

***NOSOTROS: YO Y OTROS MÁS – LOS DOBLE-CHAPA:
AS NARRATIVAS AUDIOVISUAIS COMO MEIO DE RESISTÊNCIA AOS
SILENCIAMENTOS IMPOSTOS***

Krischna Silveira Duarte
Vagner de Souza Vargas
Denise Marcos Bussoletti

Introdução

[...] Só terá o dom de atizar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto: nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou vencer (BENJAMIN, 2013a, p. 11-12).

Vivemos tempos em que uma neblina trágica encobre o céu da história, trazendo nuances de um passado menos distante do que cicatrizado nos corpos violados desta colônia. No cenário ilegítimo de um governo de exceção, iniciado com um golpe de Estado impetrado no Brasil a partir de 2016, atingindo seu apogeu nas próximas eleições que colocaram no poder o atual governo que domina nosso país, respiramos a poeira que ainda não descansa sob os escombros da barbárie. Pesquisar aqui é, mais do que nunca, uma prática de luta e resistência, que encontra redenção no adensamento do compromisso ético com a escrita e a divulgação dos discursos acadêmico-científicos. Esta é, sem dúvida, uma luta que se reivindica contra os tradicionais silenciamentos que compõe a história da América Latina. Luta, essa, que, também, se opõe contra às diretrizes do mundo globalizado que reafirmam modelos hegemônicos de homogeneização cultural, de maneiras de viver e de consumo, os quais defendem interesses tão contrários à vida, às diversidades e pluralidades de existências. Em tempos como este, se intensifica a tarefa primeira do pesquisador: buscar estratégias e soluções – adequadamente transitórias – que contribuam para a melhoria das formas de viver em sociedade. Dentro dessa perspectiva, este artigo pretende refletir e tentar propor uma discussão do que seria possível sobre uma tentativa de compreensão dialética das relações estabelecidas entre narrativas audiovisuais, cotidiano e educação, no caminho de pensar em novas e possíveis formas de viver nossa difícil história. Além disso, neste texto também será discutida a questão de se buscar levantar discussões sobre como se dão as relações entre as produções de pedagogias particulares, suas narrativas e as maneiras como se constituem os sujeitos do conhecimento que residem nas regiões de fronteira do Sul do Brasil, com os países vizinhos, em especial, com Urugway e Argentina.

Se o cotidiano é o ambiente a partir do qual os sujeitos e as coletividades experienciam o mosaico cultural de lutas e contradições que configuram a vida na

atualidade, “tomar consciência de si sem susto”, como queria Benjamin (2013c, p. 37), pode se caracterizar como um ato de reivindicar para si esse lugar de luta e resistência, que pode indicar caminhos à transformação das práticas sociais, em direção ao novo. A partir da compreensão das imagens dialéticas, Benjamin (2013a;b;c) fala de uma escrita da história a partir de fisionomias, lhe interessando, em particular, o rosto da modernidade, que guarda a própria invenção da cultura nas ruínas de barbárie. Tomar consciência de si, sem susto, é reivindicar para si um lugar de crítica radical na história, como sujeito que se propõe a subverter impossibilidades, buscando constantemente, a liberdade no horizonte.

Este “novo”, do ponto de vista teórico-reflexivo e também político, pode ser aproximado ao que Bhabha (2013) refere como a necessidade de focalizar momentos e processos em que são produzidas as subjetividades originárias, respeitando e articulando as diferenças culturais existentes. A estes espaços de subjetivação singular e coletiva, que podem significar novas identidades, tanto no sentido da colaboração como da contestação definidora da ideia de sociedade, Bhabha (2013) nomeia “entre-lugares”. Em diálogo com o que é proposto por Vargas & Bussoletti (2018), pelos contornos da ética e da estética, pensamos os “entre-lugares” como espaços do cotidiano, nos quais propomos que as narrativas audiovisuais visitem as populares, possibilitando aos sujeitos encontrar seu lugar de fala, de questionamento e de produção de novos discursos. Algo próximo à ideia de plataformas audiovisuais discursivas – onde os sujeitos possam ressignificar as maneiras de olhar e ser olhados, (re)escrever suas histórias e atribuir a elas, novos significados. O prefixo (re) entre parênteses, faz referência à compreensão do conceito de representação como um re-apresentar. Nesse sentido, (re)apresentar é, ao mesmo tempo, cópia e interpretação da realidade, como possibilidade de recriação. As representações sociais vêm sempre carregadas de aspectos novos que o sujeito interpretativo designa. Algo como “um misto de pré-ciência, ainda nos estágios de descrição do real e de teatro, em que atores criam um mundo imaginário, reflexo também do mundo em que vivemos – um exemplo como queria Whittgenstein, do poder da linguagem de criar o mundo” (SPINK, 2004, p. 07). Talvez, esses entre-lugares possam ser espaços de “celebração da memória”, lugares do “entre” nos quais o narrador é também espectador de sua própria história e, ao mesmo tempo, ainda, a própria obra e história, como sujeito ativo de uma intervenção criadora (BUSSOLETTI; VARGAS; PINHEIRO, 2014; BUSSOLETTI; VARGAS, 2016).

