

Cadernos Deligny



volume II / número 2
outubro 2023

Sumário

- 4** **Introdução**

- 12** **Du grand reportage au roman d'éducation : comment écrire l'enfance en marge ? (1920-1960)**
Michael Pouteyo

- 23** **Adolescencias, prácticas educativas y subjetivación cartográfica**
Diego Silva Balerio

- 39** **Aperturas a lo arácnido o de cómo habitar los límites simbólicos**
Asun Pié Balaguer

- 51** **Método-aranha**
Sônia Regina da Luz Matos

- 57** **Dé-rives**
Sandra Alvarez de Toledo

- 62** **Deligny latinoamericano: la potencia y los desafíos de una recuperación situada de su pensamiento**
Ana Laura García

- 88** **O autista como etnógrafo**
Adriana Frant

- 95** **A Cartografia de Deligny nos Estudos de Bebês**
Gabriela Guarnieri de Campos

- 109** **Silêncio como aposta clínico-política de cuidado**
Eduardo Passos e Noelle Resende

- 117 **Reconhecer os naufrágios e produzir jangadas clínicas**
Mariana Louver Mendes
- 123 **Contribuições para uma clínica com o real**
Pedro Almeida
- 137 **Manifeste Janmari**
Florian Fouché
- 212 **As cartografias do poder em Brinquedos para esquecer ou práticas de levante**
Lidia Costa Lorangeira
- 221 **Incuráveis!**
Normalização dos corpos e descolonização das infâncias e das juventudes
Olivia Pires Coelho, Rafael Limongelli, Silvio Gallo
- 236 **Contra os limites da linguagem, a ética da imagem**
Peter Pal Pelbart
- 244 **Deligny, Arte e Imagem**
Tania Rivera
- 256 **Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água**
Cezar Migliorin, Isaac Pipano
- 282 **Geografias giratórias**
o agir da espécie e seu acionamento pelo lugar
Wenceslao Machado de Oliveira Jr, Meiry Soares da Costa Pereira
- 297 **À la recherche des Neumes :**
Milieus sonores dans Ce Gamin, là
Martin Molina Gola
- 308 **Glossário Deligny:**
Tradução em movimento
Alice Poppe, Beatriz Veneu, Bianca Matta, Caroline Faria
- 325 **A câmera, Ferramenta pedagógica**
Fernand Deligny
- 332 **Ficha técnica Deligny**

O nome de Fernand Deligny (1913-1996), tradicionalmente associado a experimentações psicopedagógicas do pós-guerra na França, é hoje objeto de redescoberta nos campos das artes, da antropologia, da educação, da filosofia e da clínica. Com esse segundo volume dos *Cadernos Deligny*, fruto do *II Encontro Internacional Fernand Deligny. Gestos Poéticos e Práticas Políticas Transversais*, realizado em 2019, nos debruçaremos em particular sobre a articulação entre práticas clínicas e práticas artísticas, e o modo através do qual essa articulação é capaz de questionar as normas sociais vigentes. Longe da pedagogia especializada ou da arteterapia, as propostas de Deligny consistem em verdadeiras experimentações coletivas com notável alcance sociopolítico. Extremamente atuais, elas nos convocam a pensar estratégias micropolíticas frente às urgências de nosso tempo.

A proposta desse volume é, portanto, relançar o gesto de Deligny que, ao longo de mais de 50 anos, realizou tentativas de encontro com a diferença através de práticas transversais, implicando outras maneiras de tecer redes e de nos deixar enredar, novas tramas nas quais outras formas de viver, outros modos de existência e de convivência tornam-se possíveis. A dimensão experimental, central em seu pensamento e em sua prática, busca antes de tudo a invenção de contextos e meios que propiciem reconfigurações espaciais e coletivas, através de ferramentas como mapas, câmeras, objetos, e instalações.

Embora as tentativas de Deligny sejam situadas geográfica, histórica e politicamente, os Cadernos apostam na possibilidade de reativar suas propostas de construção de um meio capaz de renovar as práticas comuns. Seu gesto, poético, político e construtivo, renova assim, na atualidade, a potência de abrir espaço e fabricar brechas em meio e contra o aniquilamento que vivemos.

Marlon Miguel
Mauricio Rocha

Le nom de Fernand Deligny (1913-1996), traditionnellement associé aux expériences psychopédagogiques de l'après-guerre en France, est aujourd'hui redécouvert dans les domaines des arts, de l'anthropologie, de l'éducation, de la philosophie et de la pratique clinique. Avec ce deuxième volume des *Cahiers Deligny*, fruit de la 2^{ème} Rencontre Internationale Fernand Deligny. Gestes poétiques et pratiques politiques transversales, qui s'est tenue en 2019, nous nous intéresserons en particulier à l'articulation entre pratiques cliniques et pratiques artistiques, et à la manière dont cette articulation est capable d'interroger les normes sociales actuelles. Loin de la pédagogie spécialisée ou de l'art-thérapie, les propositions de Deligny sont de véritables expériences collectives à la portée sociopolitique remarquable. D'une grande actualité, elles nous invitent à réfléchir à des stratégies micropolitiques face aux urgences de notre temps.

L'objectif de ce volume est donc de relancer le geste de Deligny qui, depuis plus de 50 ans, tente de rencontrer la différence à travers des pratiques transversales, impliquant d'autres manières de tisser des réseaux et de se laisser enchevêtrer, de nouvelles toiles dans lesquelles d'autres manières de vivre, d'autres modes d'existence et de coexistence deviennent possibles. La dimension expérimentale, au cœur de sa réflexion et de sa pratique, cherche avant tout à inventer des contextes et des moyens qui permettent des reconfigurations spatiales et collectives, à l'aide d'outils tels que des cartes, des caméras, des objets et des installations.

Si les tentatives de Deligny sont géographiquement, historiquement et politiquement situées, les Cahiers parient sur la possibilité de réactiver ses propositions pour construire un milieu capable de renouveler les pratiques communes. Son geste, poétique, politique et constructif, renouvelle ainsi le pouvoir d'aujourd'hui d'ouvrir l'espace et de créer des brèches au milieu et contre l'anéantissement que nous vivons.

Marlon Miguel
Mauricio Rocha

Pedagogias da Revolta. Introdução aos Cadernos Deligny, Vol. 2

Marlon Miguel

Em 1983, Deligny escreve em Elogio do Asilo, um texto cujo título por si só pode parecer intrigante, o seguinte: “*Trata-se do asilo como da guerra; no momento, saímos; mais tarde, percebemos que a guerra não acaba*”¹

No pós-guerra, Deligny inicia seu trabalho com delinquentes e funda em 1948 a rede experimental La Grande Cordée com apoio do Partido Comunista. É difícil imaginar hoje o que era a Europa do pós-guerra: cidades em ruínas e miséria social. Mas basta lermos as primeiras páginas de *Os Vagabundos eficazes*; ou assistirmos uma vez mais os filmes do neorrealismo italiano e do documentário francês da época, como, por exemplo, *Aubervilliers* de Eli Lotar. Na confusão ideológica em torno da chamada “inadaptação social”, onde discursos pseudocientíficos e enunciados sócio-políticos se atravessam, Deligny faz parte daqueles que sabem que é preciso se posicionar. Émile Copfermann, seu amigo e principal editor, lembrando essa época, escreve:

*Sua química pedagógica podia produzir igualmente contestadores políticos. Pois Deligny não renunciava às suas convicções políticas, não era um educador “neutro”. Naquele dia, ele não nos falou nem de caridade, nem de pedagogia, nem de boas ações, mas de solidariedade operária*²

A “pedagogia da revolta” elaborada e posta em prática por Deligny corresponde à compreensão de que a chamada inadaptação (ou inadequação) é em grande parte fruto de uma observação distorcida – ou o que hoje chamaríamos “viés de confirmação” – e se encontra presa em um círculo vicioso, infernal: os jovens postos em observação ali se encontram porque são considerados inadaptados e a observação “confirma” que são inadaptados. A grande maioria desses inadaptados é oriunda de camadas sociais desfavoráveis e naturaliza-se uma correlação entre desvio/inadequação/delinquência e miséria. Paulo Freire, no póstumo *Pedagogia da indignação*, aponta, de maneira semelhante, como o seu “direito à raiva” se baseia no fato de que “o amanhã não é algo ‘pré-dado’, mas um desafio, um problema”. “Não posso, diz ele, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim”³. Os inadequados ou “esfarrapados do mundo” permanecerão nesse círculo infernal do destino premeditado para eles enquanto permanecerem acreditando que o amanhã está pré-dado. Mas para que esse amanhã deixe de estar dado de antemão, diz Freire ainda, “é preciso lutar para tê-lo”⁴.

¹Fernand Deligny, *A comme asile [et Éloge d’asile] suivi de Nous et l’innocent*, Paris : Dunod, 1999 p. 62.

²Fernand Deligny, *Os Vagabundos eficazes*, São Paulo: n-1, p. 137.

³Paulo Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP, 2000, p. 36.

⁴*ibid.* p. 21

A grande virada proposta pela reflexão de Deligny, mas também da de Freire, é que não se trata nunca de voluntarismo político, nem tampouco de “dar voz” ao oprimido. Não se trata tampouco para o educador de educar, como não se trata, mais tarde, para um cuidador de curar. Trata-se antes de construir *espaços* nos quais uma luta seja possível e passível de ser construída coletivamente; *meios* que propiciem uma transformação dos corpos e das consciências. Nesses meios, há o esforço em se criar um novo imaginário comum, novos rituais, códigos, línguas, normas que sejam próprios a essa coletividade. No fim da Grande Cordée, quando Deligny, se põe a filmar com delinquentes, sua proposta é clara. Ele a explicita a François Truffaut em uma carta do dia 18 de junho de 1960:

Não pode haver entre nós nenhum mal-entendido e me parece importante lhe dizer que o filme previsto não será uma obra inspirada por, sobre ou recolhida a partir dos 4 ou 5 moleques vivendo aqui. [...] A presença da câmera dentre esses moleques me parece necessária para concretizar uma maneira de se pensar, de se situar⁵

Trata-se portanto para os jovens de *se situar*. E fazendo isso, são os educadores que também se veem obrigados a tomar posição.

O motivo da “iniciativa popular” e da “solidariedade” atravessa a obra de Deligny – dos anos 1930 até a sua morte em 1996. Porque não se trata de uma solidariedade abstrata, nem de uma simples adesão, nem tampouco de uma identificação (sempre impossível) com a diferença. Trata-se, em primeiro lugar, de *se dessolidarizar de seus semelhantes* – a fórmula é de Deligny. E, em seguida, nesse meio artificial, fabricado, trata-se de inventar outras formas de alianças através de um espaço e de afazeres compartilhados.

Nos *Vagabundos eficazes*, lemos:

Desculpo-me (tacitamente) perante aqueles que me confiaram (de fato) responsabilidades. Fui vendido, absolutamente vendido ao outro time, ao time dos vândalos e dos ladrões de galinhas⁶

E em *O homem sem convicções*:

Sou marginal? Isso existe, os marginais; eles formam uma espécie de todo. Sou-lhes solidário? Do mesmo modo que aos loucos, delinquentes, retardados, dissidentes... Todas essas solidariedades se entrecruzam em um ponto⁷

⁵Fernand Deligny, Carta a François Truffaut, 18 de junho de 1960, inédita, Arquivos da Cinémathèque Française.

⁶Fernand Deligny, *Os Vagabundos eficazes*, op. cit. p. 33.

⁷Fernand Deligny, “O homem sem convicções”, Revista Ao Largo, n. 5, <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32086/32086.PDF>

Esse elogio da *solidariedade situada* se torna ainda mais urgente quando, ao longo dos anos 1960, Deligny é confrontado à inadequação mental, à psicose e ao mutismo profundo. Com Yves Guignard, “débil profundo”, produz em coletivo o film *Le moindre geste*. E a partir de 1966, quando encontra Janmari, “encefalopata profundo” segundo os médicos, esse moleque mudo mais parecido com um chimpanzé, a crítica da semelhança se impõe. Tomá-lo como semelhante seria colonizá-lo, impor-lhe um modo de ser incompatível com sua diferença radical.

Trata-se então de fabricar um *meio próximo e comum*. E é assim que em 1967, Deligny e outros partem para as Cevenas para *tentar* algo novo em torno do fora da linguagem do autismo profundo, do “ser antes da letra” como diria Paulo Leminski em seu poema *L'être avant la lettre*.

Muitas das discussões dos próximos textos giram em torno dessa *tentativa*, que radicaliza algumas posições latentes e desloca outras. Essa tentativa inaugura uma prática ainda mais transversal, entre a antropologia, a clínica, a filosofia, a arte, e cujo suporte são gestos poéticos, mas que nunca deixaram de ter um horizonte político, ao mesmo tempo dissidente e de construção de um comum.

É aí que Deligny renova um sentido de comunismo. A derradeira entrevista de Deligny é concedida em abril de 1996, alguns meses antes de sua morte, ao jornal *L'Humanité*, órgão do Partido Comunista Francês. Deligny lembra aí uma vez mais: “Para mim, o comunismo é um movimento. Um movimento permanente [...] Eu sempre mantive o pensamento comunista”⁸.

⁸“Fernand Deligny: o humano não cai do céu”, *L'humanité*, 12 de julho de 1996, disponível em encontre.deligny.org

Pédagogies de la Révolte. Introduction aux Cahiers, Vol. 2

Marlon Miguel

En 1983, dans *Éloge de l'asile*, dont le titre provocateur nous interloque, Deligny écrit : « Il en est de l'asile comme de la guerre ; sur le moment, on en est sorti, et puis on s'aperçoit que la guerre n'en finit pas »⁹.

