

## **CASAS DA FRONTEIRA: RASTROS DE UMA JORNADA**

**Denise Marcos Bussoletti**  
**Krischna Silveira Duarte**  
**Vagner de Souza Vargas**

*Yo no sé de dónde soy,  
mi casa está en la frontera.*  
**Jorge Drexler**

Este texto apresenta alguns elementos teórico-reflexivos que vem sendo desenvolvidos e aperfeiçoados nas leituras e práticas que hoje consolidam o “Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Narrativas, Arte Linguagem e Subjetividade” (GIPNALS)<sup>1</sup>, parte integrante da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, situada ao sul do sul do Brasil. Ao longo dos últimos quase dez anos de existência do grupo de pesquisa, muitos foram os enfrentamentos, embates, debates. Inúmeras foram as interlocuções realizadas e, conseqüentemente, as produções acadêmicas resultantes. Nesse sentido, como parte de uma análise maior que estamos realizando sobre a nossa trajetória, o que virá a seguir é se apresenta como parcela importante daquilo que define a nossa identidade de pesquisadores, mais ou menos jovens, porém todos movidos pela inquietude e pelo descontentamento ativo com as graves desigualdades sociais, políticas e econômicas e suas conseqüências para a educação e para o povo brasileiro.

Cabe ressaltar, que destacamos como foco de nosso trabalho as narrativas populares em suas mais diferentes expressões, conferindo a estas o que consideramos como um tratamento ético e estético diferenciado. Diferenciado com relação aos padrões hegemônicos de produção e reprodução daquilo que Walter Benjamin denominou como sendo as manifestações da barbárie. Cabe ressaltar, ainda, que ao término de 2017, momento em que escrevemos este texto, passados muitos anos da escrita das “Teses sobre o Conceito de História”, de Walter Benjamin, nunca seus desígnios nos pareceram tão fortemente atuais. Afinal, como ele, acreditamos que “todos os que até hoje venceram, participam do cortejo triunfal em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são os que chamamos de bens culturais” (BENJAMIN, 1994).

A barbárie, nesta perspectiva, faz parte daquilo que denominamos civilização de uma estranha e específica forma - ao mesmo tempo em que o seu avesso, também o é o seu pressuposto. Nesta configuração, o bárbaro não é o Outro da civilização, mas é parte integrante de seus fluxos e refluxos. “E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994).

Diante disso, buscar “escovar a história a contrapelo” nos parece ser, ainda, a grande tarefa e isso tanto na pesquisa como na vida. No entanto, a tarefa de buscar “escovar a história a contrapelo” está longe de ser uma tarefa fácil. Muitas foram e são as tentativas de expressar tamanha necessidade. No campo conceitual, um instrumento que veio se revelando como útil é o conceito de fronteira. E é sobre este conceito, no contexto de nosso trabalho, que trataremos a seguir.

### **Acerca das fronteiras**

Partimos do pressuposto que o conceito de fronteira, tratado em suas mais diferentes possibilidades de apreensão, é um elemento fundamental para pensarmos propostas pedagógicas que abarquem as diferenças como um foco de aprofundamento favorável ao enriquecimento da produção do conhecimento em sua ampla complexidade (BUSSOLETTI; VARGAS, 2013; 2014). Notadamente, atualmente, existem muitas propostas educativas que estão refletindo sobre conceitos que deveriam oferecer novos caminhos à formação acadêmica, assim como às práticas educativas na sociedade como um todo.

Em consonância com essas propostas, acreditamos que a possibilidade necessária de mudança de paradigmas, na direção de propostas educativas inovadoras passa pela recuperação da dimensão ética do fazer educativo aliada a uma outra estética da existência humana como princípios. Tal direção, questiona e confronta assim as relações sócio-políticas e econômicas de silenciamentos impostos e se rebela contra os aviltamentos resultantes dessas relações que conduzem aquilo que Boaventura dos Santos (2001) nomina como sendo “epistemicídios”.

Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que fora por ele (*epistemicídio*) alvejado, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento. Se hoje se instala um sentimento de bloqueamento pela ausência de alternativas globais ao modo como a sociedade está organizada, é porque durante séculos, sobretudo depois que a modernidade se reduziu à modernidade capitalista, se procedeu a liquidação sistemática das alternativas, quando elas, tanto no plano epistemológico, quanto no plano prático, não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas (SANTOS, 2001, p. 329).

No sentido contrário a todo um conjunto de epistemicídios e seu consequente empobrecimento da experiência, nos aliamos à perspectiva multicultural para a pesquisa em educação, na direção daquilo que defendemos como sendo tempos e espaços da *entre-culturalidade*. Por multicultural resgatamos o que Hall (2006) define como:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade nas quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente

utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2006, p.50).

Propomos, no entanto, uma ampliação crítica à perspectiva da multiculturalidade, algo que se processa no campo da dialogicidade entre o multicultural e o multiculturalismo, particularmente, quando aplicada ao campo da educação. Quando falamos em *entre-cultural*, defendemos um tempo e um espaço onde exista uma hibridização das diversas características, conceitos, culturas, onde já não seja possível mais considerá-las apartadas umas das outras. Essa referência inicial se faz necessária para que não incorramos na possibilidade de tratar da discussão aqui proposta pensando somente no multicultural ou no multiculturalismo. Não se trata disso! Reforçamos a ideia de que falar em *entre-culturalidade* não significa somente assumir a convivência das diversas culturas, mas sim, implica na condição necessária de que exista um intercâmbio efetivo entre as culturas em suas pluralidades e singularidades plurais. Também, se faz importante dizer que não desejamos transitar por um tipo de proposta educativa que de forma determinista traga respostas, mais do que perguntas e assim determine como devam ser as práticas e ações pedagógicas, pois, a história da educação já nos deu suficientes exemplos de que a visão normatizadora tradicional evidenciada no campo da educação brasileira desde muito, não respondeu e não responde as nossas necessidades, desejos e utopias. Como também não queremos descrever, aqui, as características que diferenciam estes ou aqueles grupos, determinando as maneiras como seus conhecimentos se operam por determinado mecanismo, sendo coniventes com o que na nossa compreensão é uma visão silenciadora, advinda de um tipo de prática hegemônica, que também já demonstrou sua insuficiência diante das necessidades da educação na contemporaneidade. Além disso, uma outra ênfase também se faz necessária para alertarmos de que tudo o que aqui propomos é produto dos embates e debates resultantes da nossa prática, das reflexões realizadas através das atividades que desenvolvemos na cidade de Pelotas/RS, Brasil, nos últimos anos, através do Núcleo de Artes, Linguagem e Subjetividade (NALS), que por sua vez é ligado ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisas inicialmente referido. Ao longo de nossa trajetória, nos tornamos convictos de que, para que aconteça uma ruptura com os modelos de produção e reprodução históricos, culturais e sociais que nos foram impostos, é necessário considerar como protagonistas os sujeitos e grupos, que em que pese todas as mais diferentes formas de violência real e simbólica, continuam a resistir, denunciando e apontando outros caminhos em direção ao futuro, mergulhando na identificação de suas diferenças e nas problemáticas de suas adversidades (BUSSOLETTI; VARGAS, 2013; BUSSOLETTI, 2014a; BUSSOLETTI; VARGAS, 2014). De acordo com os desafios e limites que assumimos no NALS, a próxima seção trará algumas considerações éticas, estéticas e epistemológicas sobre os trabalhos que temos desenvolvido e sobre o que defendemos como propostas *outras* no campo da educação.

### **Por uma Educação Emancipatória**

Defendemos que somente os princípios pedagógicos de uma educação voltada à diversidade pela diferença podem oferecer condições de implementação

de práticas emancipatórias efetivas no cenário social e educativo brasileiro. Mas de qual conceito de diversidade estamos falando?

Para abarcar o âmago desta questão é de fundamental importância afirmar, de acordo com Bhabha (1988, p. 63), a distinção proposta entre os conceitos de diferença e de diversidade. Para este autor, a diversidade cultural é um objeto epistemológico, no qual a cultura é apreendida como um objeto do conhecimento empírico, já a diferença é um processo de enunciação da cultura “como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural”, é um processo de significação. Neste processo de significação, a cultura se afirma como um campo de forças onde os diferentes grupos afirmam e reconhecem sua própria identidade, nunca homogênea, nem muito menos como representações de separação de culturas totalizadas ou “protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única”.