Para compreender esse fenômeno é necessária a abertura à possibilidade de re-apresentação, conforme exposto por Spink (2004), de uma história em “feridas abertas”, como Benjamin, (2013a) parece sugerir, o que, com a mais profunda convicção, enlaçamos com a proposta deste artigo, no intuito efetuar uma aproximação das infâncias alegóricas¹, pois, estas, ao realizarem uma crítica à cultura, atuam como portas de entrada do novo no mundo (BUSSOLETTI, 2007; DUARTE, 2017). Em consonância com isso, Sarmiento (2004) refere que:

¹ Conceito este desenvolvido por Duarte (2017), em sua tese de doutorado, no qual a compreensão das infâncias alegóricas as considera como uma aproximação destas aos tempo-espacos do entre, a partir do conceito de *alegorese* benjaminiano. Em linhas gerais, a alegoria Benjaminiana é o processo através do qual uma imagem é despida de sua significação tradicional para significar ideias e conceitos mais complexos (BENJAMIN, 2006; 2012; 2013a;b;c). A alegoria, por caminhos mais profundos, busca na imagem a capacidade de significação que a metáfora busca na linguagem (DUARTE, 2017). A noção das infâncias como crítica da cultura em movimento foi desenvolvida por Bussoletti (2007) e Duarte (2017).

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar [...] o espaço intersticial entre dois modos – o que é consagrado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar (Bhabha, 1998) socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e estrangimentos pela História. É por isso um lugar na História (SARMENTO, 2004, p. 02-03).

Observar o mundo pelas infâncias alegóricas busca, em síntese, o desordenamento das representações tradicionais arraigadas na direção de um olhar antitradicionalista, o que abre espaços para o rompimento e a transformação (DUARTE, 2017). Valorizar a alteridade pelas e com as infâncias exige a sensibilidade crítica de desfamiliarizar o tradicional, não no sentido de negar a tradição histórica, mas de desordenar sistemas pré-estabelecidos que atuam como fortes modelos de orientação dos pensamentos e dos modos de agir (DUARTE, 2017). Nesse sentido, concordamos com o que Larrosa (2010) refere ao expor que:

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2010, p. 183 -184).

Para Larrosa (2010), as crianças são portadoras de uma forma de olhar o cotidiano que é capaz de surpreender aos olhos, enquanto o adulto tem um olhar não infantil, mas infantilizado, a partir do qual não há nada que já não tenha sido visto. Nesse sentido, Larrosa (2006, p. 06) refere que: "*Y es el niño que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituída*". Nos ecos de Larrosa (2006; 2010), Benjamin (2013a;b) e Ricoeur (1996), defendemos que espiar o mundo pelos olhos das infâncias pode ser a chave de acesso à subversão da linguagem que nomeia o mundo e, por tanto, do próprio mundo, de maneira reflexiva, pois as infâncias habitam o espaço intersticial que precede esta nomeação. Ali, onde o mundo não é descrito, mas descoberto, as infâncias apontam a celebração da linguagem nela mesma, como a suspensão da função referencial do discurso (DUARTE, 2017). Pela leitura benjaminiana, a partir do conceito de *fisiognomia* (BENJAMIN, 2013a), concebemos a possibilidade de (re)escrever a história pelas imagens, como modo de nomear aquilo que talvez não possa ser dito, mas que precisa ser mostrado. Dizer desta relação, permite pensar que nos olhares poéticos das infâncias² pode também habitar a reflexão crítica sobre

² Em sua Tese de doutorado: "Infâncias Monotônicas: Uma rapsódia da esperança. Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa", Bussoletti (2007), atualiza as "Gramáticas das Infâncias", de Sarmento (2004), defendendo a poética como mais um eixo de suas gramáticas. Assumimos e reafirmamos este posicionamento de Bussoletti (2007), concebendo que a poética busque o despertar da *poiesis*, que, retomada em seu sentido original, helenístico, conduz à capacidade de criação que revela a beleza do espírito – a criação genuína das infâncias inventivas.

os discursos das ciências. Não se trata de 'poetizar a ciência', como queria Goethe, mas de buscar o lado sensível da verdade, em acordo com o que Ricoeur (1996) expõe ao expressar que:

O discurso poético também está no sujeito do mundo, mas não dos objetos manipuláveis de nosso ambiente cotidiano. Ele se refere às nossas maneiras múltiplas de pertencer ao mundo antes que nos opuséssemos às coisas a título de "objetos" dando de frente para um "sujeito". Se nos tornamos cegos para essas modalidades de *enraizamento* e de *pertencimento* que precedem a relação de um sujeito com objetos é porque ratificamos de maneira não crítica um certo conceito de verdade, definido pela adequação a um real de objetos e submetido ao critério de verificação e da falsificação empíricas. O discurso poético questiona precisamente esses conceitos não criticados de adequação e de verificação. Ao fazer isso, ele questiona a redução da função referencial ao discurso descritivo e abre o campo de uma referência não descritiva do mundo (RICOEUR, 1996, p. 187-188).