Après la Guerre, Deligny commence son travail avec des délinquants et fonde en 1948 le réseau expérimental La Grande Cordée, soutenu par le PCF. Il est difficile d'imaginer aujourd'hui l'Europe de l'après-guerre : villes en ruines et misère sociale. Mais il suffit de (re)lire les premières pages des *Vagabonds efficaces*, de regarder une fois de plus les films du néo-réalisme italien ou du documentaire social français de l'époque, comme *Aubervilliers* d'Éli Lotar, par exemple. Dans la confusion idéologique autour de « l'inadaptation », où des discours pseudoscientifiques et des énoncés socio-politiques s'entrecroisent, Deligny fait partie de ceux qui savent qu'il est nécessaire de prendre position. Émile Copfermann rappelle bien cette époque :

*Sa chimie pédagogique pouvait produire tout autant des contestataires politiques. Car Deligny ne renonçait pas à ses convictions politiques, ce n'était pas un éducateur 'neutre'. Ce jour-là, il ne nous parla ni charité, ni pédagogie, ni bonnes oeuvres mais solidarité ouvrière*¹⁰.

La "pédagogie de la révolte" de Deligny correspond à la compréhension de que la soi-disant inadaptation est, en grande partie, le fruit d'une observation tordue – ce que l'on appellerait aujourd'hui le « biais de confirmation » – et se trouve prise dans un cercle vicieux, infernal : les jeunes mis en observation le sont car considérés inadaptés et à travers l'observation, on confirme leur inadaptation. La plupart des inadaptés vient de couches sociales défavorisées et l'on naturalise une corrélation entre déviation/inadaptation/délinquance et misère. Paulo Freire, dans son ouvrage posthume *Pédagogie de l'indignation* indique une préoccupation similaire :

*Mon droit à la rage présuppose que, dans l'expérience historique à laquelle je prends part, le lendemain n'est pas quelque chose de 'pré-donné', mais un défi, un problème. Ma rage, ma colère, se fonde sur ma révolte face au refus du droit à 'être davantage' inscrit dans la nature des êtres humains [...] Je ne peux pas croiser mes bras de manière fataliste devant la misère, plongeant ma responsabilité dans un discours cynique et tiède qui parle de l'impossibilité de changer car la réalité est ainsi*¹¹.

⁹Fernand Deligny, *A comme asile [et Éloge d'asile] suivi de Nous et l'innocent*, Paris : Dunod, 1999 p. 62.

¹⁰Fernand Deligny, « *Les Vagabonds efficaces* », dans *Œuvres*, Paris : L'Arachnéen, p. 216.

¹¹Paulo Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP, 2000, p. 36.

Les inadaptés ou les « loqueteux du monde » (Freire) resteront dans ce cercle infernal tant qu'ils continuent à croire que le lendemain est pré-donné. Et pour que ce lendemain cesse d'être donné en avance, « *il faut lutter* ».

Le grand tournant proposé par Deligny, c'est qu'il ne s'agit jamais de volontarisme politique, ni de « donner de la voix » aux opprimés. Il ne s'agit pas non plus, pour l'éducateur, d'éduquer, ou, pour le soignant, de soigner. Il s'agit de construire des espaces dans lesquels une lutte est possible et passible d'être construite collectivement ; des milieux rendant possible une transformation des corps et des consciences. Dans ces milieux, on voit l'effort de construire un imaginaire commun, de nouveaux rituels, codes, langues, normes propices à cette collectivité.

À la fin de La Grande Cordée, lorsque Deligny se met à filmer avec des délinquants, sa proposition est claire. Il l'explique dans une lettre à Truffaut :

il ne doit y avoir, entre nous, aucun malentendu et je crois nécessaire de bien vous faire entendre que le film que je prévois ne sera pas une œuvre inspirée par ou glanée sur les quatre ou dix gars vivants ici. [...] La présence de la caméra parmi des gars comme ceux que je recrute me paraît nécessaire pour concrétiser une manière de se penser, de se situer¹²

Il s'agit donc pour les jeunes de se situer. Et en le faisant, ils obligent aussi aux éducateurs de prendre position.

Les motifs de « l'initiative populaire » et de la « solidarité » traversent l'œuvre de Deligny. Il ne s'agit pas d'une solidarité abstraite, ni d'une simple adhésion, ni encore d'une identification (toujours impossible) avec de la différence. Il s'agit, tout d'abord, de « se désolidariser de ses semblables » (la formule est à Deligny). Et puis, dans ce milieu artificiel, fabriqué, d'inventer d'autres formes d'alliance à travers un espace et des affaires partagés.

Je m'en excuse (tacitement) auprès de ceux qui m'ont confié (en fait) des responsabilités. J'étais vendu, archi-vendu à l'autre camp, au camp des casseurs de vitres et des voleurs de poules¹³

Je suis marginal ? Les marginaux, ça existe ; ils forment une sorte de tout. J'en suis solidaire ? De même les fous, les délinquants, les demeurés, les dissidents... Toutes ces solidarités s'entrecroisent en un point dont les données ne sont pas de mon ressort¹⁴

¹²Lettre à François Truffaut, 18 juin 1960, inédite. Archives de la Cinémathèque.

¹³Fernand Deligny, « Les Vagabonds efficaces », dans *Œuvres*, op. cit. p. 171.

¹⁴Fernand Deligny, « L'homme sans convictions », dans *Œuvres*, annexe.

Cet éloge de la *solidarité située* devient encore plus urgente quand, au fil des années 1960, Deligny est confronté à l'inadaptation psychique, à la psychose et au mutisme profond. Avec Yves Guignard, « débile profond », il participe à la réalisation collectivement *Le moindre geste*. Et à partir de 1966, avec Janmari, « encéphalopathe profond » selon les médecins, ce gamin plus semblable à un chimpanzé, la critique de la semblabilité s'impose. Le prendre par un semblable revient à le coloniser, à l'imposer un mode d'être incompatible avec sa différence radicale.

Il s'agit alors de fabriquer un *milieu proche et commun*. Et c'est ainsi qu'en 1967, Deligny et autres partent vers les Cévennes pour tenter quelque chose de nouveau autour du hors-langage de l'autisme profond, de *L'être avant la lettre* comme dirait le poète Paulo Leminski¹⁵

Plusieurs des discussions dans les texte qui suivent tournent autour de cette *tentative*, qui radicalise quelques positions et en déplace autres. Cette tentative inaugure en effet une pratique encore plus transversale, entre l'anthropologie, la clinique, la philosophie, l'art, et dont le support sont de gestes poétiques, mais qui ne cessent jamais d'avoir un horizon politique, à la fois dissident et de construction commune.

C'est ainsi que Deligny renouvelle un certain sens du communisme. Le tout dernier entretien par Deligny en avril de 1996 a été donné à *L'Humanité*. Deligny y rappelle une fois de plus : « Pour moi, le communisme, c'est un mouvement. Un mouvement permanent. [...] j'ai toujours eu la pensée communiste »¹⁶.

Les motifs de « l'initiative populaire » et de la « solidarité » traversent l'œuvre de Deligny. Il ne s'agit pas d'une solidarité abstraite, ni d'une simple adhésion, ni encore d'une identification (toujours impossible) avec de la différence. Il s'agit, tout d'abord, de « se désolidariser de ses semblables » (la formule est à Deligny). Et puis, dans ce milieu artificiel, fabriqué, d'inventer d'autres formes d'alliance à travers un espace et des affaires partagés.

¹⁵*L'être avant la lettre*
la vie en close
c'est une autre chose
c'est lui
c'est moi
c'est ça
c'est la vie des choses
qui n'ont pas
un autre choix

¹⁶« Fernand Deligny : l'humain, cela ne tombe pas du ciel », *L'humanité*, 12 juillet 1996, disponible dans encontre.deligny.org

Du grand reportage au roman d'éducation : comment écrire l'enfance en marge ? (1920-1960)

Michaël Pouteyo

Enfant coupable, enfant en danger, enfant moralement abandonné, enfant arriéré, débile, délinquant, vagabond, déficient, orphelin, voilà autant de manières de parler de l'enfance en marge, en France, dans le premier quart du XX^e siècle. Et si ces appellations hétéroclites vont s'unifier au début des années 1950 derrière la notion d'enfance inadaptée, il faut voir que c'est une manière d'en parler et de l'écrire, qui progressivement va venir au jour dans ces années-là.

Au début des années 1920, qu'ils soient placés dans des patronages, des colonies agricoles, des quartiers spécifiques d'asiles, des classes de perfectionnement d'écoles, ou cachés comme la honte de leurs familles, les enfants en marge ne sont que rarement l'objet du discours des adultes. Les enfants ne doivent pas parler à table et, symétriquement, il est bien rare que les adultes aient quelque chose à dire d'eux. Mais plus encore, si l'enfant s'éloigne de l'ordinaire – par ce qu'il fait ou ne sait pas faire, par ses conditions de vie ou son passé – bien rares sont les adultes qui tentent d'en parler. Comment parler de ces enfants en marge ? Quel mode d'écriture peut convenir à la variété de leurs situations, de leurs parcours, de leurs pathologies ? Qui écrit à leur sujet et à quelles fins ?

Voilà quelques-unes des questions que le sort de ces enfants pose à ceux qui s'y intéressent et qui, chacun avec des modes d'écriture et des intérêts spécifiques, tentent d'y répondre. Au nombre de ceux-là, Deligny et son écriture laissera une trace profonde aussi bien dans les faits que dans les esprits. Entre 1944 et la publication de *Pavillon III* jusqu'à 1958 et celle de *Adrien Lomme*, au cœur de sa manière d'écrire, l'aphorisme, le récit, le roman, portent la marque de sa propre position et se font le pendant de sa pratique au quotidien auprès des enfants.

Revenir sur cette période et sur les différentes manières d'écrire l'enfance en marge, c'est donc essayer de mieux comprendre la position propre de Deligny, en resituant ses textes dans cette recherche plus globale qui est celle d'une époque toute entière. C'est revenir sur l'un des nœuds premier et fondamental de son travail, au cœur de son écriture, entre recherche et action, théorie et pratique.

À qui lit pour la première fois un texte de Deligny, celui-ci apparaît avant toute chose pour ce qu'il n'aurait pas dédaigné être : un écrivain. Son style, relevé et caractéristique, est marqué par une pratique récurrente : celle du récit. Au cœur de son travail, en théorie comme en pratique Deligny raconte des histoires : des histoires d'enfants pour adultes, des histoires de banc et de pot de fleurs pour enfants, des histoires de sa propre vie pour en comprendre les ricochets.

Raconter des histoires et s'occuper d'enfants, voilà une association qui semble aller de soi, comme si le récit allait de pair avec l'enfance. Au fil des « il était une fois » qui lui racontent le sort du petit chaperon rouge, des trois petits cochons ou de Pierre et le loup, l'adulte donne à voir et à entendre à l'enfant un monde, une façon de s'y comporter, de se rapporter aux autres, une manière d'y vivre. Avant que le récit ne devienne pédagogique il est bien souvent la manière même dont l'adulte présente à l'enfant le monde.

De manière similaire, c'est par le récit que la France de la fin du XIXe siècle commence à s'intéresser à l'enfance en marge. C'est dans le roman de Charles Dickens, *Les Aventures d'Oliver Twist*, que l'Europe découvre l'enfant orphelin, celui qui se faufile entre les jambes des passants et dont le parcours entre orphelinat, juge et patronages, dessine la trame de son histoire. Sans insister sur le roman, il est assez exemplaire de la manière dont l'enfance malheureuse fait son apparition dans le monde écrit des adultes : à travers le roman, et sa déclinaison dans les journaux de l'époque, le feuilleton. Entre récit au long cours et articles à sensation, l'enfant en marge prend naissance pour l'opinion publique dans la rubrique des faits divers. Personnage de papier, il n'existe le plus souvent pas en propre mais n'est qu'un personnage dont la misère – sociale, familiale, physiologique – est le décor.

Il faut attendre les Grands Reportages des années 1920-1930 pour que le récit change de ton et que l'on s'intéresse à la manière dont l'enfant en marge est traité : son passé, son présent et son futur possible. Sans entrer trop avant dans le détail de cette période notons seulement deux points.

Premièrement, le grand reportage est dans son âge d'or en France. À la suite d'Albert Londres et de Joseph Kessel, des hommes parcourent le monde le stylo à la main pour en ramener des récits qui saisissent leurs lecteurs en leur montrant des aspects jusque-là inexplorés du monde qu'ils habitent. Les enquêtes durent des mois, sont annoncées à grand renfort de publicité et sont publiées en première page pendant des semaines

dans des quotidiens qui tirent à plusieurs millions d'exemplaires, avant d'être rééditées en volumes séparés dans les plus grandes maisons d'édition de l'époque.

Deuxièmement, les grands reporters ont tout à voir avec les écrivains de leur temps et, dans cet usage généralisé du récit, les uns et les autres sont autant artistes que journalistes. Si Kessel ou Londres seront reconnus comme de véritables écrivains, Colette, Cocteau, Simenon ou Mac Orlan mettront leur art du récit au service du métier de reporter¹.

Il faut noter ici que Simenon, Kessel ou Mac Orlan sont des auteurs dont les romans seront très appréciés de Deligny et que l'on retrouve en nombre dans sa bibliothèque, à la fin de sa vie². Il y a là plus qu'une coïncidence alors que Deligny veut faire d'*Adrien Lomme* une « nouvelle pédagogique » sur le modèle de la « nouvelle policière », dont Simenon a dessiné le modèle avec son inspecteur Maigret³. Né en 1917, Deligny a vécu ces années-là et, même s'il n'en parle que très peu par la suite, il a lui aussi utilisé « toutes les ficelles du scandale » en 1945 pour mener campagne contre l'Abbé Stahl et les méthodes utilisées dans les institutions qu'il dirigeait. De la fonction sociale du reportage jusqu'à sa qualité littéraire, Deligny, en homme de son temps, n'en est sûrement pas resté totalement indemne. D'ailleurs, entre le recueil d'articles qu'Alexis Danan publie en 1931 et qu'il intitule *Mauvaise graine*, et le recueil d'aphorismes qui fera connaître Deligny quinze ans plus tard, *Graine de crapule*, il est difficile de ne pas voir un trait d'époque. C'est aussi à Alexis Danan que Deligny fera appel au milieu des années 1950 pour faire connaître la Grande Cordée dans la revue de celui-ci, *Les Cahiers de l'enfance*⁴.

