

OS DOIS LADOS DA INQUISIÇÃO: FERNAND DELIGNY, ENSAIOS DE UMA TENTATIVA PEDAGÓGICA

Marlon Miguel¹

Resumo

Esse artigo pretende analisar a experimentação pedagógica feita por Fernand Deligny em 1938, a teoria daí desenvolvida e sua relação com a renovação pedagógica na França dos anos 1930 e 1940. Deligny, em uma classe especial para crianças ditas “inadaptadas” – conceito criado sob Vichy ditando as novas ideologias da infância durante esses anos – buscará criar brechas na sua função de professor para pensar uma pedagogia emancipatória. Para tal, Deligny aprofunda em especial uma crítica à imaginação e a importância da noção de coletividade.

Palavras-chave: Deligny, educação popular, emancipação, imaginação.

¹ Professor (ATER – attaché temporaire d’enseignement et recherche) no departamento de artes plásticas da Université Paris 8, doutorando pela Universidade Paris 8 (artes plásticas) em co-tutela com a UFRJ (filosofia).

OS DOIS LADOS DA INQUISIÇÃO: FERNAND DELIGNY, ENSAIOS DE UMA TENTATIVA PEDAGÓGICA

Marlon Miguel

Eu me sentiria fazendo o papel do interrogador, do lado errado da inquisição.

Fernand Deligny, *Les enfants ont des oreilles*

Quando Fernand Deligny se instala em Cévennes, no sul da França, para trabalhar junto a crianças autistas, já tem cinquenta e quatro anos. É lá que, entre outros feitos, ele desenvolve seu método cartográfico que viria a ser analisado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em diversos textos². Dificilmente se compreende a experiência radical que ele desenvolve com essas crianças autistas e sua crítica à Instituição, sem conhecer as diferentes “tentativas” anteriores. Com efeito, podemos caracterizar um primeiro período em sua obra, entre 1938-1948, que é completamente institucional. Deligny trabalha nos setores pedagógico, médico-pedagógico (asilo psiquiátrico de Armentières) e sócio-jurídico (Centro de Observação e Triagem³). É preciso notar, entretanto, que embora completamente *dentro*, Deligny se esforça constantemente em criar desvios, em passar *ao largo* dos procedimentos institucionais tradicionais.

Essas tentativas ocorrem em um momento bastante complexo e determinante na história da estruturação institucional francesa e em especial das políticas relativas à infância. A infância e a juventude se tornam uma verdadeira “questão” na França, sobretudo a partir do fim dos anos 1930 – primeiro com a coalização da esquerda francesa, a Frente popular, e em seguida, sobretudo, com o segundo período do governo de Vichy, cujas políticas conhecerão uma continuação após a liberação. A infância se torna uma preocupação nova e

² Tais que *Crítica e Clínica*, *Mil Platôs*, *Diálogos* e *Revolução Molecular*.

³ Criados ainda sob Vichy, os COT são centros onde jovens delinquentes permanecem em observação durante seis a oito semanas, antes de uma decisão judicial sobre o destino deles ser tomada: prisão, retorno à escola, centros de readaptação... Deligny é o diretor do COT de Lille até meados de 1946. Ele transforma o centro em um local de experimentação coletiva junto aos jovens, aberto às famílias, artistas e ao meio anarquista. Em vez de convocar psicopedagogos, ele prefere trabalhar com pessoas não especializadas oriundas do mesmo meio que os jovens. Deligny conta a odisseia dessa tentativa no livro *Les vagabonds efficaces*.

central, tanto do ponto de vista moral, quanto do ponto de vista técnico – trata-se de tornar a juventude *eficaz*. Dessa forma, estrutura-se uma verdadeira tecnologia médico-jurídico-social bastante específica, cujos dispositivos e ideologias se encontram durante esses anos em disputa. É desse confronto que as políticas atuais ainda são, de certa forma, herdeiras.⁴ Por outro lado, esse momento é marcado por uma não-estruturação completa dessa tecnologia, de modo que se abrem diversas brechas através das quais Deligny age. Ele age nos vazios, nas falhas, nos interstícios de um sistema ainda indeciso, encontrando ocasiões para experimentações surpreendentes.

Essas três tentativas guardam em comum um teor político importante. Deligny se alia sempre ao lado “minoritário” – o aluno “especial”, o louco, o delinquente, em resumo, o *inadaptado*. Consciente de ocupar uma posição bastante particular atribuída pela Instituição, é, no entanto, a partir dessa posição determinada que ele busca destituir as respectivas funções e segmentações tais como pensadas pela mesma – Deligny: o mestre, o professor ou diretor; uma criança: o perverso, o delinquente ou o aluno “problemático”. É esse movimento que estrutura essas tentativas: ele sabe de onde fala, de onde age, mas para deslocar as posições, as funções estabelecidas.