Na direção de uma referência não-descritiva do mundo, que retome o sentido político da experiência estética, consideramos que o olhar de pesquisador deve se manter inquieto, desordeiro e, também, ancorado no descontentamento ativo com as severas desigualdades sociais, políticas e econômicas que vivemos e suas consequências para a vida dos sujeitos (DUARTE, 2017). No texto aqui apresentado, nos interessamos, em particular, em refletir sobre formas de utilização da narrativa audiovisual como instrumento cultural de luta e resistência da memória e da identidade, contra às imposições hegemônicas do capital e sobre como poderiam ser possibilidades de ação. Neste contexto, afirmamos o comprometimento ético, estético e político com a produção do conhecimento a partir do desafio benjaminiano de escovar a história à contrapelo (BENJAMIN, 2013a), tarefa árdua que requer o uso da capacidade sensível para enxergar, através de novas lentes, o oculto que o visível não mostra.

Sobre a fronteira e seus silêncios...

As coisas em geral não são tão fáceis de apreender e dizer como normalmente nos querem levar a acreditar; a maioria dos acontecimentos é indizível, realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou (RILKE, 1996 p. 23).

Partir do audiovisual, enveredando pelo olhar das infâncias para se refletir sobre o contexto atual, sobre perspectivas outras para o nosso futuro, requer que enfrentemos a percepção de realidade de uma maneira diferenciada das hegemonicamente normatizadas (DUARTE, 2017). O presente histórico não deriva de um passado morto, uma sucessão de acontecimentos, como nos ensinaram, mas de uma história aberta, na qual podemos, a partir de um relampejo, acessar à faísca que ilumina um passado, agora reconhecido e, a partir do qual, ser possível escrever um novo futuro (BENJAMIN, 2013a). Olhar para as zonas de escuridão e silenciamento que o mundo moderno impõe àqueles que estão à margem da produção de conhecimentos normatizados e impostos como cientificamente válidos,

nos parece cada vez mais urgente para a inscrição deste novo futuro. Para isso, também concordamos com Arroyo (2014), quando fala sobre esses Outros Sujeitos e suas Outras Pedagogias, assim como Bussoletti & Vargas (2016) propõem sobre a busca por novas epistemologias para o futuro, ao abordarem a Pedagogia da Fronteira e Estética da Ginga. Nesse texto, consideramos que, escovar a história à contra-pêlo, pode ser, portanto, uma busca nos silenciamentos e nas ausências, às respostas para as nossas urgentes perguntas acerca do cotidiano.

Para Vargas & Bussoletti (2018), Santos (2001a;b; 2008) e Santos & Meneses (2010), vivemos um tempo de perguntas fortes e respostas fracas que evidencia a crise da hegemonia do paradigma sócio-cultural da modernidade, o que, por sua vez, caracteriza um tempo de possíveis transições paradigmáticas. Enquanto as perguntas fortes são urgentes para se compreender opções individuais e coletivas de vida em sociedade, questionando as noções basilares que constroem essas possibilidades, as respostas fracas desconsideram o horizonte de necessidades e saberes existenciais que estão em sua origem. Respostas fracas reprimem as contradições e lutas sociais do cotidiano, validando apenas os conhecimentos que possam ser reconhecidos como verdade científica ou por aquilo que Santos (2008, p. 17) chamou de “pensamento ortopédico”, algo cada vez mais distante dos problemas existenciais, ou como este autor refere ao dizer que: “no Sul global, as respostas fracas traduzem-se em imposições ideológicas e violências de toda a espécie no cotidiano dos cidadãos, exceto no das elites que constituem o pequeno mundo do Sul imperial, a ‘representação’ do Norte global no Sul global”³. Pensamos que as respostas fortes ao nosso tempo, talvez habitem, naquilo que Walter Mignolo (2000) chama de “Pensamento Crítico de Fronteira”, a resposta epistemológica dos oprimidos ao projeto eurocêntrico de modernidade. Santos & Meneses (2010) também mencionam um conhecimento emergente, que deve ser produzido a partir do Sul global, em resistência à homogeneização cultural eurocêntrica do Norte global, que reprimiu e ainda silencia a cultura latino-americana. Nos propomos a tornar visíveis estes silenciamentos, como alternativas epistêmicas emergentes, que busquem refletir sobre os processos de “descolonização” do pensamento, rumo à abertura de novos caminhos para a ciência, a educação e a produção de sentidos, devendo ir ao encontro do que é concebido como estéticas marginais ou estéticas periféricas⁴, como lugares possíveis de constituir uma cidadania emancipatória, através da arte e da cultura (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016).

No campo conceitual, essa busca tem encontrado ressonâncias no lastro daquilo que os Estudos Culturais sugerem como uma “Pedagogia da Fronteira”⁵

³ Santos (2008) se refere ao Norte e ao Sul globais como características da tentativa hegemônica em “universalizar” os modos de pensar e viver das comunidades, de controlar as ideologias, culturas, políticas e modos de vida das pessoas, um tipo de dominação do Norte Global-epistemológico, desejando manter esse Sul em subserviência sócio-político-econômico-cultural, sem nunca criticar, se opor ou tentar mudar as normatizações já previamente estabelecidas.