Dès 1925 et la parution des *Enfants de Caïn* où Louis Roubaud décrit le traitement réservé aux enfants placés dans les instituts pénitentiaires d'éducation surveillée, jusqu'à *Mauvaise graine* d'Alexis Danan en 1931 puis *Maisons de supplices* en 1936, les grands reporters de l'époque racontent l'histoire de ces enfants pour instruire un double procès. D'une part, celui d'un mode de fonctionnement institutionnel où les mauvais traitements, les sévices et les brimades constituent l'essentiel du quotidien des enfants. D'autre part, celui d'une idéologie qui rend l'enfant invisible derrière les faits qu'on lui impute : vol, fugue, vagabondage. . .

1 Voir sur le sujet les ouvrages de Myriam Boucharenc, *L'écrivain-reporter au cœur des années trente*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2004 ; Marc Martin, *Les grands Reporters. Les débuts du journalisme moderne*, Éditions Audibert, Paris, 2005 ; François Naud, *Profession reporter*, Atlantica, Biarritz, 2005.

2 Voir le catalogue des ouvrages recensés par M. Miguel cité en annexe de sa thèse, *À la marge et hors champ, l'humain dans la pensée de Fernand Deligny*, soutenue en 2016, Université Paris 8, p. 590-598.

3 « La « nouvelle pédagogique » pourrait être de lecture aussi courante que la « nouvelle policière » et je vois très bien un « instituteur Maigret », F. Deligny, Lettre à I. Lézine, 2 Février 1955, Fonds privé.

4 F. Deligny, « Ce qu'est la Grande Cordée », *Les Cahiers de l'enfance*, n°18, août-sept. 1955, p. 47-51.

Pour le dire plus précisément, pour parler de l'enfance au grand public on n'accumule ni les chiffres ni les analyses, contrairement à la manière dont le fait la pédopsychiatrie naissante et qui ne concerne qu'un cercle limité, mais influent, de spécialistes. On ne s'intéresse plus non plus au seul détail sordide du fait divers dans lequel l'enfance était jusque-là cantonnée. On raconte des histoires et, dans la manière dont on rend le détail des institutions et des conditions matérielles d'existence de ces enfants, on dresse le tableau de la réalité de leurs problèmes et de la manière dont l'époque tente d'y répondre. C'est de cette réalité que naîtra le scandale, attisé par les journaux dans les années 1930 autour de l'enfance délinquante, qui permet de constituer une opinion publique autour du sujet et oblige alors le pouvoir politique à en faire quelque chose. Par l'usage du récit, le scandale convoque et institue⁵ : il convoque les adultes à regarder l'enfance en marge et il institue une autre façon de considérer et d'écrire l'enfance.

Par la suite, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, alors que le domaine de la rééducation se constitue progressivement en France autour de quelques neuropsychiatres actifs, magistrats et philanthropes divers, l'enfance en marge n'en a pas fini pour autant avec le récit. Bien au contraire, c'est dans les années 1950 que l'on peut lire en France, sous la plume d'auteurs aussi différents que le communiste Makarenko, le scout Henri Joubrel ou le catholique Gilbert Cesbron, de véritables romans pédagogiques. Si le récit a été, à travers le grand reportage, une des manières de donner voix à l'enfance en marge, il devient, dans les années 1950, une manière de dessiner une histoire du domaine de l'enfance inadaptée, d'en situer les acteurs et les professionnels, d'en défendre des positions. Avant donc de revenir plus spécifiquement sur l'écriture et le travail de Deligny, revenons sur ces trois auteurs dont l'influence est sensible à l'époque.

Makarenko tout d'abord. Instituteur communiste mort en 1939, il a fondé et dirigé en Ukraine la colonie Gorki au milieu des années 1920, puis la commune Djerzinski. Ce sont des expériences qu'il met en scène dans deux romans dont le premier fera date : *Le Poème pédagogique*, et *Les Drapeaux sur les tours*. Partiellement traduit en France à la fin des années 1930⁶, le travail de Makarenko intéresse au premier chef les acteurs communistes de la rééducation qui ont une place importante dans le domaine. Le professeur Henri Wallon préface une réédition partielle du *Poème* en 1950⁷,

5 S. BouSSION, « De l'honneur d'une profession. Les éducateurs face aux affaires et à leur retentissement médiatique (1945-1965) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, N°13, 2011, p. 81-100.

6 A. Makarenko, *Le Chemin de la vie*, Editions sociales internationales, Paris, 1939.

7 A. Makarenko, *Le Chemin de la vie, épopée pédagogique*, Editions du Pavillon, Paris, 1950, préface d'H. Wallon.

renko ? », *L'École et la Nation*, n°41, Octobre 1955, p. 23-24.

le psychiatre Louis Le Guillant préface l'ouvrage d'une psychologue qui retraduit Makarenko, Irène Lézine⁸. Deligny, alors détaché de l'Éducation nationale écrit quelques articles sur Makarenko⁹. Wallon est le président du conseil d'administration de la Grande Cordée, Le Guillant en est, un temps, le médecin et Irène Lézine en est la correspondante à Paris lorsque le groupe quitte la capitale en 1954.

La référence à Makarenko est donc centrale chez Deligny au milieu des années 1950 et mériterait que l'on s'y attarde plus longuement ; gardons seulement en tête que le *Poème pédagogique* – ou ce que l'on en connaît en France à l'époque – est aussi une référence importante pour une bonne partie du domaine à l'époque.

Henri Joubrel est un ancien magistrat, fervent promoteur du scoutisme dans la rééducation, et auteur infatigable du domaine jusqu'au début des années 1960. C'est un homme de réseau qui connaît rapidement tous les personnages importants du monde de la rééducation, il donne des conférences, organise des séminaires, des stages de perfectionnement et devient assez rapidement la figure officielle de ce nouveau métier à l'époque en France, l'éducateur. Conservateur et catholique, il est le délégué général du premier syndicat d'éducateurs¹⁰, mais Joubrel est surtout l'auteur de récits et de romans qui vont fonder durablement l'histoire et la mythologie de l'éducation spécialisée comme *Ker Goat ou le salut des enfants perdus* (1945), *Saint-Florent-la-vie* (1946) ou encore *La pierre au cou* (1953).

Gilbert Cesbron est peut-être des trois celui qui est le plus connu du grand public et qui va donner un visage public à la rééducation naissante avec l'un de ses romans les plus célèbres *Chiens perdus sans collier*, publié en 1954, tiré à près de quatre millions d'exemplaires en France et porté à l'écran quelques années plus tard avec Jean Gabin dans le rôle du personnage principal, le Juge Lamy. Auteur ouvertement catholique, il est l'ami de certains personnages importants de la rééducation, comme Joubrel ou le Juge Chazal.

Un communiste, un scout, un catholique : quels peuvent être leurs points communs ?

Disons que l'on trouve dans leurs romans et récits ce qui va constituer pour longtemps l'arrière-fond

8 I. Lézine, *Makarenko, l'éducation dans les collectivités d'enfants*, Paris, CEMEA, 1956, préface de L. Le Guillant.

9 F. Deligny, « Avez-vous lu Maka

10 L'ANEJI, fondé en 1947, et il sera président de sa version internationale (l'AIEJI) de 1955 à 1978.

idéologique de l'enfance inadaptée, c'est à dire la trame sur laquelle on peut mesurer plus finement la position de l'écriture et des conceptions de Deligny. Ils contribuent tout d'abord à construire une légende, une mythologie. Chacun à leur manière, ils donnent une origine, des fondements idéologiques au domaine de l'enfance inadaptée. Chez Makarenko, le récit qu'est le Poème pédagogique va rapidement être pris pour la relation telle quelle de l'expérience de la colonie Gorki¹¹. Au mépris de la construction littéraire de l'ouvrage – dont Makarenko ne se cache pas dès la fin de années 1930 – les événements décrits dans le poème vont rapidement et régulièrement être repliés sur *ce qu'il se serait véritablement passé* entre 1921 et 1926 dans la région de Poltava, en Ukraine.

D'une manière assez similaire chez Henri Joubrel, le récit devient à la fois le support et le résumé de la réalité. De l'histoire racontée à l'histoire réelle se tisse une sorte de continuum au-delà du texte, qui dessine la manière dont l'enfance inadaptée se représente à l'époque. C'est ce que l'on constate à la lecture de Ker Goat, où le récit composé de faits imaginés essaie de retraduire la manière réelle dont fonctionne ce centre de rééducation qui fait figure de modèle. C'est également ce que l'on peut constater lorsque Joubrel met en scène un personnage nommé Michel Marchand dans son roman *Saint-Florent-la-vie*, qu'il cite ensuite comme un individu bien réel dans un article paru dans une revue spécialisée du domaine¹². Entre le récit et le réel la porosité est flagrante, et Gilbert Cesbron, ira même jusqu'à faire de Deligny un personnage à part entière de son roman *Chien perdu sans collier*, éducateur communiste, anticonformiste et haut en couleur, il dirige un réseau atypique de prise en charge de cas réputés extrêmement difficiles, *La main tendue*, ersatz littéraire de la *Grande Cordée*¹³. Dans le roman pédagogique, le récit cherche donc à décrire le réel, mais dans le mélange des références qu'il produit il en donne une vision qui finit parfois par s'y substituer.

Si l'on résume alors ce que l'on peut dire de l'usage du récit dans les années 1950, celui-ci semble avoir au moins trois fonctions.

Premièrement, c'est une manière d'écrire au cœur du scandale, comme on le retrouve dans les grands

11 Voir sur le sujet K. Evanson, « Vers le chemin de la vie : le discours communiste lors de la campagne médiatique contre les bagnes d'enfants, 1934-1938 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n°15, p. 187-202 ; E. Aunoble, « S'éduquer à part pour mieux s'intégrer ? Les communes pédagogiques en Ukraine soviétique (1920-1924) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n°7, p. 201-227. Voir surtout le travail de thèse de J. Rakovitch, *Makarenko, l'écrivain, le militant et le pédagogue : fiction(s) et pédagogie*, soutenue en 2016, Université Lyon 2.

12 H. Joubrel, « La pédérastie chez les éducateurs », *Rééducation*, n°2, Dec. 1947, p. 20.

13 G. Cesbron, *Chiens perdus sans collier*, (1954), *J'ai Lu*, Paris, 2016, p. 299-306.

reportages des années 1930. Le récit permet de donner une consistance à la critique, à la revendication sociale. En cela, il a une portée politique et il pose une question qui ne peut être esquivée : dans quel monde se pense l'enfance en marge ?

Deuxièmement, le récit est une manière d'écrire mais surtout de décrire l'enfance en marge. Il permet de dessiner par touches les éléments physiques, sociaux, familiaux, psychiques et autres qui permettent de faire le tableau de l'enfance en marge. Le récit cherche à dire ce qu'est l'enfance en marge, autrement dit il a une portée ontologique et répond à cette seconde question : qu'est-ce que l'enfance en marge ?

Troisièmement, le récit permet de mettre en scène des positions, des techniques, des méthodes, au cœur même de la rééducation. En défendant aussi bien des valeurs que des façons de faire, chaque récit permet de situer la position de son auteur dans ce milieu en constitution, et ce aussi bien aux yeux de l'opinion publique, qu'aux yeux de ses propres acteurs. Il a en cela une portée pratique et pose une dernière question : comment fait-on avec l'enfance en marge ?

Dans quel monde se pense l'enfance en marge ? Qu'est-ce que l'enfance en marge ? Et comment fait-on avec elle ? Ce sont les trois questions qu'il faut maintenant se poser afin d'identifier un peu mieux la place et le travail de Deligny, sa position.

Tout d'abord, l'un des traits les plus marquants de son écriture, surtout à l'époque de la *Grande Cordée*, est la critique virulente qu'il adresse à la société de son époque. De la campagne de presse contre l'abbé Stahl en 1945 dont on a déjà parlé, jusqu'à la préface des *Enfants ont des oreilles*, ou aux *Vagabonds efficaces*, il n'a pas de mots assez durs pour décrire les travers d'une société dont l'organisation même ne peut que produire l'inadaptation des enfants qu'elle met en marge. S'il fréquente le Parti et ses membres de manière intermittente, Deligny est clairement communiste et cet arrière-plan politique est indissociable de son travail d'écrivain comme d'éducateur, en un mot d'adulte :

« Il est impossible à un adulte sensible de vivre avec des anormaux, délinquants, irréguliers ; d'avoir vécu avec ces « fleurs de taudis » sans avoir envie de secouer la société. Le métier d'éducateur absorbe cette révolte, cette rage, la canalise, la rend utile. On vit avec les blessés de la société, en les soignant. L'enfant réputé difficile ne l'est plus si les conditions de vie qui lui sont proposées sont humaines.¹⁴ »

14 F. Deligny, « À la recherche d'un nouveau type d'éducateur », *Le Service social*, n°3, Mai-Juin 1946, p. 60.

Dans quel monde se pense l'enfance en marge ? Dans un monde qui, vu de la place de ces enfants-là, se présente fait de taudis et de misère, d'hypocrisie et d'aveuglement bourgeois qu'incarnent mieux que tout autre les adultes auxquels ils ont à faire : médecins, juges, gardiens ou surveillants d'institution.