Os aspectos que caracterizam as diferenças dentro de uma diversidade cultural necessitam ser valorizados como potencializadores de novos aprendizados e novas práticas nas mais distintas sociedades, mesmo que para isso seja necessário assumir e reconhecer novas pedagogias que abarquem todos os elementos de distintas singularidades e origens. Santos & Meneses (2010) ressaltam a necessidade de contextualização, referindo que:

No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intra-culturais ou interculturais e políticas). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural, como em termos de diferença política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Em nossos trabalhos, buscamos ações, diálogos e reflexões diretas com agentes que nem sempre são considerados pelas perspectivas hegemônicas do conhecimento acadêmico brasileiro como detentores de espaços, conhecimentos, ações e práticas que os legitimem para tanto, sem a necessidade de estabelecimento de critérios pautados por uma ciência elitizada (BUSSOLETTI; VARGAS, 2013a;b;c; 2014a;b; 2015; ALVES, 2012; BUSSOLETTI, 2014a;b; 2016a;b; JÚNIOR; BUSSOLETTI; VARGAS, 2016; VARGAS; BUSSOLETTI, 2012; 2014; 2015). Não consideramos as identidades e pedagogias desses sujeitos como objetos que possam ser tipificados e/ou incluídos em uma determinação de características, possibilidades e perspectivas futuras, como algumas teorias costumam desenvolver dentro dos âmbitos acadêmicos em nosso país, pois este fato seria uma incongruência e uma violência com a realidade multicultural contemporânea. Nesse sentido, Santos (1999) ao explanar sobre identidades, pondera corroborando para nosso entendimento expondo que:

As identidades culturais não são rígidas, nem muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação [...] Identidades são, pois, identificações em curso (SANTOS, 1999, p.119).

Talvez, esse caráter de trânsito, movimento que as zonas fronteiriças dispõem seja justamente o perigo eminente que as ideologias hegemônicas não desejam enfrentar, pois sabem que não existem meios de controlá-los e cerceá-los a partir do momento em que se legitimarem o direito de instituírem-se epistemologicamente, politicamente e pedagogicamente como características viáveis de existência. Um requisito anterior às ações e práticas fronteiriças reside no fato de compreendê-las como aspectos em constante movimento, entrecruzamentos, intercâmbios e hibridizações. Esses entre-lugares se mostram como importantes e ricos espaços de atuações futuras para o campo da educação, desde que seja feito por uma perspectiva distinta das tradicionalmente realizadas em nosso país e, conforme dito anteriormente, ainda arraigadas em padrões, conceitos, normatizações e ideologias vigentes até o século XX. Por este motivo, nossos trabalhos com o NALS propõem abordagens *outras*, distantes das convencionalmente determinadas pelo saber científico ou “validadas” pelos padrões acadêmicos brasileiros (BUSSOLETTI; VARGAS, 2013a;b;c; 2014a;b; 2015; ALVES, 2012; BUSSOLETTI, 2014a;b; 2016a;b; JÚNIOR; BUSSOLETTI; VARGAS, 2016; VARGAS; BUSSOLETTI, 2012; 2014; 2015). Buscamos o que está apartado desses espaços do saber para, a partir daí, refletir sobre possibilidades outras para as sociedades contemporâneas, pois, conforme Santos (1999, p. 126) diz “estamos numa época em que é muito difícil ser-se linear”.