⁴ Conceito desenvolvido e utilizado pelos integrantes do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividades (GIPNALS), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na cidade de Pelotas/RS, ao sul do Brasil. Pelas estéticas periféricas, defendemos que *Outros Sujeitos* possam emergir como porta-vozes de sua cultura através da arte, contribuindo assim, para a descentralização das formas de poder letradas, visuais e midiáticas, no sentido de validar conhecimentos periféricos (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016).

⁵ O conceito de Pedagogia da Fronteira pressupõe, em linhas gerais, a partir da recuperação da dimensão ética do fazer educativo, a mudança de paradigmas na direção de propostas educativas

(GIROUX, 1992), ou ainda, daquilo que McLaren (2000) denominou como sendo uma "Identidade de Fronteira", modos de pensar constituídos "a partir da empatia por outros como forma de uma conexão passional através da diferença" na luta "contra a nossa falha em ver nosso próprio reflexo nos olhos dos outros [...]" (MCLAREN, 2000, p. 193-195).

Em diálogo com McLaren (2000), percebemos nossa falha em ver o reflexo nos olhos dos outros, também na domesticação sofrida pelo idioma do colonizador, que não nos permite encontrar no idioma português – o qual possui grandes diferenças entre a língua falada em Portugal e no Brasil - a palavra para dizer desta relação em que nos vemos ao mesmo tempo em que olhamos para o Outro⁶. Percebemos, em consonância com o que Benjamin (2013b) parece sugerir, mais uma vez, que assim como a cultura não é isenta de barbárie, não é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Entendemos que, na gramática da língua portuguesa – tanto na falada em Portugal, quanto no Brasil -, o pronome "nós" ergue *naturalmente* uma barreira que nos opõe a "eles". Nós aqui, eles lá. Uma relação que afasta o "outro" – pesquisado – do "eu" – pesquisador.

Reflexões possíveis nos tempos atuais, quando observamos a produção do conhecimento a partir do olhar do colonizador e contextualizamos, aqui, do nosso lugar de fala, daqueles que sofreram e sofrem com o que a tradição dos processos de hegemônicos se nos delegou através dos tempos para a América Latina como um todo. Em nosso grupo de pesquisas^{7,8}, compreendemos veementemente que este tipo de crítica à imposição colonizadora sobre as epistemologias latino-americanas é forte e amplamente resistido nos meios acadêmicos afins às concepções do Norte global e, justamente por esse motivo, resistimos e lutamos para levantar essas reflexões e abrir espaços – inclusive para a publicação acadêmica – onde nossas ideias e contestações possam ser lidas e divulgadas (VARGAS; BUSSOLETTI, 2018).

Nosotros: yo y otros más – os doble-chapa

Pois bem, na condição de habitantes das fronteiras epistemológicas e geopolíticas do Sul, do Rio Grande do Sul (RS)⁷, Brasil, próximos às fronteiras com o Uruguai, nos possibilita encontrar na expressão latina "nosotros", a possibilidade de pensar esta categoria em que a relação de pesquisa se dá com o "Outro" do lado de cá. No idioma espanhol, a palavra *nosotros* deriva etimologicamente da expressão *yo y otros más* (eu e os outros). Consideramos que *Nosotros* supõe, portanto, estar com o *Outro* e ver com o *Outro*. O Outro de nós mesmos. Esta proximidade física e epistemológica com as zonas de fronteira nos impulsiona, de forma contundente, a refletir sobre estes "entre-lugares" de hibridismo cultural onde habitam seres mestiços, os chamados "doble-chapas".

inovadoras que busquem indicar caminhos a uma *outra* estética, a da existência humana como princípio (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016).

⁶Expomos aqui a expressão um "Outro", dito em maiúsculo, porque se adjetiva como sujeito reconhecido em relação com o "eu", tendo por base as discussões propostas por Bussoletti (2007), Arroyo (2014) e Bussoletti & Vargas (2016).

⁷ A metade Sul do Rio Grande do Sul, estado mais ao Sul do Brasil, integra parte de um conjunto de municípios que fazem fronteira com o Uruguai. Dentre eles, estão Sant'Ana do Livramento, Santa Vitória do Palmar, Chuí, Bagé, Jaguarão e outros mais.

Doble-chapa é um termo informal utilizado nas fronteiras do Sul do Brasil, em referência ao indivíduo que tem dupla nacionalidade reconhecida pelo local de nascimento ou conquistada pela dinâmica familiar, como é o caso de filhos de mãe brasileira e pai oriental (Uruguai) ou vice-versa. Os *doble-chapas* têm livre acesso em suas fronteiras de origem. Não raramente, são registrados como cidadãos dos dois países. A expressão é utilizada no idioma espanhol, tendo em vista que o Brasil é o único país da América Latina no qual o idioma oficial é o português e, nos países que fazem fronteira com o Sul do Brasil, o idioma oficial de todos é o espanhol. Assim, a expressão mais “comum” para o espriamento por essas fronteiras acabou sendo utilizada no idioma espanhol através dos tempos (SALVADOR, 2011).