Deligny busca forçar um desvio no instituído permitindo ao “sujeito” escapar ao “caso” que lhe fora atribuído e que lhe enquadrava. Trata-se de uma prática que busca embaralhar os códigos, que compreende que um sujeito não é uma essência interna e fixa, mas constituído, sobretudo, pela posição que ocupa; enfim que a emancipação dessa situação particular não se alcança sozinho, mas é o resultado de uma operação *coletiva*. Em cada experimentação, é com

⁴ Para um quadro completo das “ideologias da infância” que aí se estruturam, ver os livros essenciais de Pierre-François Moreau (*Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*) e Michel Chauvière (*Enfance inadaptée: l'héritage de Vichy*). Podemos resumir a ideologia que triunfará com uma noção: a de *eficácia*. Ela se estrutura graças ao conceito criado em 1943 de “infância inadaptada”, que reagrupa delinquentes, vagabundos e doentes mentais. Trata-se, com essa noção, de pensar dispositivos a partir dos quais a criança e o jovem serão adaptados e se tornarão braços fortes seja na guerra, seja na reconstrução de um continente em ruínas no pós-guerra. Todo o esforço de nomes como os de Deligny, Henri Wallon ou Louis Le Guillant, por exemplo, em mostrar que a inadaptação é sobretudo um problema social será massivamente derrotado por uma concepção tecnicista e de naturalização da inadaptação. Assistimos assim progressivamente a passagem de um modelo de exclusão a um modelo, não menos violento, de *inclusão* – para retomar os termos de Robert Castel (*La gestion des risques*).

um apelo à formação de uma coletividade que Deligny busca um alargamento do senso comum dos sujeitos aí implicados. É através do coletivo que os indivíduos isolados, dispersos, poderão se dar conta de que participam de algo e que juntos serão capazes de agir. Nesse artigo, procuraremos mostrar de que modo Deligny levou adiante sua breve experiência como professor na classe especial na escola da Rue de la Brèche-aux-Loups, em Paris.

Em 1938, Deligny é nomeado professor na escola da Rue de la Brèche-aux-Loups. Décadas mais tarde, em 1976, no prefácio da reedição do livro *Les enfants ont des oreilles*, ele dirá, pensando na palavra “brecha”: “o nome da rua me convinha muito bem”⁵. Deligny acabara de abandonar a faculdade de psicologia e filosofia, e passava a maior parte do tempo no cinema. Ele entra nessa escola como professor em uma classe especial para crianças consideradas incapazes de assistir as aulas em classes normais. Essa primeira experiência traz em germe o que marcará as tentativas seguintes: o que lhe interessa não é tanto a inserção do inadaptado, sua normalização, não é tornar a criança eficaz o suficiente em seus resultados escolares, mas antes encontrar ocasiões onde ela possa tomar iniciativas, onde encontre espaços para agir e se emancipe, mesmo que minimamente. Nesse contexto, Deligny pensa em termos de valorização da *imaginação* da criança, em lhe dar a oportunidade de se apropriar de sua potência própria.

Desde as primeiras páginas de *Les enfants ont des oreilles*, livro no qual Deligny aborda sua experiência nessa classe, esses problemas aparecem. De certa forma, tudo é sintetizado na primeira linha da introdução ao livro: *contar uma história...* Contar uma história para dar livre curso à imaginação da criança diante dele, o professor, e deslocar assim as posições instituídas: o mestre sobre o estrado que supostamente deve transmitir o saber ao aluno, que por sua vez, o escuta passivamente. Deligny torna-se um *contador de histórias* em função das situações impostas pela classe. Os desenhos feitos por ele ou pelos alunos constituem aí um elemento essencial, capaz de ancorar as histórias, dando-lhes corpo e realidade material.

⁵ Fernand DELIGNY, *Œuvres*, Paris: Arachnéen, 2007a. *Les enfants ont des oreilles*, p. 351. Todas as traduções são nossas.

Deligny ressalta desde o começo que os desenhos, não são de forma alguma simples ilustrações, mas *traços-objetos-personagens*. Uma vez que as palavras são insuficientes, o traço se torna o suporte necessário para o contador de histórias, para o público e para a criação coletiva.

Os desenhos, nesse livro, não são ilustrações. Eles substituem a presença real dos objetos – personagens propostos, e você perceberá, se você traçar à mão suas linhas improvisadas, que esse traçado conduz a sequência da história após um momento de suspensão. Se o contador de histórias fala sozinho, as imaginações individuais do público correm o risco de se perderem em lembranças pessoais e em vias secretas. Ou seja, uma boa parte do público menos ativa. Para reencontrar a unanimidade das imaginações necessária à criação coletiva que sua voz exprime, algumas linhas no quadro negro reconduzirão as imaginações perdidas aos personagens em questão⁶.