Mais son mode d'écriture inverse ce qui se fait généralement. Décrivant sans cesse la réalité des enfants auxquels il a affaire – tout comme celle des adultes avec lesquels ils doivent vivre – dans ce qu'elle a de plus matériel voire de plus dérangeant pour l'ordre et la morale en place¹⁵, il ne remonte pas de l'enfant à la société comme le font les grands reporters. Deligny n'est pas Danan et il ne part pas du récit des existences tordues des enfants qu'il croise pour faire le procès de tel ou tel pan de la société, de l'administration pénitentiaire ou des carences des institutions sanitaires.

En se centrant sur les conditions de vie des enfants dont il parle, c'est de leur point de ce qu'est la société, et sa condamnation se fait plus large. Ce ne sont pas les murs des maisons de correction qu'il faut raser comme l'écrivait le reporter Louis Roubaud en 1925¹⁶, parce que ce qui s'y passe dérange la conscience bourgeoise du temps et ses mœurs. Mais c'est cette conscience bourgeoise et ces mœurs qu'il s'agit de remettre en cause, en plaçant le lecteur au niveau de ce que vivent les enfants, dans les lieux qu'ils habitent, les endroits qu'ils fréquentent, les usages du corps qui sont les leurs. Comme il le dira bien plus tard lors de la tentative des Cévennes dans une lettre à Jacques Allaire, il faut que le récit « fracture » quelque chose, non pas l'institution ou la société, mais dans le lecteur lui-même¹⁷. En fin de compte le récit ne s'adresse pas à une entité vague ou générale,

15 « Ils sont venus d'eux-mêmes, de leur quartier où les plafonds sont des planchers, les fenêtres des poubelles, et où il arrive assez couramment que le beau-père, ou le père même, saute la fille aînée par inadvertance, rapport qu'on se partage neuf mètres cubes à huit ou dix, et quelques litres de vin le dimanche. », F. Deligny, *Les Vagabonds efficaces*, (1947), repris dans *Œuvres, L'Arachnéen*, Paris, 2007, p. 173.

16 « Je sais bien que les mots "maisons correctionnelles" ont été effacés sur les portes. Il faut maintenant raser les murs. », L. Roubaud, *Les Enfants de Caïn*, Grasset, coll. « Cahiers verts », Paris, 1925, p. 214.

17 C'est une expression qu'emploie Deligny dans une lettre à Jacques Allaire, où il remarque que le récit de ce que vit un enfant lors d'un séjour dans le réseau des Cévennes provoque une « fracture » dans le milieu habituel de l'enfant : « que le gamin change ou que le récit vers le milieu habituel "fracture" je ne sais quoi, ça s'avère si vrai que je n'en reviens pas. », F. Deligny, *Lettre à Jacques Allaire du 13 mars 1970*, dans *Correspondance des Cévennes 1968-1996, L'Arachnéen*, Paris, 2018, p. 71.

s'il fonctionne, c'est parce qu'il s'adresse en premier lieu à son propre lecteur dont il entend bien déranger les certitudes, brouiller les repères, pour le rendre à même de saisir l'expérience concrète des enfants dont il parle.

Seconde question à laquelle il nous fallait répondre : qu'est-ce que l'enfance ?

Alors que l'époque est aux examens tous azimuts menés par les neuropsychiatres infantiles, les tests de QI et de personnalité, les examens radiographiques et biologiques, Deligny refuse ce mouvement diagnostique qui anime la rééducation. Affranchi des catégories de l'époque il ne sait ni ce qu'est un enfant pervers¹⁸, ni ce qu'est un épileptoïde ou un encéphalopathe profond. Cela n'a même pas grand sens dans son travail, car il n'entend pas dire ce qu'est un enfant, c'est à dire ce que serait sa nature profonde. Il ne s'agit jamais pour lui d'aller chercher dans les profondeurs du corps, du vécu ou du psychisme de l'enfant pour en saisir une hypothétique nature. Au sens propre, il ne cherche pas à savoir ce qu'est un enfant, mais il sait, spontanément et presque d'instinct, comment un enfant existe, et c'est cela qu'il met en scène parce que cela ne peut se faire que dans le récit. Pourquoi par le récit ? Parce que celui-ci est la seule manière de rendre compte, au moyen des mots, du mouvement qui caractérise l'enfant.

Le plus souvent, il ne parle pas de l'enfant mais des enfants qu'il a à croiser. Parce qu'ils se présentent à lui en ribambelle et en groupe, parce qu'ils ne sont pas pensables sans les liens qu'ils tissent, qu'ils trament avec tel ou tel de leurs congénères. L'enfant au singulier et avec une majuscule n'existe pas, mais les enfants, dans les rapports qu'ils entretiennent entre eux et avec le monde des adultes, possèdent une existence bien réelle, vive et puissante dont les pages de Deligny se font l'écho¹⁹. Au fond, Deligny dissout la nature de l'enfant dans les coordonnées existentielles qui sont les siennes et dont seule la plasticité du récit peut rendre compte. Plus qu'une nature, c'est une manière d'être dans le monde que Deligny décrit, à partir de deux coordonnées fondamentales pour saisir l'enfant : le lieu et le mouvement.

18 « Fernand Deligny. Éducateur », *Rééducation*, n°24, « Les pervers », juin-juillet 1950, p. 42.

19 « Bon nombre d'entre nous et des plus honnêtes suspectent les méthodes d'éducation nouvelle et dénoncent la gratuité des exercices proposés par les tenants d'une pédagogie où gestes et tracés spontanés sont préalables à toute connaissance raisonnée, objective, verbale ou livresque. Alors qu'ils connaissent l'enfant dans le groupe et le groupe d'enfants avec ses vingt nez et ses quatre-vingts pattes, ils se hérissent quand on leur parle de l'Enfant, être abstrait. Cette majuscule prétentieuse qui s'érige au hasard des conférences et articles leur semble gonflée des idéologies les plus douceâtres qui peuvent émaner d'une société en décomposition » ; F. Deligny, *Les Enfants ont des oreilles*, (1948), repris dans *Œuvres, L'Arachnéen*, Paris, 2007, p. 237.

Terrains vagues, fossés, chemins d'école buissonnière, rue, sous-sol, les lieux des enfants en marge sont des lieux d'interstice, des lieux qui ne sont pas totalement à l'écart de ceux que fréquentent le reste des enfants – école ou domicile – mais qui se présentent comme des brèches, des failles dans la fréquentation des lieux habituels. Le récit rend compte de cette réalité géographique et les lieux fictifs se mêlent au réel dans le récit. C'est le terrain vague de la nouvelle « La lézarde²⁰ » où se retrouvent les enfants qui habitent le même immeuble vétuste, ce sont les anciennes fortifications de Lille où Deligny installe un des premiers clubs de prévention, c'est l'ancien presbytère vide dans lequel Adrien Lomme fait démarrer un feu²¹, c'est le théâtre de la rue Lepic où débute la Grande Cordée et où des acteurs répètent sur scène, tandis que des assistantes sociales accompagnent des enfants pour rencontrer Deligny installé là. Étranges affectations que celles de ces lieux-là, qui viennent alors montrer mieux que l'examen psychiatrique ou le test psychologique, la manière particulière dont les enfants en marge se déplacent dans l'existence.

La dernière question situe d'emblée l'intrication qu'il y a entre l'écriture et le travail avec les enfants en marge chez Deligny : comment faire avec l'enfance ? Si le récit, et de manière assez caractéristique dans les romans pédagogiques des années 1950 de Joubrel ou Cesbron, défend des nouvelles techniques, des méthodes originales, des façons de faire innovantes pour venir en aide aux enfants inadaptés, qu'en est-il chez Deligny ?

Une fois n'est pas coutume, le récit lui permet avant tout d'esquiver la question. Contre l'idée de faire quelque chose – avec et encore moins pour l'enfance en marge – il faut avant tout donner à la voir. Pour le dire autrement, avant de dire comment faire, il convient de décrire l'enfance. C'est la fonction première du récit, mais qui n'est pas pour autant uniquement décorative, Deligny n'enchaîne pas les tableaux pittoresques au fil de ses ouvrages pour présenter à son lecteur une galerie de portraits hauts en couleurs. Au contraire c'est en donnant à voir autrement l'enfance en marge que l'on peut susciter des actions variées, diverses, originales à mener avec. Il n'y a pas de méthode chez lui, et le récit ne sert pas à en défendre une, comme peut le faire Joubrel sans relâche, mais son écriture est en elle-même une manière d'agir avec l'enfance en marge. Il ne cherche pas à expliquer, à comprendre ou à

20 F. Deligny, « La lézarde », *Récits des quatre coins du monde, Le Chardon Rouge, Paris, 1949, p. 95-125.*

21 F. Deligny, *Adrien Lomme, (1958), repris dans Œuvres, L'Arachnéen, Paris, 2007, p. 547 et sq.*

analyser un comportement, une situation, une trajectoire ; il cherche avant toute chose à la décrire²². C'est en décrivant la réalité par le récit qu'il peut montrer l'importance des circonstances, des occasions dans les trajectoires individuelles et sortir le travail avec les enfants des procédures, des diagnostics et des méthodes déjà estampillées. Le récit n'est pas une simple enluminure, une manière d'illustrer son travail, mais bien la manière dont il entreprend son travail. C'est à dire la manière dont il cherche à voir à nouveaux frais la réalité qu'il a sous les yeux en redonnant sa place à ce qu'il y a de contingent, de fortuit, d'accidentel dans une existence, pour tracer des pistes d'action ouvertes. Sa manière d'écrire refuse alors tout autant l'écriture technique des spécialistes que l'arrière-fond moral que ceux-ci partagent avec les romanciers. Il ne s'agit pas pour lui de s'adresser à l'intériorité de l'enfant pour le remettre sur le droit chemin, et son écriture ne vise pas cette forme de rédemption bien présente dans le milieu et sous la plume de ses principaux auteurs. Deligny n'a aucun goût pour l'intériorité et son écriture ne fait mention d'aucune description psychologique de ses personnages. Ceux-ci sont décrits pour ce qu'ils sont, d'après la manière dont ils apparaissent plus que par leurs états d'âme, et par ce qu'ils font, leurs gestes plus que leurs sentiments.

Pour conclure, disons que le récit est une forme qui reste constamment ouverte dans l'écriture de Deligny. Il est difficile de dire exactement si Adrien Lomme a peur ou s'il est content ; en revanche c'est un enfant roux qui, un jour d'octobre 1944, ne va pas à l'école, alors que tous les autres y vont. Lui n'y va pas et prend un chemin différent de celui qu'empruntent les autres élèves. Il se cache, les observe de loin, ne rentre pas là où il devrait rentrer, ne fait pas ce qu'il devrait faire. Il reste en marge, et là commence l'histoire de cet enfant. Là commence également l'histoire de la rééducation et des institutions avec lesquelles il va avoir à faire.

22 « Ce que j'ai à raconter, c'est comment des gens petits et grands vont, viennent et font les uns par rapport aux autres et aussi comment ils pensent, comment s'élabore une pensée individuelle avec des phrases de tout le monde et comment d'attitudes empruntées s'élaborent des attitudes originales (individuelles). Adrien Lomme, ce sont des gens : je veux montrer, pas démontrer. » ; F. Deligny, Lettre à I. Lézine du 24 Mars 1956, Fonds privé.

« Au mieux, ce livre (Adrien) devrait être un espèce de « tracé » tel que l'un ou l'autre des habitants de notre terre, il y a cinquante ou cent mille ans, aurait pu en faire sur une roche pour décrire un buffle, une femme ou un moment d'une classe. », F. Deligny, Lettre à I. Lézine du 3 Avril 1958, Fonds privé.

Adolescencias, prácticas educativas y subjetivación cartográfica

Diego Silva Balerio¹

Resumen

El pensamiento de Deligny ha inspirado el trabajo de investigación que desarrollamos desde el Departamento de Pedagogía Social (Consejo de Formación en Educación, Uruguay) sobre las prácticas educativas y los procesos de subjetivación de adolescentes que son encerrados en instituciones para protegerlos. En Uruguay el sistema de protección especial prioriza el encierro protector como instrumento de gobierno, moralización y control social.

Las prácticas de los educadores centradas en la regulación de la vida cotidiana instalan la disciplina y el control que produce dependencia. Los marcadores de la experiencia más significativos son la circulación social endogámica, el encierro y la dependencia institucional.

La vulnerabilidad social de niños y adolescentes justifica el encierro. El estado sostiene una maquinaria institucional y profesional al servicio del mundo adulto.

Desde una pedagogía social que se sostiene en el pensamiento y la práctica de Deligny emerge una teoría-práctica de construcción de redes para incrementar las relaciones sociales de los adolescentes con los otros y con la cultura.

¹Educador social, profesor e investigador en la formación de educadores sociales. Coordinador de REPES (Red de Estudios de Pedagogía Social y [de]Subjetivación) Departamento de Pedagogía Social del Instituto Académico de Educación Social, CFE, Uruguay. Correo electrónico: silva.balerio@cfe.edu.uy - diegosilvabalerio@gmail.com

El artículo propone el desarrollo de diez ideas a tener en cuenta para el desarrollo de prácticas educativas con adolescentes y posteriormente, aporta una reflexión sobre los aportes de las cartografías en los modos de subjetivación en red.