Em sua dissertação “Ni de acá, ni de allá: Memórias e identidades de filhos de uruguaios residentes em Pelotas/RS”, Salvador (2011) desenvolve a contextualização histórica e política da ditadura uruguaia, argumentando que muitos uruguaios migraram para o Sul do Brasil, naquele período, em busca de melhores condições de vida. Para este autor, a escolha de imigração para este outro “Sul” se justifica pela proximidade geográfica e cultural com o Uruguai, além da necessidade de pouco investimento para cruzar as fronteiras que são, em sua maioria, secas. Muitos dos *doble-chapas* de hoje, são descendentes desses imigrantes.

Pela compreensão teórico-reflexiva, assim como pela licença poética, utilizaremos o termo *doble-chapa* para dizer destes seres mestiços, habitantes dos entre-lugares das fronteiras físicas, epistemológicas e/ou culturais. Percebemos, neste contexto, inúmeras possibilidades de ampliação crítica à perspectiva da multiculturalidade, algo que pensamos se processar no campo da dialogicidade entre o multicultural e o multiculturalismo (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016). Em diálogo com Santos (2001a;b; 2008) e Santos & Meneses (2010), compreendemos que, no sentido contrário a todo um conjunto de “epistemicídios” e seu consequente empobrecimento da experiência, estes entre-lugares de fronteira e seus habitantes, poderiam ser compreendidos como o que Bussoletti & Vargas (2016) referem como sendo espaços da *entre-multiculturalidade*. 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).

Defendemos, portanto, a abertura de tempo-espacos do cotidiano em que exista uma hibridização a partir da qual já não seja possível considerar as culturas apartadas umas das outras, já que este processo implica em um intercâmbio efetivo entre as culturas em suas pluralidades e singularidades plurais (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016). Compreender a fronteira a partir de suas diversas possibilidades de significação (físicas, reflexivas, epistemológicas e etc..), valorizando as epistemologias do Sul, conforme referido por Santos & Meneses (2010), deve ir ao encontro das estéticas periféricas no sentido de garantir aos sujeitos do “Sul”, o direito de produzir e validar estes conhecimentos *Outros* que na fronteira se

reivindicam (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016). Significa resistir mais uma vez ao ideal eurocêntrico de uma suposta universalidade, de onde a proposta de “descolonização” do pensamento nos chega “de fora”, de quem não habita as fronteiras físicas e/ou epistemológicas. Para Grosfoguel (2008), essa relação se estabelece quando transcendemos a noção dos valores sociais na produção do conhecimento, a partir de uma condição fundamental: o *locus* da enunciação – lugar e corpo geopolítico dos sujeitos que produzem o conhecimento. Para Santos (2008, p. 14), essa relação pode ser descrita como “a experiência de contato, que é sempre uma experiência de limites e fronteiras”.

O Sul do Sul: por uma pedagogia visual da fronteira

O Sul do Rio Grande do Sul, como entre-lugar físico e epistemológico onde a negociação cultural constitui os sujeitos “híbridos”, que aqui nomeamos *doble-chapa*, se caracteriza, portanto, como importante locus de pesquisa para reconhecer e compreender a legitimação desses grupos e de todas as *inter-poli-hibridizações* possíveis entre eles, em diálogo com o que fora refletido por Bussoletti & Vargas (2016). A presença de diferentes lógicas e formas de pensar na fronteira física do Sul exige o diálogo e a negociação entre essas culturas, de onde emerge a experiência de contato apontada por Santos (2008) e Santos & Meneses (2010). Ainda de acordo com Santos (2008) e com o que fora aprofundado por Vargas & Bussoletti (2018), consideramos que sejam dessas zonas de fronteira, onde ocorre o contato entre os saberes distintos, que podem emergir novos saberes e práticas para pensar a experiência humana, sobretudo, quando Santos (2008) refere que:

Os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes. Quanto menos um dado saber conhecer os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades. A comparação não é fácil, mas nela reside a doura ignorância adequada ao nosso tempo (SANTOS, 2008, p. 28).

Investigar os olhares das infâncias na fronteira, ou das infâncias *doble-chapa* trata, em suma, de falar de lugares latino-americanos e suas realidades, de suas fronteiras como entre-lugares de subjetivação potentes em revelar *Outras Pedagogias*, como Arroyo (2014) refere. Consideramos que estas fronteiras possam criar espaços de onde seja possível emergir aquilo que Santos (2008) e Santos & Meneses (2010) chamam de Epistemologia das Emergências e que, a partir do multiculturalismo do Sul e das possibilidades de ênfase em se trabalhar por meio da multiculturalidade, conforme exposto por Vargas & Bussoletti (2018), se torne possível relativizar a hegemonia do pensamento eurocêntrico no sentido de criar alternativas às imposições subjetivas. Ao pensar na Epistemologia das Emergências, referida por Santos (2008) e Santos & Meneses (2010), podemos encontrar na narrativa audiovisual novas formas de refletir e atuar sobre o mundo. Talvez, assim, se esteja buscando aproximar da criação de uma pedagogia visual de fronteira, ainda não conceituada e que acreditamos ser necessária ao contexto atual, sobretudo, quando nos propomos a compreender como se dá a formação desses sujeitos do conhecimento contemporâneo habitantes de entre-lugares, fronteiras, como as referidas por Bussoletti & Vargas (2016), como livres e potentes em resistir a quaisquer formas de homogeneização impostas pelas tradições das dominações hegemônicas colonizadoras do “Norte”.