Nessa passagem surpreendente, vemos como a mão que traça proporciona algo à história narrada. O traçado fornece a sequência da narrativa suspensa, além de servir para reagrupar o coletivo infantil. Se as crianças seguem a via de uma lembrança pessoal e subjetiva, tudo estará perdido; elas voltarão às suas próprias histórias e reencontrarão assim a passividade que lhes havia sido imposta pelo simples fato de se encontrarem nessa classe especial. Trata-se então de reconduzir esses indivíduos dispersados, graças a um processo de imaginação, a uma certa coletividade. A criação, embora conduzida pelo professor, é na verdade realizada por toda a classe transformada em coletivo. Essa passagem nos apresenta duas formas de imaginação: uma individual, subjetiva e *passiva*, e uma outra *ativa*, resultado de um processo coletivo.

O professor, transformando-se em contador, tem como tarefa arrancar essas crianças de sua condição subjetiva instituída de crianças inadaptadas e tecer uma nova trama, na qual elas formam uma coletividade – eis a estratégia para lhes mostrar que elas participam de algo e não são simplesmente indivíduos completamente excluídos. Por essa razão, é preciso interromper a imaginação subjetiva e reconstruí-la a partir de uma imaginação coletiva, ativada por personagens-traços concretos: o retângulo, o banco, os diferentes traçados. Deligny toma aqui uma posição clara ante “os educadores que denunciam o

⁶ Fernand DELIGNY, *Œuvres, op. cit. Les enfants ont des oreilles*, p. 243.

imaginário como algo nocivo”⁷ ou que creem que uma coletividade “sã e proveitosa” só poderia surgir a partir da narrativa de heróis ou personagens “reais”. Deligny responde que “o imaginário criado não é um refúgio”⁸, mas que ele é uma ocasião propícia para a tomada de iniciativa da criança.

Se Deligny pretende forçar um desvio do instituído é, sobretudo, porque este produz desde o início certas segmentações – classe normal / classe especial, por exemplo – que, por sua vez, reproduz certos tipos de subjetividade – bom aluno / mau aluno. Em primeiro lugar, ele transforma a classe em um espaço de jogo. Em seguida, propõe uma verdadeira transformação material das condições mesmas do contexto: suspensão da barreira invisível entre o estrado e a classe, entre a massa de alunos passivos e o mestre ativo, e interrupção do uso instituído do quadro negro. Este não é mais um simples instrumento de instrução, de educação, no qual o mestre viria inscrever e transmitir a verdade que o aluno deve aprender, mais ele “involui”, voltando ao seu estado mais “primitivo”: o quadro volta a ser uma simples tábua de madeira, uma superfície de inscrição – não de códigos e conteúdos a serem apreendidos, mas de traços, de um *traçar*. O espaço instituído do quadro negro se abre a novos possíveis, onde um traço pode se tornar um personagem. Enfim, Deligny não se vê mais diante de uma massa homogênea de crianças passivas e “débeis”, mas face “a crianças anormais especialistas em atitudes e modos de ser.”⁹

Nesse desvio, Deligny, que ocupa a posição de mestre, aprenderá diversas lições com esses especialistas, entre as quais, ao menos uma, ele guardará para o resto da vida e a retomará, de maneira fundamental, diversos anos mais tarde em Cévennes, em sua experiência com crianças autistas: a palavra, antes de querer dizer alguma coisa, antes de significar, é um simples *traçar*.

O prefácio da reedição do livro, de 1976, ou seja, quando Deligny se encontra em Cévennes já há quase dez anos, é uma releitura dessa experiência de formação. É um sentimento de mal-estar que força Deligny a buscar brechas. Mal-estar em relação à posição ocupada no contexto escolar, que impõe uma

⁷ *Ibid.* p. 245.

⁸ *Idem.*

⁹ *Ibid.* p. 351.

organização espacial de divisão, onde todos são “vítimas do obrigatório”¹⁰. Essa divisão “natural” é sentida com muito incômodo.

Na pausa do almoço, eu comia meu farnel, triste, em um canto da minha mesa, sozinho na minha mesa, aquela do mestre, sobre o estrado. Derrisão: eu comia um farnel frio, em cima do estrado. Eu poderia me sentir impulsionado pela obra, mas que obra? Era o cheiro de uma sala de aula... Ao menos havia esse cheiro súbito graças ao qual eu me tornava contrarregra, às bordas da arena do circo, nem domador, nem mesmo palhaço, que são trabalhos nobres. Contrarregra de circo, não há mais baixo na hierarquia. Mesmo os animais têm nome em um circo. Mas não os contrarregras¹¹.

Na divisão natural escolar, lá onde “cheira sala de aula”, as possibilidades parecem muito restritas. Na solidão do mestre, que ocupa sozinho o outro lado da barreira invisível, sentado em sua mesa sobre o estrado, Deligny não parece encontrar seu lugar. Ele preferiria antes estar *entre* os outros que em seu lugar exclusivo. Por isso ele se identifica com os garotos contrarregras do circo. Não os acrobatas, nem os palhaços, nem mesmo os animais que têm um nome próprio, mas esses outros, que estão atrás das cortinas e nunca no palco. Mas o que fazer? O contexto está dado, e Deligny, apesar de todo seu mal-estar, deve supostamente dar “aulas normais”.¹² É preciso então começar a jogar o jogo antes de querer desviá-lo.