Palabras clave: Deligny, adolescencias, encierro, subjetivación cartográfica

1. Adolescencias y prácticas socioeducativas en el encierro protector

Desde el Departamento de Pedagogía Social desarrollamos una línea de investigación: Prácticas, experiencias y materialidades de la acción educativa que nuclea varios proyectos ocupados en la comprensión de los procesos de subjetivación y las prácticas de los profesionales en las instituciones. En particular nos centraremos en una investigación cualitativa que involucró a 18 adolescentes y jóvenes ex tutelados de 18 a 23 años, que vivieron en hogares de la ciudad de Montevideo; en centros oficiales y de Organizaciones de la Sociedad Civil; con tiempos de internación entre cinco y diecisiete años; con trayectorias educativas diversas; varios de ellos con vivienda estable en barrios centrales de la ciudad, otros en situación de calle o que están privados de libertad en cárceles de adultos.

Históricamente la intervención sobre niños y adolescentes sin referentes familiares utilizaron dos métodos a fin de «convertir al niño bárbaro en niño dócil, aplicado al estudio y pudoroso: la vigilancia externa y la culpabilización interna, el mirar de la autoridad y el mirarse como trasgresor». (Barrán,1998) La Convención sobre los Derechos del Niño, que ya ha cumplido su 30 aniversario, mandata la excepcionalidad del encierro, lo que significa el protagonismo de cada sujeto y la responsabilidad del mundo adulto para construir tramas de cuidado en el medio familiar y comunitario.

Desde la teoría del actor-red (Latour, 2001, 2005, 2013; Lash, 1999) entendemos que la acción es efecto de entidades asociadas: sujetos, objetos, cuasi objetos, actantes. Como sostiene Latour (2005: 107)

“...ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos.”

Figuramos una propuesta de análisis sobre los objetos que usan los educadores, ya que “los objetos tienen agencia: no una agencia causal como en el naturalismo, sino más bien el mismo tipo de agencia que los sujetos.” (Lash, 1999)

Un análisis del sistema de protección no deberá dejar afuera las cosas, las materialidades que configuran las prácticas.

Una dimensión del análisis de las prácticas socioeducativas se realiza rastreando los objetos, materialidades y discursos de los educadores y los adolescentes. Esas configuraciones híbridas entre sujetos y objetos, entre lo humano y lo tecnológico agregan elementos para comprender las tramas de relación de la actualidad.

Las prácticas socioeducativas son ensamblajes híbridos entre sujetos, objetos, materialidades, discursos. Queda pendiente mucho que pensar sobre cómo y con qué anudamos lazos para componer prácticas educativas. Está claro que encontramos en los sentidos y los discursos un aspecto central, somos sujetos de lenguaje, también incluimos en el análisis los objetos, las cosas, los materiales y las materialidades que usamos –a la vez que nos produce- para desplegar la acción, ya que las cosas, también, nos hacen lo que somos, son parte de nuestra existencia humana.

Como sostiene Deligny “cuando un espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (Deligny, 2015a, p. 20). La experiencia narrada por los adolescentes expresa la endogamia institucional que se sostiene en gobernar tiempo y espacio para regular la vida. Un espacio que se vuelve concentracionario que produce como efecto subjetivo la dependencia de los adolescentes a las instituciones y la reducción de su universo relacional.

Otros adolescentes expresan modos de vida en interacción con actores sociales e institucionales que viabilizaron sus proyectos personales. La riqueza en los vínculos sociales y culturales construyeron anclajes con la vida. Conformaron una red con proyectos personales orientados por la preferencia. Una red que no es objeto, ni metodología o categoría de análisis, sino una forma de ser. (Deligny, 2015a)

Un modo de subjetivación cartográfica (Silva Balerio, 2017b). Una acción educativa polimorfa que pone en movimiento la potencia adolescente. Que insiste en conectar con la preferencia de cada sujeto, y así encausar la pulsión por medios socialmente válidos. Una educación a la intemperie, sin lugares fijos ni edificios que cobijan. Que apuesta por el movimiento (físico y simbólico) para movernos y movilizar, para activar y enriquecer las oportunidades de lazo social. Que se expone a la cultura de época que es diversa y heterogénea para que los adolescentes experimenten de los intercambios que los producen. Que conjuga en su acción una relación con ciertos universales que procura transmitir la educación con las trayectorias singulares que cada una o cada uno de los adolescentes desea transitar. La subjetivación cartográfica es un efecto deseable de un modelo de prácticas educativas que apuesta por la emancipación a través de la cultura, el placer y la mejora de la calidad de vida.

La práctica educativa como acto creativo, construye ensamblajes híbridos entre sujetos y objetos para mejorar las condiciones de aprendizaje. El adolescente institucionalizado es construido para la dependencia.

Crea tutelados que se someten a la autoridad discrecional. La acción educativa se orienta a la deconstrucción de la dependencia (Pié Balaguer, 2012) mediante la amplificación de relaciones y vínculos que activen procesos de circulación social lo más amplios posible.

En este escenario, el educador pone en acto una potencia (Agamben, 2012) es un compositor que imagina, crea y produce propuestas educativas que unen al adolescente con una federación de prácticas de lo común (Laval y Dardot, 2015), prácticas de inclusión educativa, laboral, cultural y económica. De esa forma incrementa los efectos de subjetivación cartográfica, a partir de múltiples interacciones con los otros y la cultura. El despliegue de la potencia se define tanto por la acción, como por la inacción, es una potencia técnica, un saber que tiene la potencia de obrar, o no hacerlo. La potencia-de-no (Agamben, 2012) comporta la regulación y el dominio de la acción, pone límite al poder discrecional.

2. Manifiesto para una sociedad sin niños y adolescentes encerrados para protegerlos

El uso de los niños y adolescentes más vulnerables en beneficio del mundo adulto e institucional es señalado por Deligny de forma radical². No cesan de aparecer prácticas violentas y abusiva en esas instituciones que procuran cuidar. Como señaláramos una relación proporcional entre la mayor vulnerabilidad del niño o adolescentes con la discrecionalidad de los educadores. Cuando más vulnerables es el adolescente más discrecional es la práctica educativa. (Silva Balerio, 2016) A continuación se presentan diez aspectos que debemos atender para evitar la hipocresía de un orden social e institucional podrido (Deligny, 2015a).

²Tal vez los ejemplos más claros los encontramos en *Vagabundos eficaces*, señalamos dos fragmentos que dan cuenta de esta interpretación:

“La prisión, procedimiento salvaje. Clave de bóveda de la sociedad actual. Te pongo en prisión. Me metes en prisión. <Hay que meterlos bajo llave>.

Encarcelar adultos: esto ya choca con el buen sentido de quienes no están únicamente preocupados por proteger los adornos que se colocan en la repisa de la chimenea de una colectivización prematura.

Encarcelar chiquillos provoca innumerables abortos sociales muchos más nefastos que el aborto reputado como crimen.” (Deligny, 2015b: 58)

“Todos estos administradores, pequeños mandamases ocultan la blandura de su carácter en si situación social como el cangrejo ermitaño protege su vientre en una concha prestada. Quienes socialmente no sirven de mucho y se resignan con docilidad a un empleo monótono e ineficaz, ¿qué pueden comprender de los niños que poseen la inverosímil audacia de manifestar trastornos de comportamiento?” (Deligny, 2015b: 48)

2.1. Cuidar encerrando provoca daños

Proteger encerrando, internar y privar a los niños, niñas y adolescentes de ámbitos familiares para su crecimiento y desarrollo es una práctica naturalizada en el Uruguay y la región. El encierro protector transita en una ambivalencia desde el cuidado hasta provocar daños, afecta el desarrollo y los aprendizajes que se realizan en la infancia. Distintas investigaciones (Silva Balerio, 2016a y 2016b; Silva Balerio, Pastore, 2016; Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021; Silva Balerio, Rodríguez, 2017; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2019) muestran que las niñas y niños que son internados en instituciones de protección tienen déficits de desarrollo en prácticamente todos los aspectos que han sido examinadas. En general se visualizan los hogares, los internados, las residencias como espacios de protección y cuidado en la infancia, sin visibilizar la exposición a situaciones de organización de la vida cotidiana que enseñan la dependencia y la discrecionalidad (Silva Balerio, 2016), generando efectos subjetivos que dificultan la inclusión social. Con el objetivo de dar protección, el Estado ejerce un tipo particular de violencia institucional sometiendo a niños niñas y adolescentes a crecer en ámbitos institucionales.

2.2. El castigo es base teórica y cultura del sistema de protección

Las concepciones discriminatorias sobre niños, adolescentes y familias organizan un marco teórico del sentido común que organiza la cultura del encierro. Categorías como la construcción punitiva del abandono (Erosa, 2001), o la imagen que plantea Donzelot (1998) cuando se refiere a los niños en peligro de convertirse en peligrosos, se organizan bajo el supuesto de la criminología positivista de Enrico Ferri quien acuñó la noción de peligrosidad sin delito.

Sostenemos que incluso de forma inconsciente e implícita, la pauta de relacionamiento intergeneracional sustentada en las tradicionales operaciones del proceso civilizatorio de los orígenes del estado: control externo y culpabilización interna (Barrán, 1998) como método de gobierno de los “menores”. A pesar de los discursos de derechos que todo actor institucional enarbola, las prácticas siguen ancladas en lógicas tutelares basadas en el desprecio de unos niños que no son reconocidos como semejantes, sino como objetos a controlar, moralizar y reprimir.

2.3. Indeterminación de las causas de internación

Las causas que justifican la internación de niños en instituciones de protección son difusas. No está suficientemente claro que la separación de su medio familiar y comunitario sea debidamente fundada y la última alternativa. Entre las causales de ingreso relevadas por el Sistema de Información para la Infancia (SIPI) aparecen los motivos que justifican la intervención institucional, algunas categorías son bastante difusas como que le corresponde a 3589 (71%) niñas, niños y adolescentes, explica el

ingreso de 935 (18%) niños. Los motivos que a priori podrían justificar la separación como la sólo es señalada como motivo de ingreso de 166 (3%) niños. Por último, motivos que claramente no podrían ser una causal de ingreso por estar expresamente prohibido por el artículo 12 del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) como les corresponden a 58 niños.

2.4. Desvinculo educativo

En 2015, sobre el 62%, 2823 niños y adolescentes, no se contaba con dato sobre el nivel educativo alcanzado. En 2018, si bien se reduce en forma significativa la cantidad de niños y adolescentes sobre los que no se tienen datos acerca del nivel educativo, reduciéndose al 21%, se trata de 1052 niñas, niños y adolescentes sobre los que se carece de información relevante sobre el nivel educativo alcanzado. En relaciona a la asistencia a centros educativos la situación es alarmante, el derecho a la educación y en especial a la educación formal parece estar amenazado en el interior del sistema de protección. En 2015 el SIPI registra que 1327 de los niños, niñas y adolescentes de entre 4 y 17 años no tenían asistencia escolar, 1 de cada 3 no registran asistencia escolar. En 2018, el 28%, un total de 1280 de los niños, niñas y adolescentes de entre 4 y 17 años en protección no registran asistencia escolar.

Esta situación afecta el acceso a la cultura durante la adolescencia, provocando una doble ausencia. A las instituciones educativas les falta el aporte, la energía y la potencia de quienes no las habitan. Y a las y los adolescentes les falta el vínculo con sus pares, los educadores y esa parte de la cultura que allí se enseña. Desde esta perspectiva la integración educativa es una operación que repara esa doble ausencia: vincular y cultural.

La participación de los adolescentes en el sistema educativo es una operación política de justicia con las nuevas generaciones. Refiere al derecho a la educación, o el derecho a los saberes que conforman un repertorio de bienes comunes, que está injustamente distribuido.

Las formas de acceso a los saberes socialmente valiosos siguen la ineluctable trazabilidad hacia la institución escolar. Lo que allí se enseña y la forma en que se hace es un acto de legitimación institucionalizada de transmisión del saber.

2.5. Sin garantías para todos

La ambivalencia es una característica que expresan los adolescentes en relación con la experiencia personal de la internación. A partir de un rango amplio de experiencias: “estar en un pequeño hogar me salvó la vida” hasta la percepción de que vivir en el internado durante la infancia fue el comienzo de una vida carcelaria de abusos y violencia.

Conviven experiencias protectoras y vivencias de vulneración por acción u omisión. La estadía prologada es indicador de vulneración de derechos, se asocia a la masificación, ausencia de figuras adultas de referencia y despersonalización.

2.6. Enseñar la violencia

La violencia física y simbólica es un modo de imponer autoridad como práctica discrecional. Se afecta la capacidad de tomar decisiones sobre su vida. Se impone una voluntad adulta funcional a la gestión de la vida cotidiana que impide elecciones simples como: elegir la ropa, el desayuno, o qué mirar en la televisión. Se identifica prácticas que fractura de la voluntad mediante el uso de medicación psiquiátrica – sin prescripción médica- como instrumento de control. Se reseña violencia verbal, insultos y humillaciones. En algunas situaciones se llega al extremo de la violencia física y el abuso sexual.

2.7. Preocuparse de cada uno para tejer lo individual, social y familiar³

Las experiencias de protección y cuidado se organizan a partir de la singularización y un vínculo significativo con una figura adulta que escucha y reconoce, produce puntos de anclaje afectivo para construir proyectos.

Los educadores asumen un encargo difícil, algunos se transforman en una referencia, circulan afectividades mutuas. Como sostiene Deligny “*Hay tres hilos que tejer conjuntamente: el individual, el familiar y el social. Pero el familiar está un poco podrido, el social está lleno de nudos. Entonces uno teje solamente el individual. Y se asombra de no haber hecho más que un bordado de señora, artificial y frágil.*” (Deligny, 2017, p.51)

2.8. Educadores que no se asquean del oficio

Muchos educadores sostienen prácticas discrecionales, y su función pedagógica no está prescripta. La instalación de un escenario educativo en los internados aparece como una competencia de alta complejidad, ya que requiere zurcir lazos y componer estrategias de acompañamiento socioeducativo.