Compreendemos que a utilização do vídeo como plataforma de produção e reflexão sobre os discursos hegemônicos naturalizados possa estimular a criação de “fissuras” nos modos colonizados de pensar e agir, resgatando identidades originárias e revelando novas identidades, contribuindo assim, para a constituição de novas experiências de mundo, novas práticas, novos saberes e novas pedagogias que podem emergir dessas experiências. Este processo se aproxima da ideia de “articular os saberes que sabemos e os saberes que ignoramos”, conforme referido por Santos (2008, p. 22).

Buscar o encontro com novas epistemologias exige, portanto, romper com a ideia tradicional de uma ciência pautada em respostas convenientemente fáceis e buscar sentidos naquilo que, por haver sido reprimido, se tornou *impossível* (BUSSOLETTI; VARGAS, 2016). Isso também significa que, para investigar o lugar dos silenciamentos e assumir o caminho das incertezas, a “Sociologia das Ausências e das Emergências deve assentar em procedimentos epistemológicos que credibilizem a busca de alternativas em condições de elevada incerteza” (SANTOS, 2008, p. 20). Captar essa realidade impossibilitada de existir exige uma racionalidade mais ampla, a qual deve ser ética e estética para que possa revelar as inúmeras possibilidades da experiência social emergente que, mesmo declarada por muitos como impossível, resiste no cotidiano dos sujeitos –, em especial, daqueles que habitam as fronteiras e resistem em acordo com o que caracterizaria uma hibridização de trânsito entre os conceitos de Pedagogia da Fronteira e Estética da Ginga, propostos por Bussoletti & Vargas (2016).

Na obra “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, Arroyo (2014) fala da relação entre a atuação dos sujeitos nos movimentos sociais e suas reivindicações no campo da educação, por pedagogias que possam dar conta de suas necessidades e experiências cotidianas. Arroyo (2014) permite ver que, na luta por direitos, os coletivos – sejam quais forem suas reivindicações – se reconhecem sujeitos de valores, de conhecimentos, de culturas próprias. São “sujeitos de processos de humanização/emancipação, sujeitos pedagógicos, produzindo Outras Pedagogias” (ARROYO, 2014, p. 25). Concordamos, ainda, com este autor, quando ele expõe 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).

Consideramos que nossos trabalhos, ao desestabilizarem as pedagogias tradicionais, abrindo os necessários caminhos para flexibilizar os métodos, dialogar com os sujeitos da pesquisa sem determinar os modos de olhá-los e reconhecer a validade de *Outros* discursos, vão de encontro ao que está normatizado como legítimo nos estudos, pesquisas e publicações acadêmicas que seguem os padrões hegemonicamente consolidados, normatizados e auto-protegidos como seus espaços de poder sobre o conhecimento em nosso país. Assumimos a poética como o esforço constante de um olhar que vai e volta, que espia o *Outro* enquanto se deixa ver.

Compreendemos e colocamos em prática aquilo que fora proposto por Bussoletti & Vargas (2016) como possibilidades de se trabalhar na grande área da educação, em suas perspectivas ampliadas, com aquilo que estes autores referem sobre Pedagogia da Fronteira e Estética da Ginga.

Além disso, para desenvolvermos nossos trabalhos e para pensarmos no audiovisual como meio de interlocução à proposta discutida nesse artigo, acreditamos que o posicionamento crítico da experiência poética e estética de/em pesquisa reafirme um processo dialógico e reflexivo que tenta mostrar o que parecia oculto, abrindo espaço para a “revelação” que Ricoeur (1996, p. 188) chama de “verdade-manifestação”, algo que transcende a noção de verificação e validação “no sentido de deixar ser o que se mostra”. Também consideramos que isso mostrará “cada vez a preposição de um mundo, de um mundo tal que eu possa projetar nele meus possíveis mais próprios” (RICOEUR, 1996, p. 188).

Há na narrativa audiovisual a formulação de uma visão de mundo e da forma como olhamos para nossa experiência cotidiana, o que significa dizer que o audiovisual cria, ao mesmo tempo em que reproduz, convenções e verdades naturalizadas que reafirmam os modos de pensar e agir (DUARTE, 2017). Nestes mesmos espaços, também podem ocorrer reflexões e tentativas de respostas às perguntas fortes pontuadas por Santos (2008) – os questionamentos genuínos das populações -, que podem contribuir para a constituição de novas re-apresentações (SPINK, 2004). Mas, de que maneira poderíamos nos aproximar do audiovisual para tratarmos das propostas reflexivas aqui sugeridas?