Um dia, durante uma aula, Deligny chama uma criança ao quadro. Ela deve desenhar uma figura ou dizer o que havia desenhado. Nesse momento, abre-se uma brecha. Momento de decisão, no qual uma cisão pode acontecer ou passar em branco, de modo que o fio normal e instituído das coisas retome.

O moleque lá, de pé, e ainda surpreso de estar ali, tinha talvez *desenhado* um retângulo do mesmo modo que ele havia visto recentemente alguém desenhar uma tal figura nesse quadro pelo mestre ou pelos outros. Mas ele não tinha, sem dúvida alguma, memorizado a palavra ‘retângulo’. Jamais me teria vindo à cabeça a ideia de perguntá-lo: ‘O que você fez? O que você quis fazer?’. Eu me sentiria fazendo o papel do interrogador, do lado errado da inquisição.

¹⁰ *Ibid.* p. 352.

¹¹ *Ibid.* pp. 351-352.

¹² *Ibid.* p. 352.

Um desenho pode ser interrogado, mas não um *traçar* que claramente não *representa* nada, mesmo que o autor tenha tido intenções¹³.

Deligny experimenta uma vez mais a experiência da separação. É ele, na sua autoridade, que convoca o garoto ao quadro negro, e conhece a resposta: o que *deve representar* a figura traçada, o que ela quer dizer. O garoto, por sua vez, lá, diante do quadro negro, sem nem mesmo saber por que desenhara aquela figura, se encontra na posição de ter que responder. Deligny poderia interrogá-lo, perguntar o que pretendia desenhar, o que queria dizer, significar, representar. Mas não é essa a via que escolhe. Ele toma uma decisão: a de não permanecer do “lado errado da inquisição”, mesmo sabendo que não poderá nunca ocupar completamente uma posição do outro lado. Ele cava uma brecha, graças a qual, se a separação não deixará de existir – isso é impossível enquanto ele permanecer nesse contexto –, ao menos poderá suspendê-la. O que conta a sequência do texto?

E ali então eu me entregava. Entregava-me, deixando de lado um certo domínio da situação. Não tenhamos medo das palavras. Eu me entregava e deixava partir: ‘era uma vez um banco que havia perdido seus pés’. Acontecia de o moleque olhar o que ele havia traçado, espantado. Entre os ‘alunos’, alguns sem dúvida se perguntavam: ‘um banco? ELE é capaz de desenhar um banco. Não é um banco¹⁴’.

Deligny se recusa a perguntar: “o que é que vocês veem nesse desenho?”. Ele recusa as regras de um certo jogo, o do contexto escolar instituído, que seria tão nocivo à criança. Ao contrário, ele desloca a situação. “‘era uma vez um banco que havia perdido suas quatro patas’. O quadro negro [...] era de uma madeira que parecia asfaltado e escamado. De tudo que poderia ser escrito, ressurgiam os traçados, o *traçar* de letras, números, pedaços de data, barras de divisão, + e de –”¹⁵.

Deligny reinterpreta essa experiência quase trinta anos mais tarde, à luz de sua reflexão junto a crianças autistas sobre o “*traçar*”. Trata-se de um *traçar* anterior a toda significação, gesto primordial e suporte necessário para que haja significação, representação, querer-dizer, mas que é antes de tudo o

¹³ *Ibid.* pp. 352-353.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

simples gesto de uma mão. Da mesma forma que antes de ser uma superfície de inscrição de um saber a ser transmitido, o quadro negro é uma simples tábua de madeira, ou que o retângulo antes de ser uma figura geométrica específica é apenas um conjunto de traços, o *traçar*, antes de ser um código dotado de significação, é pura e simplesmente um gesto. “Em torno desse retângulo, havia uma multidão de pedaços de traços que, tendo perdido seu sentido, se tornavam uma vez mais um *traçar*, reminiscências, na verdade surpreendentes, da intrusão em seu domínio desse corpo estrangeiro vindo sabe-se lá de onde.”¹⁶ Deligny poderá, mais tarde, explorar esse traçar em modo infinitivo – ou seja, sem a conjugação do sujeito – como um gesto humano que não depende da estruturação da linguagem – verbal, significante, representativa... Essa “involução”, regressão na direção de uma pré-significação, é o modo encontrado para abrir uma via possível para o aluno e a situação como um todo. Ela abre uma brecha na relação de saber instituído professor-aluno para que este possa escapar, mesmo que minimamente, à condição definida pela posição por ele ocupada – ao sujeito que é identificado pela etiqueta da “classe especial” que lhe fora atribuída. “Interrompido por um instante: não é preciso mais, é esse breve instante que se trata, momento de *ruptura*.”¹⁷