Somando a essas considerações, é necessário também retomar algumas reflexões propostas por Silveira (2005, p.18), quando diz que as fronteiras sempre implicam em um nível relacional, evidenciado pela interação de diferenças, sejam elas quais forem. Portanto, se a fronteira existe é porque há uma dimensão membranosa, permeável ou porosa, possibilitando o trânsito de elementos diversos, que traz consigo um caráter marcadamente seletivo, pois é da “natureza” da fronteira que por ela ocorra a passagem, o fluxo ou a interdição. Tratam-se assim de diversas formas de fluxos: de pessoas, de ideias, de substâncias, estados de consciência, objetos e, aliado a tal dinamismo, tudo o que isso representa na configuração de mais complexidade ou mesmo de construção e dispersão de sentidos no mundo. Diante dessa dispersão, Santos (2005) faz referência à existência de certo desassossego no ar como típico dos tempos atuais, tempos considerados como de passagem e que independem de um tempo cronometrado pelos relógios ou pautado pelo calendário. Existe, nesta perspectiva, uma desconfiança nos mapas antigos e a exigência de novos mapas, surge o espaço de uma “sociedade intervalar” ou de “uma sociedade de transição paradigmática”. Espaço onde novas fronteiras se alinham. Justamente, nesse espaço e nesse tempo é que nos parece importante imaginar uma subjetividade capaz de enfrentar tamanho desafio. Mais especificamente, uma subjetividade que se possibilite como um espaço de exercício e de apreensão do desassossego, relacionado com a criação e a possibilidade de encontro com as rupturas e continuidades necessárias a emergência de novos paradigmas.

Isso nos leva a retomar Silveira (2005, p.23), quando diz que a existência da fronteira implica em permutas que podem encerrar sentidos múltiplos, pontos de contato em que a troca pode ser favorável para ambos os lados, pontos de contato em que a hibridização seja possível formando uma espécie de “terceiro incluído”.

Sob o ponto de vista desse autor, podemos considerar as fronteiras como espaços especialmente simbólicos em que as diferenças e assimetrias estão bem demarcadas, estando longe de significarem um enlace afetivo e uma destituição de conflitos. Por esse motivo, ao considerarmos qualquer prática educativa que transite nesse limiar dos conceitos de fronteiras, temos que tomar a precaução de estarmos borrando as diferenças no sentido da busca pela difusão do respeito e compreensão, ao invés de acentuarmos atributos inadequados sobre a perspectiva de análise das diferenças.

Homi Bhabha encontra alguma pista que nos possibilita refletir sobre isso, ou até mesmo viver, nesse tempo, cujo nome próprio, se já por muitos dito, consideramos ainda insuficientemente assumido. Afirmamos que transitamos assim entre o pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo, e outros tantos outros "pós" que podemos constatar uma certa confusão, uma desorientação, causadora de alguns transtornos explicativos. Podemos, assim, diante disso, perguntar: Mas, então: o que é "novo" nisso tudo? Responde Bhabha, que o que pode ser inovador do ponto de vista teórico e político, na contemporaneidade, é a necessidade de focalizar os momentos e os processos onde são produzidas as subjetividades originárias respeitando e articulando as diferenças culturais existentes. Isto se inscreve num espaço, denominado de "entre-lugares" onde as diferentes estratégias de subjetivação, tanto singular quanto coletivas, podem significar novas identidades, tanto no sentido da colaboração quanto da contestação definidora da ideia de sociedade (BHABHA, 1998).

As fronteiras culturais, como também as fronteiras políticas, são formas simbólicas complexas de manifestação do fenômeno humano, em que a alteridade surge como um valor fundamental, posto que uma política de diferença configura-se como possível. Para existir a diferença, é necessário que existam as margens, os limites que separam o *eu* do *outro* e que possibilitam que o jogo entre proximidade e distância se dê como uma aventura do conhecimento como uma abertura ao diálogo (SILVEIRA, 2005, p.28).

Mas, para que nossos trabalhos no NALS pudessem buscar as diversidades, as fronteiras e atuar nestes entre-lugares, também necessitávamos de uma concepção epistemológica que viesse ao encontro de nossas acepções. Nesse sentido, encontramos nas propostas de Santos & Meneses (2010) alguns caminhos para pensar em quês perspectivas epistemológicas seriam necessárias para desenvolvermos os trabalhos da maneira como já estávamos realizando. Por esse motivo, destacamos o que Santos & Meneses (2010) referem ao dizer que:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por Epistemologias do Sul. O Sul aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu. [...] A ideia central é que o colonialismo foi também uma dominação epistemológica [...] que conduziu à supressão de muitas formas de saber. [...] As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Ressaltamos que refletir sob a perspectiva das Epistemologias do Sul se nos mostra não apenas como uma opção conceitual, mas como uma identificação daquilo que já nos propúnhamos a fazer com o NALS. Vindo ao encontro disso, salientamos o que Santos & Meneses (2010) referem ao dizer que:

As Epistemologias do Sul são um convite a um amplo reconhecimento das experiências de conhecimento do mundo [...] A energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e inteligibilidade das práticas sociais seja mais ampla e democrática (SANTOS; MENESES, 2010, p.26).