Vídeo e cotidiano: uma experiência *hic et nunc*

A partir da abordagem pós-moderna, em acordo Dubois (2004), Zanini (1985) e Garcia & Gonçalves (2012), compreendemos o vídeo mais do que como objeto, mas como um processo que permite, pensar – ou repensar – a história através das imagens, conforme desenvolvido por Duarte (2017). Este fato está relacionado às maneiras pelas quais são desenvolvidos os trabalhos e estudos de nosso grupo de pesquisas (GIPNALS), conforme relatado por Vargas & Bussoletti (2018) e em acordo com o que é exposto por Bussoletti & Vargas (2016), muito sensibilizados pelos indícios que Benjamin (2006; 2012; 2013a;b;c) parece ter sugerido em suas obras e que nos fornecem subsídios para pensarmos em *outros* meios para trabalhar na região onde vivemos. Dubois (2011, p. 89) refere que: “Em vídeo, tudo não passa de imagem, mas todas estas imagens são matéria”. Já Benjamin (2006, p. 518) parece sugerir que, ao trabalharmos com imagens dialéticas, podemos conceber que “escrever a história significa dar às datas a sua fisionomia”.

Olhar, portanto, é amearhar fragmentos da cultura para compor o mosaico das nossas experiências no mundo. Seguindo com este pensamento, vídeo pode ser compreendido como o ato mesmo de olhar “se exercendo, *hic et nunc*⁸, por um sujeito em ação (DUARTE, 2017). Isto implica, ao mesmo tempo, em uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação temporal ao presente histórico” (DUBOIS, 2011, p. 72). O vídeo, portanto, na perspectiva de Dubois (2011), já não pode ser pensado como uma forma de narrar, mas como forma de pensar. Não é um objeto, mas um estado em processo. Um estado do

⁸ Expressão em Latim que significa literalmente “aqui e agora”. Para Benjamin (2012), o original de uma obra de arte é dotado de um *hic et nunc*, que ele relaciona à áurea, que garante sua originalidade.

olhar, uma forma que pensa. Um pensar em ação. Um modo de ser que se traduz em imagens. Um processo, uma travessia. Um entre-lugar. Nesse sentido, concordamos com o que Dubois (2011) refere, quando menciona que:

[...] algo como uma metalinguagem analítica. O vídeo é o material formal e intelectual no qual se processa a reflexão [...] ou, melhor dizendo, que a gera, que a inventa, que lhe dá corpo e ideias. Há uma espécie de “potência de pensamento” na e pela imagem, que me parece existir no coração da forma vídeo. O vídeo seja então, neste sentido e literalmente, uma forma que pensa. Um pensamento da imagem – em geral (DUBOIS, 2011, p. 113).

Nessa “potência de pensamento”, buscamos um espaço possível – ou impossível? – para o diálogo com os olhares das infâncias no sentido de encontrar o “estado de graça” onde Larrosa (2006) aponta o surgimento de uma problematização sensível do nosso próprio olhar: pelas lentes das infâncias a cultura se reinventa e se mostra diante de nossos olhos, como que pela primeira vez. Para dar prosseguimento a nossa proposta de trabalho com vídeos, dentro desta perspectiva, concordamos com o que Larrosa (2006) refere quando expõe que:

[...] ese estado de gracia que construye lo visible desde la altura de unos ojos de niño, puede funcionar y de hecho funciona como una problematización sensible de nuestra propia mirada. Y esse cara a cara com la infancia puede funcionar, y de hecho funciona, como algo que nos esta dirigido. Y que nos exige una respuesta. La mirada, que nosotros, también, demos La cara. La nuestra. La que mejor se nos cae, o se nos debería caer, a veces de verguenza (LARROSA, 2006, p. 07).

Em acordo com Larrosa (2006), consideramos que seja a partir da disponibilidade de estar cara a cara com os olhares das infâncias, que as perguntas difíceis do nosso tempo podem chegar a encontrar algum tipo de resposta. As infâncias, tratadas como mote alegórico para o fomento de reflexões mais amplas e compreendidas como “Outro” que também pode ser dito como a fisionomia do tempo que vivemos, conforme Benjamin (2006) parece sugerir, são capazes de acomodar dentro de si o doce e o perverso, o passado e o futuro, o *continuum* e a revolução e, por isso, nos ensinam a ver como o poeta um dia aprendeu: “Não sei o que provoca isso, tudo penetra mais fundo em mim, e não pára no lugar em que costumava terminar antes. Talvez um interior que ignorava. Agora, tudo vai dar aí. E não sei o que aí acontece” (RILKE, 1996, p. 08). Consideramos dizer que, o que acontece aí, é o descortinar de um novo mundo, o mundo do *Outro*. Um mundo *doble-chapa!* Um contexto em fronteira.

Para Larrosa (2006), acessar às imagens do mundo do *Outro* só é possível quando há um rompimento do padrão visual consumista, constituído pelo capital e perpetrado pela mídia. Neste modelo, há uma voracidade quase escravista de imagens sem alteridade, que servem “*para no mirar al outro*”. As imagens do vídeo (e do cinema), por sua vez, evocam a alteridade na abertura de uma disposição de encontro com o *Outro*. Imagens que fazem sentir a nós mesmos, que fazem sentir “*la entraña del mundo, su latido invisible, las que apuntan hacia lo que no se puede ver, las que señalan hacia lo que no se puede decir*” (LARROSA, 2006, p. 19). Naquilo que não se pode dizer, as palavras de Larrosa (2006) ecoam em busca pelos silenciamentos dos colonizados em direção às entranhas do mundo (colonizado).