Essa ruptura se dá no momento em que o professor pede ao aluno para ir ao quadro negro. Esse desenha algo de forma desajeitada e o olhar dos demais é inteiramente dirigido à cena. Se o professor deixar o sarcasmo e o olhar crítico dos outros alunos invadirem o espaço, a criança se convencerá de que ela é efetivamente um “caso”, que ela não é o “bom aluno” – que não é nem mesmo necessário tentar algo, pois trata-se do seu *destino*. Mas lá está a brecha que Deligny procura ocupar contando uma história e concedendo um sentido ao *traçar*. A regra escolar, o espaço escolar, se torna um jogo, através do qual é possível sair da falsa dicotomia dada até então: ou o contexto escolar não permite uma outra saída para os alunos, ou então os alunos são *naturalmente* perversos. A brecha consiste em jogar com esse instituído sem no entanto

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

abandoná-lo inteiramente. Sem dúvida ele permanece sendo o mestre – aquele que convoca ao quadro negro –, mas para além da “boa resposta” que deve exigir do aluno, ele valoriza seu gesto.

Para tal, Deligny joga com as narrativas em sala de aula, mas igualmente inventa jogos de mímica e de teatro, propõe saídas com os alunos – à floresta de Vincennes, por exemplo. Não se trata nunca de um “face a face”, de uma relação pessoal sujeito-sujeito com o aluno. A influência sobre o aluno não é aquela de Deligny, mas ela se faz sempre *através* do coletivo formado. Não é a relação mestre-aluno que conta, mas a forma como toda a classe se vê engajada nessa situação. Esse tema da recusa do “face a face” será central nas tentativas ulteriores. É somente coletivamente que os alunos são postos em um novo conjunto de *circunstâncias*. É antes, portanto, a *situação* do que o professor que age sobre eles. É antes uma transformação das circunstâncias, capaz de criar uma ocasião para o aluno, do que a “compreensão” do indivíduo em uma relação sujeito-sujeito que conta.

Em 1938, em um jogo de tentativa e erro bastante precário, Deligny reativa uma certa experiência do *contar histórias*. E é graças a uma entrega, uma aceitação da perda de domínio da situação, que essa operação acontece. Em vez de sublinhar sua posição de mestre, ele a flexibiliza, pondo-se em risco a partir do momento que der vazão à improvisação. Um banco sem pés, um traço solitário que não é mais a letra “i” nem o número “1”, mas e em seguida? Como prosseguir? Deligny aceita caminhar em um solo arenoso e incerto. Um novo conjunto de circunstâncias abre a possibilidade de tramar diferentemente o destino dessas crianças. Os impasses, a precariedade mesma dessa abordagem, constituem as condições de possibilidade do que Deligny chama precisamente uma “tentativa”¹⁸.

¹⁸ No mesmo período em que Deligny experimenta possibilidades junto a essas crianças na Rue de la Brèche-aux-Loups, Walter Benjamin desenvolve, em um outro contexto inteiramente distinto, a questão da narração em seu célebre texto de 1936 *Der Erzähler*. O contador de histórias é aquele capaz de reconstituir essa experiência coletiva e seu suporte é sobretudo seu corpo, e sua gestualidade. Sua voz e suas histórias, cujo material é a experiência coletiva humana, não se tornam possíveis senão através do seu corpo: elas se imprimem em seu corpo para dessa forma se exprimirem. Benjamin mostra que o fato de *contar uma história*, que a narração do contador de histórias, reenvia a uma *prática* bastante concreta que, por sua vez,

A prática artesanal do contador de histórias tem como objetivo tramar uma relação humana e coletiva. Para Deligny, essa prática se constrói a partir de fragmentos de traçados das crianças que vêm desenhar ou “escrever” no quadro negro e seu objetivo é uma certa “reconciliação social”, é reinseri-los em uma ordem onde eles não veem nenhuma – ou antes, é criar uma ordem, visto que eles se viam completamente excluídos. Nessa nova ordenação construída, nessa nova trama social, mesmo que bastante precária, as crianças se veem, de repente, capazes enfim de participar de algo e de se exprimir.

A tentativa de Deligny não é de forma alguma isolada. Ela tem relação direta com as diferentes experiências de educação popular, ligadas na França aos nomes de Francisco Ferrer e Celestin Freinet, aos movimentos de escotismo e aos CEMEA – Centros de Treinamento aos Métodos de Educação Ativa, criados em 1937 na época da *Frente Popular*. Freinet, em especial, é uma figura central dessa revisão pedagógica e poderíamos resumir sua abordagem segundo quatro princípios.

1. Crítica à “escolástica”: a concepção escolar tradicional que funciona a partir de obrigações segundo um contexto estrito e fechado¹⁹. Freinet defende que o professor deve antes se valer de uma prática viva, de uma “psicologia sensível”²⁰, fundada antes sobre a experiência viva do que sobre uma psicologia dada a priori dotada de princípios que seriam em seguida aplicados.

reenvia a um certo conjunto tecnológico: interpenetração da alma, do olho e da mão (C.f. *O narrador*, GS II, s. 464).