Mas, como partir dessa perspectiva em um campo do conhecimento já dominado pelas práticas, epistemologias, conceitos, pedagogias, conhecimentos e ações hegemonicamente silenciadoras de outras possibilidades? Como pensar a educação em meio a esses paradigmas? Novamente, Santos (2010) nos auxilia a refletir sobre esse assunto, ao expor que:

A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. A co-presença radical implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo (SANTOS, 2010, p.53).

Um caminho que o NALS tem seguido visa à busca de onde estão esses sujeitos “silenciados”, “esquecidos”, “apartados” das concepções hegemônicas de produção de conhecimento. Nossas ações, propostas, reflexões e práticas não se destinam a descrever, criar categorias de classificação para os entre-lugares fronteiros, pois esta seria uma armadilha fácil e característica das tradicionais propostas epistemológicas, pedagógicas e científicas hegemonicamente institucionalizadas em nosso país, aprisionando e silenciando quaisquer outras possibilidades que não possam ser fixadas dentro de grades teórico-conceituais, assim como impedir os seus fluxos, seus processos de fluidez, seus movimentos (BUSSOLETTI; VARGAS, 2013a;b;c; 2014a;b; 2015; ALVES, 2012; BUSSOLETTI, 2014a;b; 2016a;b; JÚNIOR; BUSSOLETTI; VARGAS, 2016; VARGAS; BUSSOLETTI, 2012; 2014; 2015).

Por outro lado, para que não exista uma brecha de má interpretação de nossas propostas no NALS, também não estamos querendo dizer que devemos abandonar toda a história do conhecimento e todas as práticas científicas e pedagógicas desenvolvidas até então, pois isto seria um verdadeiro absurdo e não viria ao encontro de nossas propostas e nem com a real perspectiva que defendemos. Chegar até uns, não significa abandonar outros. Não defendemos nenhum tipo de exclusão. Apenas nos propomos a transitar em um espaço *outro*, comumente não referido ou não valorizado no campo da educação institucionalmente normatizada no Brasil, pois concordamos com Santos (2010, p.56) ao referir que “a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios”. Porém, sabedores de que estamos trilhando caminhos por onde os embates conceituais se sobressaem com muitas resistências, ressaltamos o que Arroyo (2014) refere ao dizer que:

Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar, desestabilizaria a própria auto identidade da pedagogia hegemônica. [...] Os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias. [...] Processos densos de construção de reflexões, saberes, leituras de mundo e de si mesmos. De continuidade de uma longa história de construção de Outras Pedagogias. Processos de que são também sujeitos e educadores e educandos nas salas de aula (ARROYO, 2014, p.30).

Apesar de as reflexões explicitadas pelos autores supracitados virem ao encontro das nossas propostas no NALS, esse tipo de abordagem não encontra um espaço de abertura acadêmica e científica de maneira tão simples em nosso país, como possa transparecer. As dificuldades que encontramos muito se devem ao enfrentamento às normatizações colonizadoras que a tradição do campo da educação manifesta no Brasil, negando a legitimidade de outros processos pedagógicos, especialmente, se desenvolvidos por sujeitos que não pertençam aos espaços sociais hegemonicamente definidos como os viabilizadores do conhecimento. Sobre esse aspecto, Arroyo (2014) também diz que:

Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora, tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de Outros Sujeitos como produtores de conhecimentos e pedagogias (ARROYO, 2014, p.34).