Considerações finais

Trabalhar com o vídeo atuando como processo mediador do desvelamento de histórias que revelam *Outras* histórias, *Outras* narrativas, *Outras* perspectivas, *Outras* pedagogias, *Outras* experiências, *Outras* possibilidades de existir e de estar no mundo, nos parece ser um meio para se elucidar ao campo acadêmico como se constituem as identidades e existências em fronteiras, nos entre-lugares, como sendo *doblo-chapas*, libertos das normatizações hegemônicas impostas pelos severos olhares do colonizador. Sabemos que ainda estamos dando os primeiros passos no início desses processos e que não dispomos de reflexões mais objetivas sobre o que está sendo observado no campo empírico. Porém, já consideramos válido levantar as reflexões que nos trouxeram até este momento e que seguem espantando nossos olhares a cada dia em que vivenciamos o estar entre-fronteiras. Ressaltamos, ainda, a necessidade de se perceber abordagens *Outras* para o desenvolvimento de trabalhos nesse contexto, uma vez que se foge ao que a tradição acadêmica do Brasil estabelece como possibilidades de existências e metodologias de pesquisas (VARGAS *et al.*, 2019). Conceber os trabalhos nos entre-lugares, em fronteiras, nos acercando dos *doblo-chapas*, também assegura o nosso compromisso de resistir e lutar contra os silenciamentos a que os povos colonizados têm sofrido através dos tempos pelas imposições ideológicas das perspectivas colonizadoras.

Fugir ao estabelecido, encarar o não usual nos estudos acadêmicos de nosso país, também se configura como um meio de resistir, de compreender as múltiplas possibilidades do que venham a ser a Estética da Ginga e Pedagogias da Fronteira, conforme exposto por Bussoletti & Vargas (2016). Estabelecer o vídeo como processo de desvelamento daquilo que é silenciado e ocultado pelos olhares da tradição hegemônica dos colonizadores, também nos permite trabalhar a partir das perspectivas benjaminianas para se compreender os processos históricos libertos das normatizações que têm controlado e determinado as maneiras de existir no mundo através dos tempos, em especial, na América Latina.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, Vol. 1. Magia, Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única, Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013c.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Infâncias monotônicas: uma rapsódia da esperança*. Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, Brasil, 2007.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; VARGAS, Vagner de Souza. Entre-Fronteiras: Epistemologias para o futuro da educação por meio da diversidade – Pedagogia da Fronteira e estética da ginga. *Portuguese Studies Review*, v. 24, n. 01, p. 283-311, 2016.

BUSSOLETTI, Denise; VARGAS, Vagner de Souza; PINHEIRO, Cristiano. Narrativas populares: O griô e a arte de contar histórias. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 21, n. 01, 2014. Disponível em: [http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/artigo-06\(2\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/artigo-06(2).pdf).

DUARTE, Krischna S. *Educação Desordeira: poéticas das infâncias em videoarte*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, BRASIL, 2017.

DUBOIS, Philip. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo/SP: Cosac Naify, 2004.

GARCIA, Neira Marcos; GONÇALVES, Lippi Bruno. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, vol. 37, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 607-625. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

GIROUX, Henry. *Border crossing*. Nova York e Londres: Routledge, 1992.

GROSFUGUEL, Ramón. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. nº 80, março de 2008. pp: 115-147. Universidade de Coimbra, 2008.

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

LARROSA, Jorge. *Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infância*. In: *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 113-134

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2010.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/Global Designs: Essays on the coloniality of Power, Subaltern Knowledges and border Thinking*. Princeton University. Princeton, 2000.

RICOUER, P. *Nas Fronteiras da Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

RILKE, Ranier Maria. *Os Cadernos de Malte Laurids Brigge*. São Paulo: Mandarim, 1996.

SALVADOR, Ariel. *Ni de Allá, Ni de Acá: memórias e identidades de filhos de uruguayos residentes em Pelotas/RS*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. *Educação & Realidade*, vol. 26, nº 1, jan-jul de 2001a, p. 13-32. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta Pascal. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. nº 80, março de 2008. P. 11-43. Universidade de Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

SARMENTO, M. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff. *A pesquisa como prática discursiva: superando horrores metodológicos*. In: SPINK, Mary Jane (org.) *Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VARGAS, Vagner de Souza; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Trajectories In-Between Borders: Epistemologies for an Educational Future through Diversity. *Portuguese Studies Review*, v. 26, n. 2, p. 199-233, 2018.

VARGAS, Vagner de Souza; DUARTE, Krischna Silveira; BUSSOLETTI, Denise Marcos; VIEIRA, Daniel da Silva; GAUDENZI, Mariana Vargas. Outra metodologia para as pesquisas em ciências humanas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, n. 44, v. 16, p. 318-341, 2019.

ZANINI, Walter. *Vídeo-arte: uma poética aberta*. In: *Arte: novos meios/multimeios*. pp: 87-92. São Paulo, Brasil. Fundação Armando Álvares Penteado, 1985.