## RESSONÂNCIAS DO QUE RESTOU

Neste momento, e a modo de ir caminhando para uma finalização deste texto e na tentativa de pensar as contribuições de ambas as perspectivas metodológicas: a “investigação baseada nas artes” de modo mais amplo e a “a/r/tografia” de modo mais específico, para as pesquisas em educação, nos permitimos ainda fazer algumas ressalvas.

Talvez, o maior argumento para a adoção dessas metodologias seja assumir que a pesquisa é um caminho construído no próprio percurso da investigação e que, neste caso, não há metodologia prévia à existência do processo, ou seja, não se trata de ter a priori uma metodologia de investigação sobre a qual apoiar a pesquisa, se trata exatamente do contrário. É o processo que irá configurar a metodologia. A pesquisa enquanto processo e processo como uma sequência contínua de fatos ou de operações que podem levar a outras sequências de fatos ou operações. Ou seja, a pesquisa como caminhada. O que implica a ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Fazer pesquisa nessas concepções é estar em movimento constante, em processo, em percurso. Nesse tipo de investigação será o leitor quem terá que estabelecer os nexos, fazer a trilha, pois o caminho não está dado com antecipação. O sentido não será apresentado pelo pesquisador, será

necessário ser construído pelo leitor. São pesquisas que muitas vezes são mais de construções colaborativas, de comunidades discursivas coletivas do que percursos individuais autorais/originais.

Ambas as abordagens nos possibilitam uma relação com a imagem que nenhuma outra metodologia até o momento nos havia possibilitado. Relação essa que está para além do complemento. É um processo de encaixe e desencaixe contínuo. É um processo de composição.

Outro ponto que merece destaque é o rigor que essas metodologias exigem. Se enganam aqueles que, por ventura, possam pensar que, por tratar-se de “arte”, tudo está permitido. Ao contrário, além de todas as demandas que um processo investigativo exige, caminha em paralelo a produção artística que precisa nascer junto, crescer em concomitância e dialogar com o *modus operandi* em todo o percurso.

As pesquisas produzidas no campo da educação, a partir de metodologias de paradigma construcionista, como é o caso de ambas as que foram discutidas neste texto, têm tido ampla acolhida no meio acadêmico e vem para ser escrutinada, caberá a nós assumi-las como mais uma possibilidade metodológica ou refutá-las como método por inoperância.

Consequentemente, importa abrir a oportunidade de utilização, em formação avançada (mestrado e doutorado), a essas novas perspectivas metodológicas, não como a única via a seguir, ou aquela que estará, supostamente, mais na moda. Ao contrário, a possibilidade de pesquisar a partir dessas perspectivas implicará, por parte do pesquisador, um conhecimento concreto de formas, processos e “filosofias” que enquadram as metodologias mais tradicionais, para tomar, por fim, consciência da especificidade que circunscreve essas formas alternativas de fazer pesquisa. Exatamente as que aceitam a experiência e o vivido pelo pesquisador como parte importante do processo. Esse fato transfigura a pesquisa em uma forma de narração que prefere mais dar conta da riqueza e unicidade da experiência humana do que de destacar a universalização e a padronização de algum tipo de conhecimento que, de certa forma, seria já expectável a partir das tradicionais perguntas de pesquisa formuladas no início do processo da investigação.

Como toda nova abordagem, precisa de tempo para consolidar-se, produzir seus produtos e deixar-se avaliar. No caso do Brasil, ainda são poucas as instituições de ensino superior que tem produzido pesquisas a partir da Investigação Baseada nas Artes e da a/r/tografia.

Quando nos referimos às “ressonâncias do que restou” para finalizar este texto, pensamos na caminhada que tivemos com

as orientações de dissertações e teses. As ressonâncias são aquilo que fica de uma experiência ou aquilo que insiste em voltar à nossa memória ou ao nosso corpo.