Desse modo, desenvolvemos uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas quais visamos uma educação emancipatória, hibridizadora de linguagens, transitando pelas fronteiras das diferenças através do conhecimento e das suas multiplicidades de significações (BUSSOLETTI; VARGAS, 2013a;b;c; 2014a;b; 2015; ALVES, 2012; BUSSOLETTI, 2014a;b; 2016a;b; JÚNIOR; BUSSOLETTI; VARGAS, 2016; VARGAS; BUSSOLETTI, 2012; 2014; 2015). Para nós, o conceito de proposta educativa não abandona os subsídios dos referenciais hegemônicos da educação, mas amplia seus horizontes na busca da formação de cidadãos, agentes sociais apropriados de uma fala reflexiva sobre sua condição e a dos demais agentes em uma sociedade tão subdividida pela normatização de todos os tipos, ao ponto de serem capazes de criticar, questionar e proporem *outras* alternativas para pensarem também essa sociedade através de um *outro* espaço de respeito e compreensão, assumindo e legitimando esses Outros Sujeitos e as Outras Pedagogias, assim como referimos sobre Arroyo (2014) anteriormente. Nesse sentido, também concordamos com Nunes (2010) ao referir que:

É na referência explícita ao mundo e às experiências dos oprimidos como lugar de partida e de chegada de uma outra concepção do que conta como conhecimento ou como saber que a Epistemologia do Sul confronta o pragmatismo com os seus limites. Esses limites são os limites da crítica, da epistemologia no quadro do pensamento abissal (NUNES, 2010, p. 286).

Interessa-nos assim, através das iniciativas do NALS, explorar o processo de formação de identidades pela diversidade e as práticas discursivas que se verificam



naquilo que Bhabha denominou de “terceiro espaço de tradução”, ou no que posteriormente identifica como sendo os “entre-lugares” da cultura, local onde as diferentes estratégias de subjetivação, tanto singular, quanto coletivas, podem significar novas identidades, tanto no sentido da colaboração, quanto de contestação definidora da ideia de sociedade (BHABHA, 1998).

Cabe ainda dizer que nossas propostas no NALS se entregam ao desterritorializamento de comportamentos e normatizações, transgredindo fronteiras impostas, expondo-as justamente como material de discussão, reflexão e debate entre todos os elementos, agentes que as constituem, para, assim, dentro de suas singularidades, extrapolar sua auto percepção e propor alternativas *Outras* de alteridade, nas quais o respeito emerge como resultado de um processo educativo. Para que essa proposta pudesse ser atingida, a arte e todas as suas hibridizações possíveis atuaram como catalisadores mestres desse processo, nos quais as reações resultam em conhecimento. Ao referimos que as artes são também nosso campo de trabalho, por onde desenvolvemos nossas atividades, necessitamos ressaltar que elas são desenvolvidas, com o acompanhamento e participação de artistas das mais diferentes linguagens e profissionais com formações específicas nessas áreas, trabalhando conjuntamente com profissionais de outras áreas. Salientamos isso, pois, costumeiramente algumas ações no campo da educação em nosso país, que muitas vezes se propõem a dialogar com as artes, o fazem de maneira irresponsável, utilizando-as como meros artifícios ou ferramentas limitadas de todas as suas possibilidades de fruição, reflexão, estética e significação. A falta de formação de base artística ou/e vivência como profissional das artes limitaria as possibilidades pedagógicas possíveis por meio das múltiplas linguagens artísticas.

Enfim, em nossos trabalhos com o NALS defendemos a liberdade das pluriexistências sutis e escancaradas de legitimação das alteridades múltiplas e das pedagogias que promovam e se coloquem em condições de diálogo com as mais diferentes linguagens populares e artísticas. Transitamos pelos limites e desafios da ousadia, do desejo e dos saberes marginais. Defendemos o fazer democrático em educação, o que nos permite e possibilita a busca incessante por outras tantas formas de poder e de saber que não raras vezes não cabem nas acadêmicas palavras. Também por isto, concluímos este texto com o que virá a seguir como uma mostra de um pequeno fragmento, que foi realizado em forma de palimpsesto sobre a palavra poética de Herberto Helder e fez parte de um exercício acadêmico e poético para a banca de defesa da primeira doutora do GIPNALS a defender sua tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPEL<sup>2</sup>. Esperamos que, com isso, melhor possamos dizer acerca da casa referida em metáfora no título desse trabalho e dos tantos sentidos que nos move e por onde nos movemos em nossa jornada de trabalho.