¹⁹ “A escolástica é a regra de trabalho e de vida particular à escolar, e inválida fora da Escola nas diversas circunstâncias da vida para as quais ela não é capaz de preparar” (Celestin FREINET, *Les invariants pédagogiques*. Code d’Ecole Moderne. Cannes : Éditions de l’école moderne française, 1964, p. 33).

²⁰ Nome justamente de um livro seu : *Essai de psychologie sensible*. Podemos ler, desde as primeiras linhas sua proposição : “Nós não buscaremos os fundamentos de nossa psicologia nos livros [...], mas na vida” (Celestin FREINET, *Œuvres pédagogiques*, I, Paris : Éditions du Seuil, 1994, p. 333). Freinet sublinha em diversos momentos de sua obra a importância da « tentativa experimental » como método de trabalho pedagógico e da experiência para alcançar o saber. “A experiência, que não é definitivamente senão uma sistematização e uma utilização da tentativa e erro, se inicia. É ela que se encontra na origem do psiquismo, e não o psiquismo ou um hipotético pensamento que seriam a manifestação primeira da dinâmica vital” (*Ibid.* p. 355). Tese central, que encontramos igualmente no pensamento de Henri Wallon, uma das referências mais importante na constituição do pensamento de Deligny, segundo a qual o aparelho psíquico aparece não como uma base dada a priori, mas que evolui através a experimentação, em uma confrontação dialética com o meio – tese que Wallon opõe à Piaget e sua concepção da formação psíquica infantil.

O que conta é a imanência da sala de aula, a relação estabelecida a esse coletivo para além dos a priori – os “dogmas”, segundo os termos de Freinet.

2. Crítica à materialidade mesma do quadro escolar: o estrado, os horários segmentados das disciplinas, as notas e classificações, a diferença gritante entre o mestre e o aluno, sublinhada pela autoridade, pela vigilância e pela disciplina, que dependem, por sua vez, precisamente do desnivelamento imposto pelo estrado²¹. Por isso, é essencial suprimir o estrado, fazer saídas com os alunos a fim de realizar “lições das coisas”, fazer deliberações em sala de aula de modo que os alunos participem ativamente das decisões escolares e que um certo sentido de coletivo – Deligny falará, bem mais tarde, de um *sentido do comum* – possa se desenvolver.

3. Dar espaço à criança para que esta possa tomar iniciativas e se expressar. A introdução da redação e do desenho livres, sem tema definido, são assim um ponto importante. Mas também e, sobretudo, o uso livre de gráficas e impressoras de modo que a criança tenha uma relação viva com os textos, sua circulação, o impacto em um dado meio, para compreender enfim a relação com a técnica de reprodução e o aprendizado das diferentes técnicas que nos rodeiam²².

4. Enfim, relação feita entre a pedagogia e o meio social do aluno. Essa dimensão militante serviria a criticar o “imobilismo escolar” e sua relação intrínseca ao caráter de classe da escola. Vemos aí em germe questões que serão retomadas bem mais tarde por outros teóricos²³. Moreau assinala dessa

²¹ “O estrado e a cadeira são elementos indispensáveis da pedagogia tradicional onde a verbosidade impera, com suas lições, explicações, interrogatórios praticados com tanto mais autoridade e eficiência visto que o professor não se encontra no mesmo nível que aqueles que o escutam. A posição de luta entre o professor e o aluno necessita para concretizar a vigilância, a autoridade e a disciplina desse desnivelamento material e simbólico. Ponha-se no mesmo nível que seus alunos. Você penetrará assim completamente na pedagogia moderna” (Celestin FREINET, *Les invariants pédagogiques. Op.cit*, p. 12).

²² Celestin FREINET, *La santé mentale de l'enfant*, Paris : Maspero, 1978, p. 100 e Celestin FREINET, *Le texte libre*, Cannes : Éditions de l'école moderne, 1960. Esse tema do aprendizado das técnicas é por sinal um tema central em Deligny, que ele tratará no texto de 1955, e mais precisamente no que diz respeito à imagem e ao cinema, *Caméra, outil pédagogique*.

²³ Ver, por exemplo, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*Les héritiers : les étudiants et la culture* ou *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*), Jacques Rancière (*Le maître ignorant*), Ivan Illich, (*Une société sans école*), a pedagogia institucional

forma algo essencial, a saber, que “a renovação pedagógica se desdobra em uma escolha política e social”²⁴ com forte relação a outras correntes, em especial as soviéticas dos anos 1920 e que enxergam como essencial em um novo programa pedagógico a inserção de uma dimensão sócio-política na escola.

Sem dúvida, muitas dessas ideias permitiram uma renovação da escola tradicional e paternalista e, na França, importantes evoluções aconteceram, sobretudo, no fim dos anos 1930 sob o governo da *Frente Popular*. Há, entretanto, uma certa “moral do trabalho”²⁵ completamente estrangeira a Deligny que atravessa essa renovação pedagógica. Enfim, como se sabe, o modelo de escola que triunfou é, no entanto, o da transmissão pura e simples do saber, como se se tratasse de uma forma neutra – maneira pois de tornar impossível uma emancipação do aluno e uma tomada de consciência da posição por ele ocupada na sociedade.