³ (Deligny, 2015b, p49)

¿Pero todos los educadores están preparados para trabajar en este tipo de instituciones?
¿O para acompañar en el medio familiar y comunitario a los adolescentes?
Como se pregunta Deligny

“¿Educadores? ¿Quiénes son? Como dije, formados en cursos y con titulaciones nacionales o internacionales, instruidos sin ninguna preocupación previa por saber si tienen en las tripas un mínimo de intuición, de imaginación creadora y de simpatía hacia el hombre, inundados de vocabulario médico-científico y de técnicas bosquejadas, los dejamos para la mayoría infantil procedente del medio burgués y todavía encerrados en sí mismo, en plena miseria humana”. (Deligny, 2015b, p49)

Insistir, sostener, trabajar incansablemente para generar lazos de los adolescentes con la cultura y con la vida necesita de unos educadores que no se asquean del oficio. Como lo manifiesta Deligny en Semilla de crápula resulta descriptivo de las condiciones en que se realiza el trabajo educativo

“Si por tan poco te asqueas del oficio, no te subas a nuestro barco, pues nuestro carburante es el fracaso cotidiano, nuestras velas se inflan de risitas burlonas, y trabajamos mucho para llevar a puerto pequeñísimos arenques aunque salgamos a pescar ballenas”. (Deligny, 2017, p.51)

La tarea educativa en contextos de desigualdad requiere tenacidad y paciencia de los educadores ya que el fracaso es más frecuente de lo que desearíamos.

2.9. Perverso efecto de la acción de los profesionales

La vulnerabilidad de los adolescentes es un precursor de la discrecionalidad de los educadores (Silva Balerio, 2016). El despliegue de la perversión es una posibilidad, pero a la vez es un tabú para los debates educativos y concretamente en las instituciones de formación de educadores. En una investigación encontramos indicios de que el grado de vulneración de derechos que padece un adolescente puede ser una condición para activar intervenciones irrestrictas por parte de algunos educadores.

Parece que cuanto peor sea la situación del adolescente más discrecional es la práctica educativa. Si lo pensáramos como ecuación matemática diríamos que el poder institucional discrecional es mayor cuanto menor es el poder del sujeto de “intervención”. Sobre este tema Deligny estuvo ocupado cuando expresa:

“Pululan alrededor de los niños en riesgo moral, ya sean delincuentes e inadaptados. Son hipócritas partidarios de un orden social podrido que se derrumba por doquier. Se agitan alrededor de las víctimas más flagrantes de los escombros: los niños que padecen situaciones de miseria. Inoportunos y tenaces, se reúnen como moscas y su ruidosa y benefactora actividad camufla una simple necesidad de poner en esta carne apenas viva sus propios deseos de obediencia servil, de conformismo deformado y de moralismo de pacotilla.” (Deligny, 2015b, p.48)

La moralización es una práctica recurrente, desde una posición de ajenidad con la situación de los adolescentes algunos profesionales entienden que las instituciones son un fin en si mismo, y que su desempeño es para su propio beneficio. Desde esa posición de desprecio por los adolescentes instalan modos de relación social que perversamente destruye el lazo social.

2.10. Atreverse a mirar para trazar mapas y sostener vínculos

Siguiendo a Muñoz Molina, entendemos que hay atreverse a mirar:

“Mirar lo que nadie antes ha visto. Mirar lo que todo el mundo tiene delante de los ojos y finge no estar viendo. Mirar las cosas y las caras comunes y ver en ellas algo que no puede ser real y sin embargo se sabe que es verdadero, aunque tenga el aire de una pesadilla, o precisamente por ello. Mirar lo que se sabe que está prohibido, aunque ninguna norma explícita lo indique así. Mirar y no esconder la mirada: confesar que se ha mirado, hacer público lo que se ha visto aunque nadie escuche ni muestre interés. Mirar y desear no haber mirado y no olvidar ya nunca.” (Muñoz Molina, 2013: 33)

Fernand Deligny (2009; 2015a; 2015b; 2017) fue un educador que decidió mirar, optó por reconocerse como educador en el sufrimiento de los niños y adolescentes con los que trabajó. Un claro ejemplo de su posición política y pedagógica la encontramos en el siguiente fragmento de Diario de un educador.

*“El menor gesto tiene una historia. A veinte kilómetros del lugar donde escribo hay un castillo del siglo XIII lleno de niños retrasados. Es una costumbre reciente la de meter a los niños retrasados en castillos. Ellos no tienen nada que ver. Ellos no hicieron la revolución.
Alguna persona sensata incluso podría preguntarse qué hacen ahí esos residuos y por qué aún se los conserva con vida cuando en el mismo momento de la historia, al otro*

lado de la tierra, que es redonda, los soldados americanos lanzan bombas sobre unos niños que están vivos, que son inteligentes y que son quemados vivos por decenas. Es verdad que estos niños retrasados en este castillo de Sologne viven totalmente fuera del tiempo y del espacio, perdidamente apolíticos, y esta es la recompensa del destino: viven tranquilos en un castillo del siglo XIII.” (Deligny, 2009: 35)

Muñoz Molina sitúa un punto cardinal de su análisis sobre el atrevimiento de mirar en la figura del pintor español Goya y su cuadro sobre los fusilamientos del 3 de mayo en la ciudad de Madrid, establece que además de una actitud estética emerge la “decisión de mirar”, de contar algo que nadie había contado:

“la verdad de la violencia humana y del modo en que los fuertes abusan de los débiles inertes...” (Muñoz Molina, 2013: 35)

En tal sentido, la pedagogía social deberá promover, incentivar (e instigar) la decisión de mirar,

“Lo que no se puede mirar y hay que mirar es lo que unos hombres pueden hacerles a los otros, lo que casi vemos, porque no nos dejan o porque sucede a escondidas o porque preferimos hacer como que no está sucediendo.” (Muñoz Molina, 2013: 37)

La pedagogía social como espacio formativo de los educadores sociales tiene en el ejercicio de la mirada una función política que cumplir en favor de los sujetos de la educación, ya que mirar es “desbaratar con valentía, ira o sarcasmo los simulacros visuales”. (Muñoz Molina, 2013: 37)

El educador oficia de portero, enseñante y mediador entre el adolescente y la cultura. Es reconocido como agente que acrecienta y mejora la calidad de vínculos sociales y familiares. Además, hace disponible recursos materiales y culturales para hacer efectivos los proyectos de los adolescentes.

Como sujetos somos efecto de la red (Núñez, 1990), es también un modo de ser, efecto de múltiples interacciones y vínculos. Deligny nos recuerda que “trazar es actuar. Que la red sea actuar, es un poco más difícil de admitir. Y sin embargo, o es actuar o no es red.” (Deligny, 2015b: 97) La acción de trazar una red es parte fundante de la educación social, estructura los procesos de subjetivación. La formación de educadores sociales desde esta pedagogía social, que es una pedagogía de las relaciones, pero también una pedagogía de la acción. El tipo de pedagogía social que impulsamos es aquella que, obstinadamente, sostiene la acción de trazar relaciones, aunque “la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital.” (Deligny, 2015b: 36)

Los usos de enfoques cartográficos para la actual pedagogía social involucran una práctica diversa, sin duda un desplazamiento o incluso una infidelidad con lo desarrollado por Deligny. Trazar mapas con los tránsitos de los niños o adolescentes,

con los recorridos de los educadores, con los movimientos de las familias en cualquier centro de educación social; trazar cartografías⁴ de las ofertas sociales, educativas, económicas y culturales de una comunidad o de una ciudad; trazar un mapa georreferenciando los lugares de la ciudad donde hay niños en la calle, o situaciones de trata o explotación sexual comercial de adolescentes; trazar una cartografía de colectivos de adolescentes y jóvenes de la escena del hip-hop, o de espacios y talleres de expresiones artísticas (pintura, fotografía, cine, danza, circo, etc.). Trazar mapas, hacer cartografías es una práctica clave en la formación pedagógica de los estudiantes de educación social, es una necesidad práctica y vital de nuestro oficio tanto para comprender la situación social, como para desplegar trazos de relación social y cultural.

En términos generales, la cartografía es una herramienta fundamental para la praxis de la educación social en la medida que permite responder algunos interrogantes: ¿Cómo ubicamos en el territorio las ofertas educativas dirigidas a los sujetos de la educación? ¿Cuáles son las oportunidades de relación y participación social organizamos en la propuesta educativa? ¿Con qué instituciones entablamos vínculos? ¿Qué vacíos tiene la propuesta del centro? ¿Qué oportunidades de relación social podemos activar para los sujetos de la educación y sus familias?

3. Subjetivación cartográfica: efecto de estar y vivir en red

En este apartado vamos a ampliar la delimitación del concepto de subjetivación cartográfica que describimos brevemente en el punto 1. Se trata de un ejercicio para pensar desde Deligny algunas rupturas ante los efectos de los espacios concentracionarios (Deligny, 2015b), ya que, como nos alerta Agamben (2005), transitamos “incesantemente las corrientes de lo humano y lo inhumano, de la subjetivación y la desubjetivación...”. Es una condición de época, construimos instituciones para gestionar poblaciones, con finalidades de gobierno moral e higienista, para tratarlos como estadísticas, desconociendo su lugar como sujeto social.

Un punto de partida. Un saber y una sensación visceral: la educación es inseparable de la vida (Larrosa, 1998), vivimos mientras aprendemos y aprendemos porque vivimos. Los adolescentes aprenden es un conjunto de escenarios, instituciones e interacciones de la vida social. Todos somos efecto de múltiples y azarosas interacciones, de decisiones propias, de condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas.

⁴La perspectiva teórica asumida dialoga con la obra de Deligny, pero a la vez que toma distancia con la práctica cartográfica con niños autistas que son mapas de trayectos sin sujeto ni autor.

Aprendemos todo el tiempo y en todos lados. La disposición de conocer, entender y aprehender el mundo se activa desde el primer segundo de nuestra vida, y nos acompaña hasta la muerte. En nuestra vulnerabilidad originaria, en el desamparo del nacimiento se activa la pulsión de vivir que será organizada por la cultura.

Sin embargo, los aprendizajes socialmente valorados son aquellos adquiridos bajo supervisión y control de un otro legitimado para enseñarlos. Cuando reflexionamos sobre educación, en general nos referimos a una práctica de transmisión institucionalizada, a las prácticas escolares. Nuestras formas de pensar lo educativo están limitadas por este parámetro. La reflexión pedagógica sobre la educación queda casi siempre reducida a pensar las instituciones creadas por el Estado para enseñar; por tanto, las voces autorizadas para hacerlo son las de aquellos profesionales formados para operar en ese ámbito. En muchos casos, más preocupados por el control social y la normalización que por incrementar y cuestionar el acumulado de la cultura.

Esta afirmación sitúa la mirada en las formas de organización del campo educativo como espacio de disputa y puja por porciones significativas de poder. Como hice referencia en un reciente artículo, “la educación no es una carrera por llegar simultáneamente a un mismo saber exigido, sino un tránsito singular, sostenido en deseos, motivaciones e intereses distintos, una relación cualitativa con los saberes adquiridos y aquellos por aprender” (Silva Balerio, 2017a)

Cada uno importa. No hay recetas. Cada sujeto pondrá en acto su pulsión para satisfacerse, los deseos organizan las preferencias buscando el placer y evitando el displacer. La energía vitalista de los adolescentes los convoca a experimentar y probar como modo de conocer y apropiarse de un mundo que es el suyo. Si bien, el adolescente transgresor, problemático, desajustado, y una larga lista de adjetivaciones (Fryd – Silva Balerio, 2005) está en el centro de las preocupaciones educativas actuales, ya no podemos hablar más de “la” adolescencia. El plural se torna un imperativo comprensivo de la diversidad de formas de ser y estar adolescente. En la misma perspectiva Souriau nos propone que lo humano comporta un pluralismo existencial (2017), conviviendo diferentes modos de estar en el mundo.

La psicoanalista Susana Brignoni en Pensar las adolescencias nos propone alterar el molde de lo único y dar lugar a lo heterogéneo. Considera que “cada sujeto pone en juego algo particular y es por eso por lo que en el trabajo profesional es necesario prestar especial atención a los detalles. El detalle, es importante remarcarlo, tiene que ver con lo pequeño, incluso con lo imperceptible, que a veces puede pasar desapercibido”. ¿Resulta posible que la política educativa incorpore como principio algún tipo de preocupación por los detalles? ¿Esa pluralidad de formas de vivir la adolescencia puede ser reconocida de alguna forma? ¿Las distintas formas de aprender, relacionarse, ocupar el espacio, participar o expresar sus preferencias podrán reconocerse?

Los modelos educativos juegan un papel crucial en la producción de prácticas educativas orientadas hacia la emancipación o el control social. El modelo no es objeto de imitación, o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o calcada. El modelo se puede exponer a evaluaciones, pero no es aplicable a otro objeto. Un modelo es un “constructo hipotético que genera efectos de realidad”. (Núñez, 1990: 34) Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto un funcionamiento material para describir y transformar, establece mediadores entre lo real y la acción.

En las prácticas del sistema de protección encontramos un modelo de encierro que limita las relaciones sociales heterogéneas, promoviendo una circulación social entre pares que se encuentran en la misma situación de encierro, activando procesos de circulación social endogámica. (Silva Balerio, 2016) Se centra en el gobierno de niñas, niños y adolescentes mediante la regulación de la vida cotidiana, la imposición de una moralidad de corte higienista, lo que alienta la dependencia institucional o la disrupción transgresora a las que se le aplicará una perspectiva que oscila entre lo punitivo y lo caritativo. Ambos énfasis producen un borramiento del sujeto responsable para introyectar una exterioridad regulatoria.