### **Falemos de casas...**

Falemos de casas e das ilusões tão necessárias...

Falemos de casas de pesquisar ou do sagaz exercício de um poder tão firme e silencioso como só houve no tempo mais antigo.

Estes são os arquitetos, os pesquisadores, aqueles que vão morrer,

sorrindo com ironia e doçura no fundo de um alto segredo que os restitui à lama ou a fama nem tão implícita de um conhecimento inerte.

Estes são os arquitetos, os pesquisadores, que conduzem seu traço por entre doces mãos irreprimíveis e por amargos passos por entre silêncios e suas amarras.

– Estes são os arquitetos, os pesquisadores que passam sobre os meses, pensando, sonhando nas últimas chuvas, acordando em plena tempestade.

Pois é nas casas onde se pesquisa que encontram seu inocente jeito de durar, e sua estranha forma de ser.

Contra a boca sutil e com o pavor dos olhos arregalados, afinal as casas são rodeadas em cima pela treva das palavras.

Digamos que descobrimos que nas casas de pesquisar existem também amoras, que sobrevivem na corrente oculta do gosto, no entusiasmo do mundo velado.

Descobrimos nas casas de pesquisar também corpos de gente que se protegem e sorvem, e mais uma vez o silêncio admirável das fontes as devora –

Descobrimos na casa de pesquisar, além disso, os pensamentos nas pedras de alguma coisa celeste que insiste em trans/parecer como fogo exemplar.

Digamos que talvez e principalmente dormimos nas casas de pesquisar, e aí vemos as musas um pouco inclinadas pela letra que dança como estrela inacabada...

Dança para nós como estreitas e erguidas flores tenebrosas,

e temos memória... e sabemos que reside na casa de doutorar também uma absorvente melancolia...

e uma especial atenção às portas as quais insistentemente batemos sobre a extinção dos dias altos.

Estas são as casas de pesquisar. E se vamos morrer nós mesmos pela escrita, espantamo-nos um pouco, e muito, com tais pesquisadores ou arquitetos que não viram as torrentes infindáveis

das rosas, ou as águas permanentes, que permaneceram no canto dos seus, meus, nossos... olhos.

Não viram também os pesquisadores alguns daqueles sinais de eternidade espalhado nos corações rápidos

– Que fizeram estes pesquisadores arquitetos destas casas, eles que vagabundearam pelos muitos sentidos dos meses,

dizendo: aqui fica uma casa, aqui outra, aqui outra,

para que se faça uma ordem, uma duração,

uma beleza contra este nome qualquer que possamos dar a força que nos move...

Mas nas casas de pesquisar também houve um dia em que

Alguém trouxera cavalos, descendo os caminhos da montanha.

Um outro em que alguém viera do mar.

Num seguinte que alguém chegara ao estrangeiro, coberto de pó.

Enfim..., um dia, outro dia e dias em que alguém lera livros, poemas, profecias, mandamentos, inspirações.

[...]

Falemos de casas de pesquisar. É verão, outono, inverno ou primavera? Não importa!

[...]

Pois na casa de doutorar só um instante em cada primavera as pessoas se

encontram e assim se arrefecem o resto do ano, pois são e eram breves os mestres da inspiração por elas buscados.

Nas casas de pesquisar, arquitetos, pensadores, celebram encantadas trocas de carne e a doce e obsessiva palavra – mas tudo isso está longe da canção que era preciso escrever.

Falemos de casas de pesquisar, falemos da morte.

Porque casas de pesquisar são também rosas para cheirar muito cedo, ou à noite, quando a esperança nos abandona para sempre.

Casas de pesquisar são também rios diurnos, noturnos rios celestes que fulguram lentamente

até uma baía fria – que talvez não exista, como uma secreta atividade.

[...]

E assim, seguimos.

Falando de nossas casas como quem fala da sua alma, entre um incêndio,

junto ao modelo das searas,

na aprendizagem da paciência de vê-las erguer

e morrer com um pouco, um pouco

de beleza.