Com a idade de três anos e meio, Deligny era sempre levado à escola por sua mãe que o deixava do lado de fora, trinta minutos antes da abertura das portas, pois ela devia ir trabalhar no Banco. “Uma história assim marca um homenzinho durante muito tempo; é o caso mesmo de dizer: até a morte”²⁶. Deligny permanecia lá, fora, acreditando que os demais alunos estavam dentro. Deligny se vê marcado desde cedo pela existência de limites entre o dentro e o

(por exemplo, Fernand OURY & Aïda VASQUEZ, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : Maspero, 1967) e as obras essenciais de Paulo Freire, que não cansou em insistir na necessidade de ligar a educação ao seu contexto – social, político e histórico, pois não há nunca conteúdos a serem veiculados de maneira “neutra”. Tal é a questão da emancipação do homem popular, para que ele tome uma posição face aos problemas de seu tempo e seu espaço, e não para que ele trate simplesmente de “ideias inertes” (termo que Freire retoma de Whitehead. C.f. Paulo FREIRE, *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967, pp. 93 et ss).

²⁴ Pierre-François MOREAU, *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, *op. cit.* p. 26.

²⁵ “Não é o jogo que é natural à criança, mas o trabalho” (Celestin FREINET, *Les invariants pédagogiques*, *op. cit.* p. 37; ou ainda o livro *L'éducation du travail*). Ver igualmente a influência, sobretudo no pós-guerra, do educador soviético Makarenko. Deligny mantém uma relação ambígua em relação ao educador. Admiração, por um lado, de seus métodos inovadores, porém de recusa, por outro, justamente no que diz respeito à “moral do trabalho” presente no educador, e igualmente pelo fato do Partido Comunista Francês, ao qual Deligny era filiado e entretinha uma relação importante, ter querido transformá-lo em um “Makarenko francês”. Para uma introdução à obra de Makarenko, ver Irène LÉZINE, A. S. *Makarenko, Pédagogue soviétique (1888-1939)*.

²⁶ Entrevista com Deligny *apud* CAILLOT-ARTHAUD, Jean-Michel & CHALAGUIER, Claude-Louis & JOUVENET, Louis-Pierre, *Deligny : 50 ans d'asile*, Toulouse : Privat, 1988, p. 37.

fora, e o fato que alguns a experimentam mais diretamente do que outros. Mas quem decide sobre esses limites? *A gente*, um *sujeito indeterminado*²⁷, uma forma impessoal – e no entanto historicamente constituída, politicamente decisiva, materialmente ancorada – que parece inelutável. Em um outro texto, sobre uma também lembrança-impressão de sua infância, Deligny descreve o momento de descoberta desse *sujeito indeterminado* todo-poderoso:

Eu tinha então sete anos. Meu avô havia escolhido Lille como moradia, Lille em Flandres, e a moradia, Rue du Marais, era bem próxima da Rue Royale onde minha mãe, recente viúva de guerra, havia encontrado um emprego no Banco da França. O campo de treinamento militar, um imenso terreno baldio, era bem próximo. Cada outono se instalava ali a grande feira de onde vinha a algazarra, à noite, durante semanas. O céu estava vermelho; quiseram me levar lá; a multidão me causava, em definitivo, medo. Eu retornei à feira sozinho, de manhã cedo, tranquilizado pelo silêncio. Corredores entre as tendas, sob imensas lonas de circo, barracas e mais barracas intermináveis, e, no meio delas, uma cabana surrada, dilapidada, feita de tábuas de uma madeira cinza e mantidas juntas por um frontão pontudo. Pendurada no frontão, como se fosse uma lanterna na popa de uma embarcação, uma grande gaiola, aos meus olhos, imensa, não larga, mas profunda; tratava-se sem dúvida de uma gaiola de papagaio ou de abutre, se é que se engaiolam abutres e, em baixo, sobre a tábua, quatro ou cinco micos magricelos agachados; algumas mãos seguravam firmemente as barras; todos seus olhos sobre mim, pois eu estava ali sozinho, sozinho na vasta feira, sozinho sob essa terra, ou ao menos é o que eu sentia nesse momento; um desmoronamento. Sozinho? – ‘aquele que não está entre seus semelhantes’. Assim fala o dicionário. Até então, eu jamais havia pensando em meus semelhantes. Eu sabia que eles eram inumeráveis. No que diz respeito aos mais próximos, eu tinha me esforçado em merecer sua estima. [...] Eu estava atordoado de vergonha e raiva. [...] Eis o que vinha ser visto na algazarra, nos berros, na luz. A gente; eu pensei na gente; como se aprende o nome do inelutável. [...] No que me concerne, eis então a cena decisiva, a partir da qual tudo o que a gente é capaz nunca mais me surpreendeu. No meu interior, eu estava pronto a esquivar; cada vez, eu enxergava o pior. A impressão que se gravava em mim, em um instante, me ornamentava. Eis o que são meus semelhantes, com feira ou sem. E sempre é feira. Foi lá que o impacto foi mais sentido, o traço tendo sem dúvida talhado o suporte tão profundamente que o traço o atravessou, lá onde eu fora observado pelos micos como sendo dessa gente, embora eu não fosse dela solidário. [...] Soadas as badaladas dos meus