A ressonância não se baseia em pedaços que lhe seriam fornecidos pelos objetos parciais, nem totaliza pedaços que viriam de outro lugar. Ela extrai seus próprios pedaços e os faz ressoar segundo sua finalidade específica, mas não os totaliza, visto que se trata sempre de um “corpo a corpo”, de uma “luta” ou de um “combate”. O que é produzido pelo processo de ressonância, na máquina de fazer ressoar, é a essência singular, o ponto de vista superior aos dois movimentos que ressoam, em ruptura com a cadeia associativa que vai de um a outro. (DELEUZE, 2010, p. 144)

O que ficou no nosso corpo como materialidade dessa experiência com estas novas metodologias e que tomamos como disparador para produzir este texto foi um signo que colocou nosso pensamento em movimento e nos forçou a pensar, não a partir de fragmentos mas a partir dos nossos próprios pedaços.

Tivemos que confrontar-nos com nossas crenças, nossos dogmas, nossos preconceitos e enfrentá-los, afinal, nem sempre é fácil fazer de uma outra maneira aquilo que há anos fazemos de um mesmo jeito. Singularizar. Colocar em diálogo os autores, o processo da investigação e produzir uma outra forma de escrita, produzindo-nos como pesquisadores conjuntamente com a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BARONE, T.; EISNER, E. Arts-Based Educational Research. In: GREEN, J.; CAMILLE, G.; BELMORE, P. *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Mahwah, New Jersey: AERA, 2006. p. 95-109.
- CONNELLY, M.; CLADININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Mahwah, New Jersey. v. 19, n. 5, p. 2-14, 2000.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.
- CONLE, C. Whay Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, Mahwah, New Jersey. v. 29, n. 1, p. 7-32, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platós*. Capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DENZIN, N. Ethnographic poetics and narratives of the self. In: *Interpretative Ethnography*. London: Sage, 1997.
- DIAS, B. Uma epistemologia de fronteiras: minha tese de doutorado como um projeto a/τ/ tográfico. *Anais... 18*. Anpap. Salvador, Bahia, 2009. p. 3173-3187.
- DIAS, B. *O i/ mundo da Educação em Cultura visual*. Brasília: UnB, 2011.

- DIAS, B. A/τ/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/τ/tografia*. Santa Maria: Edufsm, 2013. p. 6-12.
- EISNER, E. W. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- GERGEN, K. *An invitation to social construction*. London: Sage, 1999.
- GOODSON, I. *Historias de vida de profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. [ed.] *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p. 105-117.
- HAW, K. Voice and video. In: THOMSON, P. [ed.] *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York: Routledge, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, v. 26. 2008. p. 85-118.
- IRWIN, R. A/τ/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Org.) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, 2008. p. 87-104.
- IRWIN, R. A/τ/tografia: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/τ/tografia*. Santa Maria: Edufsm, 2013. p. 13-23.
- SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.; LINCOLN Y. (Ed.). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa, teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- SOUMINEN, A. Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*. New York. v. 2, n. 2, p. 139-156, 2006.
- SPRINGGAY, S. *Body Knowledge and Curriculum*. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture. New York: Peter Lang Publishing, 2008.
- SPRY, T. Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, New York. v. 7, n. 6, p. 606-732, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Artes Visuais. *Licenciatura em Artes Visuais*: módulo 8. Goiânia: FUNAPE, 2011.
- VAN MANEN, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books, 2003.
- VERSIANI, D. B. *Autoetnografias – conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

## NOTAS

<sup>1</sup> Foram mantidas todas as designações metodológicas na respectiva língua de origem para sermos coerentes com o acrônimo utilizado.

<sup>2</sup> Os conceitos de “decalque” e “mapa” são referenciados a partir de Deleuze (1995, p. 21-22). Decalque corresponde a algo já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica e que se reproduz, enquanto mapa está amparado na experimentação constante e apresenta forma variável.

<sup>3</sup> Para ampliar, acesse: <<http://m1.cust.educ.ubc.ca/artography/#>>.

**Recebido:** 14/09/2014

**Aprovado:** 14/04/2015

**Contato:**

Marilda Oliveira de Oliveira  
Rua Elvino Brondani, 171  
Parque Residencial Novo Horizonte Camobi  
Santa Maria | RS | Brasil  
CEP 97.110-850