E outro pouco pela educação na fronteira,

lugar onde se situa, em sua própria condição e forma a nossa pretendida - casa.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Grupo vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8617182357200286>

<sup>6</sup> DUARTE. Krishna. Educação Desordeira: poéticas das infâncias em videoarte. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Joice do Prado; MELLO, Lawrence Estivalet de; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Diversidade sexual: Diálogos e práticas na universidade. *Expressa Extensão*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL. Edição especial, dezembro de 2012, p.25-42.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.  
BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de História*. In: *Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (*Obras Escolhidas; v.1*)

BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1998.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner. *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade*. Pelotas: Universitária UFPEL, 2012.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner; BAIROS, Mariângela. *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade. Volume II*. Pelotas: Universitária UFPEL, 2012.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. Art and Aesthetics of Ginga: Boundary for the Future in the in-Between Places of Diversity. *Global Journal of Human Social Science*, 13(4):1-10, 2013 a.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. Outras fronteiras em extensão. *Revista Expressa Extensão*, v.18, n.2, p. 05-22, 2013 b.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. Ensinando dramaturgia teatral para debater educação e diversidade de gênero. *Revista Guavira Letras*, n. 17, p. 234-253, 2013 c.

BUSSOLETTI, Denise Marcos, VARGAS, Vagner de Souza. Por entre fronteiras de uma pedagogia que pauta a educação pelas artes gingando saberes e práticas populares. *Revista Extraprensa*, 1(14):41-48, 2014 a.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. History tellers: The *Griots* keeping popular narratives alive. *Portuguese Studies Review*, 22(2):175-192, 2014 b.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza; KRÜGER, Luana de Carvalho. The Daily Masks and Socially Sensitive Identity: An Ethical and Aesthetical Proposal for Education in Brazil. *Journal of Art for Life*, 6(1):1-8, 2014.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza; RIBEIRO, Cristiano Guedes. Narrativas populares: O griô e a arte de contar histórias. *Cadernos de Pesquisa*, 21(1):1-14, 2014.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. O surrealismo etnográfico e o nó cristalográfico como outras epistemologias para a escrita e pesquisa em educação. *Revista Querubim*, ano 11, n. 27, v. 01, p. 131-136, 2015.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza; RIBEIRO, Cristiano Guedes. A resistência da oralidade pela cultura: Experiências e práticas de uma griô. *Revista Práxis*, 7(1):79-86, 2015.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; DUARTE, Krischna Silveira; JÚNIOR, Hélcio Fernandes; NOGUEIRA, Gabriel Almeida; VARGAS, Vagner de Souza. Teatro para discutir los movimientos sociales. *Revista Diálogos Latinoamericanos*, n. 25, p. 229-236, 2016 a.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; DUARTE, Krischna Silveira; VARGAS, Vagner de Souza; NOGUEIRA, Gabriel Almeida. Ensino de teatro para personas con Síndrome Down. *Revista Hispanista*, n. 64, 2016 b. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/517.pdf>> Acesso em 28 de maio 2017.

DUARTE, Krischna. Educação Desordeira: poéticas das infâncias em videoarte. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HELDER, Herberto. Ou o Poema Contínuo. Lisboa: Assírio& Alvim, 2004.

JÚNIOR, Hélcio Fernandes; BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. O teatro brotando margaridas sem terra: sementes de um outro amanhã. *Revista Querubim*, ano 12, v. 03, n. 29, p. 76-81, 2016.

---

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura dos. *Pela Mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto/Portugal: Afrontamento, 1999.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. As complexidades da noção de Fronteira, Algumas reflexões. *Caderno Pós-Ciências Sociais*. São Luis, v.2, n.3. 2005.

VARGAS, Vagner; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Teatro Sem Fronteiras. *Expressa Extensão*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL. Edição especial, dezembro de 2012, p. 43-57.

VARGAS, Vagner; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Texto e contexto: Dramaturgia teatral, educação e diversidade. *Revista Querubim*, 2(22):115-121, 2014.

VARGAS, Vagner de Souza; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Theatre, gender diversity and border pedagogy. *Revista Diálogos Latinoamericanos*, n. 24, v. 01, p. 134-144, 2015.