Convive con encontramos un modelo emancipatorio, centrado en el proyecto vital del adolescente, que supone que la función de la educación es viabilizar los proyectos del sujeto mediante la adquisición cultural que encause por medios socialmente válidos sus pulsiones, deseos y preferencias. (Bernfeld, 2005; Brignoni, 2012) Desde la situación de encierro protector de las adolescencias apuesta por activar procesos de circulación social amplia. (Núñez, 1990) Se centra en activar el más amplio repertorio de relaciones con la cultura, las instituciones y con otros adultos y congéneres. La promoción del movimiento, el disfrute de la cultura, la participación en instituciones de lo más diversas posibles, el sostenimiento de vínculos afectivos abre un espacio de relación social para tramar redes de amistad que nos sostienen.

Afirmamos que un educador que se inscriba en un modelo emancipatorio tiene como función principal la activación e incremento de redes con lo común e inexpropiable, pero también con lo singular que se inscribe en la preferencia de cada adolescente. La red es un modo de ser (Deligny, 2015a: 17) y ello significa que la acción educativa se pone en relación intrínseca con la vida y la cultura de cada uno creando “una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir” (p.20). La acción planificada es apenas una parte, el movimiento del flâneur en la ciudad, el vagabundeo, el azar son modos de activar relaciones. No cesa de crecer y desvanecerse. La red no es objeto son trazos, relaciones que se activan y debilitan, y también desaparecen. Como nos recuerda Deligny (2015a:36) “la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital”.

La educación como bien común significa se produce en el intercambio de saberes y conocimiento. Se caracteriza por formar parte de relaciones con el saber que

interpretan al sujeto, para crear y recrean. Un modelo emancipatorio establece una relación de insubordinación con el saber, en tanto todo documento de cultura es un documento de barbarie y dominación. (Benjamin, 2008) La actualidad para el capitalismo el saber es una mercancía más, algo que puede ser comprado. De esa forma el conocimiento es capturado para producir riqueza y distribuirlas desigualmente. En cambio, proponemos otro modo de relación social entre los adolescentes y el saber, alejada de la mercantilización, y que se sostiene “en la satisfacción de las exigencias del ser y no sólo del tener” (Mattei, 2011: 65). Mattei sostiene que los bienes comunes no son reducibles al concepto de mercancía, y es distinto tanto a la noción de propiedad privada como de propiedad pública. Los bienes comunes existen “sólo en una relación cualitativa. Nosotros no tenemos un bien común [...] Somos, más bien, [partícipes de los] bienes comunes” (Mattei, 2011: 66). Para precisar el concepto desde un ejemplo concreto, el autor sostiene que una plaza, como espacio físico, no es un bien común, pero “lo es como lugar de acceso social y de intercambio existencial.” (Mattei, 2011: 65) En el caso de la educación, ejercer ese derecho, participar de ese bien común no se garantiza con la asistencia a un centro educativo, es una relación cualitativa entre los adolescentes y el saber. Se concreta en el intercambio y la resignificación de conocimientos, en la circulación cultural, con su transmisión, apropiación, ampliación, enriquecimiento y transformación. Un vínculo de afecciones multidireccionales entre el saber, los adolescentes y los educadores.

En el libro *Común*, Laval y Dardot entienden que lo común es aquello que se extrae del mundo del comercio mercantil. Desde la perspectiva de Mattei, se entiende que la “*la propiedad pública no es una protección de lo común, sino una especie de forma ‘colectiva’ de propiedad privada, reservada a la clase dominante, que puede disponer de ella a su antojo y expoliar a la población de acuerdo a sus deseos y sus intereses*” (Laval-Dardot: 2015: 19). En cambio, la configuración de lo común sólo es posible mediante prácticas colectivas. Como expresan los autores franceses, “ninguna cosa es común en sí o por naturaleza, sólo las prácticas colectivas deciden en última instancia en cuanto el carácter común de una cosa o de un conjunto de cosas” (Laval-Dardot: 2015: 662).

Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable a las nuevas generaciones. Por tanto, se tornan imprescindibles las prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar, como sostiene César Coll (2013), que aprendemos a lo largo y ancho de la vida. Dentro y fuera de las instituciones escolares, y en contacto con los espacios más diversos de la vida social. Por tanto, los adolescentes portan, movilizan y ponen en acto un conjunto de saberes que no son reconocidos por la escuela. Lejos de combatirlo, debemos transformarlos en puntos de anclaje entre las propuestas de las instituciones escolares y la vida, los saberes y aprendizajes de los adolescentes. Dar lugar a los detalles significa aceptar y promover trayectos de aprendizaje disímiles, con tiempos y contenidos educativos diversos, ajustando los énfasis a las preferencias de los sujetos. Como ya dijimos, la educación no es una carrera por llegar simultáneamente al mismo sitio, sino un

proceso singularizado, donde caso por caso, adolescente por adolescente va movilizándolo sus capacidades en función de deseos y preferencias singulares. De esa forma, se va tramando una relación cualitativa con los saberes, con los sujetos y las instituciones.

La vida en red para los adolescentes institucionalizados es la oportunidad de creación, de acceso a la cultura, de socialización, de aprendizaje, de establecer relaciones con los otros. La participación en una red tiene efectos de subjetivación muy distintos a los que produce el encierro. Los procesos de subjetivación cartográfica funcionan con los principios del rizoma (Deleuze y Guattari, 2010) en tanto conecta lo heterogéneo en una multiplicidad, aunque puede desconectarse en alguna de sus líneas en tanto recomienza, y es muy distinta a un calco, cada proceso es distinto, pone en movimiento relaciones a partir de la experiencia previa de cada adolescente. Como una práctica educativa configura una trama micropolítica de líneas infinitesimales con organización heterárquica. (Tarde, 2013) Para cada adolescente se monta una cartografía que produce diferentes efectos de subjetivación. El cambio del adolescente es efecto del cambio de lugar (Bernfeld, 2005; Núñez, 1990; Brignoni, 2012), por la mejora de las condiciones materiales de existencia y por el acceso e incremento de las relaciones con la cultura, las instituciones y con los otros.

“Será necesario, por favor, liberar a los niños al mismo tiempo y ubicarlos cerca de educadores con presencia ligera, que provoquen alegría, siempre listos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados con la infancia.” (Deligny, 2015b, p.129)

Bibliografía

- Agamben, G. 2005. Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. 2012. Opus dei, arqueología del oficio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Barrán, J. P. 1998. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920). Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bernfeld, S. 2005 [1921] La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (2008). “Tesis sobre la filosofía de la historia”. En Obras completas, libro 1, vol. 2, Madrid: Abada.
- Brignoni, S. 2012. Pensar las adolescencias. Barcelona: UOC.
- Coll, C. 2013. El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula 219 | febrero 2013 | pp. 31-36.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 2010. Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.
- Deligny, F. 2009. Permitir, trazar, ver. Barcelona: MACBA.
- Deligny, F. 2015a. Lo arácnido y otros textos. Buenos Aires: Cactus.
- Deligny, F. 2015b. Vagabundos eficaces. Barcelona: UOC.
- Deligny, F. 2017. Semilla de crápula. Buenos Aires: Cactus-Tinta limón.
- Donzelot, J. 1998. La policía de las familias. Valencia: Pre-texto.
- Erosa, H. 2001. La construcción punitiva del abandono. Montevideo: CENFORES.
- Fryd, P. y Silva Balerio, D. (2010). Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Barcelona: Gedisa.

- Latour, B. 2013. Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social, en Tarde, G. [1898] 2013. Las leyes sociales. Barcelona: Gedisa.
- Fryd, P. y Silva Balerio, D. 2005. Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. En AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes*, (pp.13-30). Montevideo: CENFORES-AECL.
- Larrosa, J. 1998. La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. FCE: México.
- Lash, S. 1999. Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas, disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0107/lash/es>
- Latour, B. 2001. La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa
- Latour, B. 2005. Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial.
- Laval, C. y Dardot, P. 2015. Común, ensayo sobre la revolución del siglo XXI. Barcelona. Gedisa.
- Mattei, U. 2013. Bienes comunes, un manifiesto. Madrid. Trotta.
- Núñez, V. 1990. Modelos de educación en la época contemporánea. Barcelona. PPU.
- Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio. 2021. Pedagogía insumisa, trazos inconclusos. Barcelona: UOC.
- Pastore, P., Silva Balerio, D. 2016. Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica. Montevideo. Carlos Álvarez editor. Pié Balaguer, A. (coord..) 2012. Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente. Barcelona: UOC.
- Souriau, E. 2017. Los diferentes modos de existencia. Buenos Aires: Cactus.
- Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. 2017. Adolecer lo común. Montevideo: UNPFA-INJU.
- Ruiz Barbot, M., Silva Balerio (coord) Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia. Montevideo. Isadora Editores.
- Silva Balerio, D. (2016a). Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección. Barcelona: UOC.
- Silva Balerio, D. (2016b) Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes. Barcelona: UOC.
- Silva Balerio, D. 2017a. Común e inexpropiable: adolescencia y la educación como derecho. Montevideo: La Diaria Educación. <https://educacion.ladiaria.com.uy>
- Silva Balerio, D. 2017b. La red es una forma de ser: prácticas educativas y subjetivación cartográfica. Montevideo: La Diaria Educación. <https://educacion.ladiaria.com.uy>
- Silva Balerio, D. y Domínguez, P. 2017. *Desinternar, sí, pero ¿cómo?: controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y adolescencia*. Montevideo: Unicef.
- Tarde, G. [1898] 2013. Las leyes sociales. Barcelona: Gedisa.
Montevideo: La Diaria Educación. <https://educacion.ladiaria.com.uy>
- Silva Balerio, D. y Domínguez, P. 2017. *Desinternar, sí, pero ¿cómo?: controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y adolescencia*. Montevideo: Unicef.
- Tarde, G. [1898] 2013. Las leyes sociales. Barcelona: Gedisa.

Aperturas a lo arácnido o de cómo habitar los límites simbólicos¹

Asun Pié Balaguer

Resumen

Tomando como ejemplo las formas de sufrimiento extremo en las que el lenguaje nombrador queda desbordado, el texto recupera la hipótesis formulada por Fernand Deligny sobre el afuera del lenguaje de los autistas como un locus legítimo para la humanidad en su conjunto. Se señalan las violencias múltiples producidas por el saber occidental colonial sobre algunas formas sensibles y lo innato en su conjunto. Finalmente, se recuperan los aportes del poeta y etólogo francés sobre lo arácnido al calor de nuevas tentativas de organización social y colectiva que permitan otros tránsitos, otras sensibilidades. Para ello, se propone una nueva narratividad del dolor, fuera del orden simbólico, en la estela de una construcción simbólica-material, que puede operar como nuevo escenario del actuar contemporáneo.

La vulnerabilidad hecha impotencia, frente a ella, no hay nada que hacer, solo estar, pura presencia.

El dolor ajeno es inabarcable, te deja sola, a ti y a los otros. Radicalmente solos, solas. ¿Acompañamiento en soledades?

En ocasiones, nada sirve de nada. Y cuando decimos nada, queremos decir la nada, más absoluta y más radical. No hay voz, ni espacio, vacío absoluto. Es un afuera, un afuera del lenguaje. No encontramos las palabras porque no las hay (Vulnus, 2016)².

¹Esta ponencia es heredera de algunas ideas trabajadas en *Abrir sufrimientos para habitar otra vida* publicado en Solé, J. y Pié, A. (2018). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad*. Barcelona: Icaria.

²VULNUS. *Artes vivas e investigación*. <https://www.vulnusartsvives.com/qui-som> (16/06/2021)

Del sufrimiento y su afuera del lenguaje

En el dolor extremo no hay voz, ni espacio, vacío absoluto; entonces en su lugar ¿qué hay? Un simplemente estar, ¿trazar? Y este estar ¿es un modo de transitar lo humano (desculturizado)?

Hay algo del dolor que se sitúa en el afuera simbólico. No hay palabras ni actos ni espacios para contenerlo, desborda y trastoca la comunicación. No todo puede contarse ni comprenderse. Y si hay algo del sufrimiento que se sitúa en la exterioridad de lo simbólico significa que puede operar anudando la fractura hecha a la vida; suturando la brecha entre la pura vida (*zoé*) y la vida política (*bíos*). Es decir, el sufrimiento puede pensarse como camino posible que vincule, de nuevo, la *zoé* a la vida biográfica y, por lo tanto, que permita una política de la vida y no sobre la vida; como hilo y aguja que cose y borra las fronteras y fracturas entre vidas que son puro cuerpo y vidas biográficas, entre dolores reconocidos y llorados y otros apagados, silenciados o negados.

La idea de sutura nos sirve para cuestionar un orden jerárquico sobre la vida que ha subsumido determinadas sensibilidades y existencias a otras formas hegemónicas. Sin entender esta sutura como una solución definitiva a la falla o grieta humana entre el actuar y el hacer deligniano, el binomio bios/*zoé* merece ser revisado en aras a habilitar espacios que hagan la vida (en todo su conjunto) sostenible. La escisión entre bios/*zoé* es para Agamben (1995)³ una operación social que abre un tercer espacio para la nuda vida; una vida que ha sido reducida, violentada o en palabras de Mendiola (2016)⁴ circunscrita a un sustrato orgánico-natural y en consecuencia devaluada. Ese espacio de nuda vida es el que debe ser suturado, no por negación de lo orgánico-natural, material o animal sino, más bien, por todo lo contrario; una especie de reconocimiento tácito que justamente emerge en las puertas del lenguaje. Si bien en Deligny las dos fuerzas entre bios y *zoé* no se subsumen, sino que se relacionan dialécticamente, sí lo hacen en el terreno de la organización social, en los modos de tratar, nombrar o domesticar a algunos cuerpos, en aras a una jerarquía de lo que cuenta como vida vivible. Si no se cambian estos criterios de valoración, cuestionando dicho binarismo, la vida en su conjunto (no solo la inferiorizada) no es sostenible. La comprensión del autismo por parte de Deligny y particularmente sus modos de habilitar los espacios nos ofrecen alguna idea sobre este accionar de la sutura que propongo.