²⁷ Deligny se refere em seus textos ao pronome pessoal indeterminado “On” – que ele escreve “ON”, ou, certas vezes “HON”, evocando assim o “homem”. O “on” é usado exclusivamente em frases onde o sujeito é indeterminado e é conjugado na terceira pessoa do singular, podendo ser traduzido por “a gente”. Trata-se sempre de uma força indeterminada, porém bastante concreta; ela parece abstrata, mas reenvia às formas simbólicas, aos valores, à moral de uma civilização e que marcam, de certo modo, todo sujeito.

setenta anos, eu ainda estou ali, e penso o mesmo da gente o que imagino que a brava gente de séculos passados pensavam sobre o diabo, que ele era onipresente, que se deveria temê-lo pois necessariamente malicioso²⁸.

Esta longa passagem de um texto tardio, datando do começo dos anos 1980, retoma a experiência originária de Deligny da solidão e da separação, tal como aquela vivida em sala de aula na Rue de la Brèche-aux-Loups, sozinho sobre o estrado. A solidão em primeiro lugar de não estar entre seus “semelhantes” e de ser observado pelos micos que o veem como um mesmo outro dentre todos esses que vinham lhes ver. Eles observam o jovem Deligny como se ele fizesse parte dessa mesma gente que lhes haviam enjaulado e vinham assisti-los para se divertir, que impunham as regras do jogo, decidindo os limites e os segmentos ocupados por uns e por outros. O horror, a vergonha, a raiva despertadas em Deligny diante do enjaulamento e da diversão o forçam a se *dessolidarizar de seus semelhantes*. Eis a decisão de não ser *como eles*, de não fazer parte desse espetáculo.

Toda uma crítica da “*semelhançatização*” será desenvolvida por Deligny mais tarde. Ela ainda não é formulada nesses termos em 1938, mas se educar é tornar o outro um semelhante, é tornar o aluno “como a gente”, e se alguns não são capazes de ser como a gente, se eles são incapazes de se tornar o que devem supostamente ser, de modo que eles devem ser postos à parte – e por que não *enjaulados?* –; se se tornar alguém é estar em conforme ao que a gente pensa, então Deligny já tomara sua decisão: ele não educará. Ele decide assim não permanecer do lado de cá da inquisição, o lado do interrogador, tampouco do lado daquele que enjaula ou decide dos limites e posições de cada um.

²⁸ Fernand DELIGNY, *Lointain prochain. Les deux mémoires*, Paris : Fario, 2012, pp. 24-27.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter, *Gesammelte Schriften*, Frankfurt: Surhkamp, 1974.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- CAILLOT-ARTHAUD, Jean-Michel & CHALAGUIER, Claude-Louis & JOUVENET, Louis-Pierre, *Deligny : 50 ans d'asile*, Toulouse : Privat, 1988.
- CASTEL, Robert, *La gestion des risques*, Paris : Les éditions de Minuit, 2011.
- CHAUVIÈRE, Michel, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris : Les éditions ouvrières, 1980.
- DELIGNY, Fernand, *Œuvres*, Paris : Arachnéen, 2007.
- _____, *Lointain prochain, Les deux mémoires*. Paris : Fario, 2012.
- FREINET, Celestin, *Le texte libre*, Cannes : Éditions de l'école moderne, 1960.
- _____, *Les invariants pédagogiques*. Code d'Ecole Moderne. Cannes : Éditions de l'école moderne française, 1964.
- _____, *La santé mentale de l'enfant*, Paris : Maspero, 1978.
- _____, *L'éducation du travail*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1978.
- FREIRE, Paulo, *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967.
- ILLICH, Ivan, *Une société sans école*, Paris : Éditions du Seuil, 1971.
- LINDENBERG, Daniel, *L'internationale communiste et l'école de classe*, Paris : Maspero, 1972.
- LÉZINE, Irène, *A. S. Makarenko, pédagogue soviétique*, Paris : PUF, 1954.
- MAKARENKO, Anton, S., *Poème pédagogique*. En trois parties, Moscou : Éditions en langues étrangères, 1953.
- MOREAU, Pierre-François, *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, Paris : Éditions Retz, 1978.
- OURY, Fernand & VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : Maspero, 1967.
- WALLON, Henri, *De l'acte à la pensée*. Essai de psychologie comparée. Paris : Flammarion, 1942.