³Agamben, Giorgio (1995/1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.

⁴Mendiola (2016). *El dispositivo de la captura: espacios y cuerpos bajo el signo de la excepcionalidad*. *Athenea Digital* - 16(1): 83-111.

En el dolor extremo, desbordado, en el horror o el mal absoluto, el carácter del sufrimiento excesivo hace evidente la imposibilidad de cualquier intento de culturización. Es entonces cuando el sufrimiento se hace frontera. Solo existe dolor y desaparece la palabra. «La persona queda absorbida por el dolor. Este carácter excesivo y desbordante del sufrimiento plantea una paradoja: la experiencia del dolor no es una experiencia desnuda —al estar amasada culturalmente— y sin embargo el sufrimiento extremo puede desnudar a la persona y, de hecho, en ocasiones así ocurre»⁵. Esto solo puede significar que hay algo humano fuera de lo simbólico y que, por lo tanto, no todo puede institucionalizarse ni nombrarse o contarse. En definitiva, algo muy *animalmente humano* que exige abrir la cosmovisión de nosotros mismos.

Fernand Deligny, en su trabajo con niños autistas en Les Cévennes, inaugura un modo de comprensión del autismo que transforma la misma comprensión del ser humano en su totalidad. El pedagogo francés escoge la antropología etológica⁶ para aproximarse al autismo. Así, lo inmutable y lo innato de la especie (como conocimiento que no puede reducirse a la clásica pulsión psicoanalítica) son el eje de su reflexión, particularmente en su último período de trabajo en Les Cévennes. Donde Lacan habla de lo real como afuera simbólico y por lo tanto no asimilable al lenguaje, Deligny lo encuentra como preexistente; es decir, cree en los vestigios de un estado humano sin lenguaje que subsiste en todos nosotros. Para él, el lenguaje forma un todo que tiene su coherencia y eclipsa otras cosas que persisten en el límite; ocultas por aquel. Deligny ve en las formas autistas a este humano *puro*⁷ que nos antecede y que persiste.

En continuidad, ¿no cabría la posibilidad de plantearse que determinadas situaciones extremas de sufrimiento también desvelen nuestro ser primigenio fuera del lenguaje? Y si esto fuera así, vuelve a tener sentido plantear el dolor como sutura entre la vida nuda y la vida biográfica, es decir, derribar los muros entre vidas fragmentadas (interior y exteriormente). Una especie de superación, aunque sea eventual, de las dicotomías tradicionales que organizan nuestro mundo.

⁵Madrid, A. (2010). *La política y la justicia del sufrimiento*. Madrid: Trotta, p. 55.

⁶Entendemos aquí el aparente oxímoron de antropología etológica como una nueva forma de pensar al ser humano abierta a otras sensibilidades y modos de transitar la vida. Esta aproximación a lo humano cuestiona las proposiciones definitivas tradicionales (modernas, coloniales y antropocéntricas) para poder dar cuenta de su condición no culturizada.

⁷Cabe aclarar que no nos referimos a un humano más humano esencial en un juego de jerarquías sino a una suerte de lugar apátrida del lenguaje y la cultura, ambos elementos que tradicionalmente han marcada la distinción entre humano y animal y que han servido para categorizar algunas vidas como inferiores frente a otras. El uso del calificativo *puro* funciona aquí como una crítica a estas categorizaciones jerárquicas y valorativas que Deligny rechaza categóricamente. Para el autor francés no existe el “autismo puro”, ni el “humano puro”, sino dialécticas, simbiosis, tensiones entre lo humano y el hombre-que-somos/el sujeto o el sujeto sin sujeto.

Walter Benjamin⁸ (1972), en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, nos ayuda a pensar en esta idea. El autor explica su teoría del lenguaje en general y el lenguaje de los humanos, y plantea que todo comunica, aunque no podamos percibir el todo de este mundo comunicante. Existe, entonces, un afuera producido por el lenguaje humano, un resto, pero también, decíamos, un vestigio primigenio, anterior a este efecto del lenguaje que produce el afuera y que, de hecho, nos sitúa en este afuera. Es decir, no somos exclusivamente seres de lenguaje (nombrador), sino que algo persiste en la antesala. Para

Walter Benjamin, todo comunica, pero no todo puede percibirse, lo cual señala los límites de lo decible y lo incontenible de lo comunicable. Que no se perciba no significa que no se comunique. Luego, no todo lo comunicable es la cosa en sí misma. El ser en el lenguaje (nombrador) es una forma de ser humana, pero quizá existan otras formas de ser fuera del lenguaje en las que lo comunicable desborde al lenguaje nombrador⁹ y, en consecuencia, las formas de ser humanas. Es decir, una comunicación que sucede en otros registros y en otros órdenes. A mi entender, el lenguaje humano solo vela esta realidad, la imposibilita y, a la vez, se ignora, porque el lenguaje nombrador, propio de los humanos, y, además, logocéntrico, produce un efecto devastador sobre algunas formas sensibles. La potencia de algunos sufrimientos alumbra algo de este orden y nos permite comprender que quizá podemos ampliar otros modos, muy humanos, de estar.

Las personas, además de formar parte de un determinado orden social, somos la encarnación pensante y actuante de este mismo orden¹⁰ (Madrid, 2010). Ello significa que se interioriza lo que hacemos, decimos o podemos decir del dolor de un modo que pasa a ser incuestionado. Es decir, aquello que damos por hecho, aquello que no se cuestiona porque parece lo más normal. Esta inconsciencia o naturalización sobre los modos locales de gestión del sufrimiento nos sujeta y nos domina. Se ignora y se niega aquella parte que desborda y supera el orden simbólico. Una ignorancia que para Deligny nos fractura en nuestro interior y se mantiene a golpe de violencia institucional. Lo que hacemos con el sufrimiento en nuestro contexto es institucionalizarlo. Así, «la vivencia social del sufrimiento es una vivencia social ordenada»¹¹. Un orden aparente en nuestro contexto occidental que contribuye a la ocultación de la finitud y todo lo que nos desborda.

⁸Benjamin, W. (2001) [1972]. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.

⁹Como ilustración de esta afirmación sirva el caso de Amanda Baggs y su trabajo videodocumental, in my language (<https://www.youtube.com/watch?v=ysdPfrHE7zw>) (15/06/2021).

¹⁰Madrid, A. (2010). *La política y la justicia del sufrimiento*. Madrid: Trotta, p. 55.

¹¹Ibid, p. 55.

Entonces, ¿qué ocurre con aquellos sufrimientos *excesivos* (fuera del lenguaje) que mencionábamos en una cultura de la institucionalización? Sencillamente que no se reconoce su carácter desbordante porque no se permite su expresión negándolos por la vía de la medicalización o la psiquiatrización. Por lo tanto, por más que una parte del dolor esté más allá de la cultura, su dimensión social es un hecho institucionalizado. «Y son los múltiples procesos y mecanismos de institucionalización los que acaban constituyendo el ser social del sufrimiento»¹². Se institucionaliza el sufrimiento y los mecanismos sociales de gestión de este sufrimiento, ambas cosas a la vez. Con ello, se establece qué debe hacerse con el sufrimiento, pero en especial se designa qué es y qué no es el sufrimiento. Por lo tanto, se reconocen algunas situaciones como dolientes y otras no. Pero, aún más, el monopolio de la institucionalización sanitaria impone el diagnóstico como un tipo de semántica biomédica que expulsa la dimensión subjetiva. En definitiva, algunas situaciones para ser reconocidas como dolientes deben entrar en el registro médico, lo cual conlleva ayudas y recursos, pero una vez dentro, se niega el estatuto subjetivo para nombrar y gestionar dichos sufrimientos. Tanto es así que no disfruta del mismo apoyo social un sufrimiento no medicalizado que otro que sí lo está. No hay lugar social para los primeros ni apoyos o redes de cuidado establecidas. Es por esta razón que apelo a la *narratividad del dolor* como un acto de reapropiación política del cuerpo; como un modo de abrir un hueco más allá de las instituciones tradicionales que lo nombran. Es decir, como un modo de buscar o crear cierta exterioridad de las instituciones y, en consecuencia, una *apertura al orden simbólico hegemónico*.

Apelar a la *narratividad del dolor* y, a su vez, reconocer el carácter no simbólico de algunas de sus formas no es contradictorio. No lo es porque convierte esa negación simbólica asignada a algunos grupos en herramienta de resistencia, en eje transversal de lo humano. Y, a su vez, apela a otro lugar simbólico para la *zoé* y, por lo tanto, a aceptar lo que somos con su ambivalencia y contradicción, diluyendo las fronteras entre lo animal y lo humano que tanto esfuerzo hemos hecho en construir. No lo es porque no toda *narratividad* es logocéntrica. Pero, además, siguiendo a Irigaray¹³ (1984), no es contradictorio, porque nos acerca a la apertura de lo simbólico desde lo material, desde el cuerpo, a una búsqueda de *trascendental sensible* que posibilita construirse otro tipo de sentidos sobre las diferencias. En palabras de Audre Lorde no puede combatirse al enemigo con las herramientas del viejo poder.

Esta eclosión o torcedura de lo simbólico apunta a la ampliación de las *epistemologías-otras* ampliamente defendidas por el feminismo. La creación de lo simbólico concebido desde la piel, los fluidos, los afectos o los impulsos puede suponer (re)aprender a habitar su propio límite, (re)territorializar esa zona de frontera que en ocasiones emerge abruptamente.

¹²*Ibid*, p.60

¹³Irigaray, L. (1984). *Éthique de la différence sexuelle*. París : Éditions de Minuit.

Desbordar las formas humanas de ser humanos: más allá de la órbita de los derechos

Deligny nos dice que “(...) cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir.”¹⁴ En las sociedades contemporáneas las luchas por la igualdad se han librado en la órbita del derecho (es decir, el querer) pero se han borrado los espacios de encuentro con el otro y con ello también los escenarios para ejercer el deber para con este otro. Decimos aquí deber en el afuera del estado y del mercado, es decir, en el encuentro con el rostro del otro (Lévinas¹⁵). Los discursos del derecho no solo han sido insuficientes para su fin, sino que además se fundan en la violencia. “La noción de derecho está vinculada a la de reparto, la de intercambio, la de cantidad. Tiene algo de comercial. Evoca ella misma el proceso, el alegato. El derecho no se sostiene más que a través de un tono de reivindicación; y cuando se adopta ese tono es porque la fuerza no está lejos, justo detrás, para confirmarlo, porque sin ella sería ridículo.”¹⁶ Para Weil “(...) Bernanos tuvo el coraje de observar que la democracia no opone defensa alguna ante los dictadores (...). El derecho es por naturaleza dependiente de la fuerza (...). Además la dimensión del derecho se queda muy corta frente a infinidad de situaciones de desigualdad extremas o frente a otras formas sensibles para las que el derecho no cuenta. Aunque la noción del derecho se aparta de las pretensiones de Deligny, probablemente da cuenta de una pérdida humana (muy contemporánea). Una pérdida que genera un vacío inconmensurable en tanto se intenta rellenar a base de lo que no le concierne. Dice lo siguiente

“Siempre hay, en algún lugar no se sabe dónde, una corte suprema que vela por los derechos; donde se ve en cierto modo el reverso del derecho; si, so pretexto de querer, y autistas como son, tienen derecho al proyecto pensado, basta con que no tengan la practica adquirida del proyecto pensado para que los abrume con ese derecho y los condene a una semejabilidad -una identidad- tanto más pesada por cuanto ficticia. Desde luego que tienen derecho al nivel superior; ¿pero qué pueden hacer con ese derecho, sino vivir el desasosiego de divagar, que literalmente quiere decir: abandonar el camino? ¿de qué camino se trata? Del camino del proyecto pensado”¹⁷

Aceptar el hecho de que no solo somos proyecto pensado, que existe un afuera del lenguaje habitable ¿puede invitarnos a trazar un plan de habilitación de espacios que lo hagan posible? ¿Que a su vez posibilitem otro tipo de encuentro con el otro más complejo que el campo jurídico del derecho? ¿Apuntan estos espacios a redes en el sentido arácnido de Deligny?

¹⁴Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus, p.20.

¹⁵Lévinas, E. (2016) [1977]. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

¹⁶Weil, S. (2019) [1957]. *La persona y lo sagrado*. Madrid: Hermida editores, p. 58.

¹⁷Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus, p.39.

Sobre ello se puede aducir que hablar de plan es un contrasentido en los términos de Deligny, pero al fin y al cabo su red en Les Cévennes también fue fruto de una intención. Entonces quizá se trate de tentativas que eventualmente puedan abrir escenarios donde sea posible desbordar las formas de ser humanas; sin querer responder qué somos ni qué deberíamos ser. ¿Se trata entonces de abrir tentativas para que otra cosa ocurra en las relaciones y en consecuencia en la comprensión del mundo en el que vivimos? Esto es, crear entornos que permitan a la araña tejer. Es decir donde lo innato (o el trazar) puedan devenir sin ser entendidos como déficits. Donde el modo de ser en red pueda activarse. Deligny nos decía que el trazar requiere de unas condiciones. Si dejamos a una araña en un cristal veremos intentos de tejer que no podrán prosperar porque la superficie no permite el agarre. Y entonces pensaremos que aquello es un déficit de la araña. Tomando esto como hipótesis podemos pensar en tentativas para producir entornos propicios al trazar. Trazar como otro tipo de conexión con los otros y con la vida (y el cuidado), modo de ser en red que posibilite otro tipo de organización social (más rizomática y menos institucional).

Todo ello también recuerda la poesía de Deligny que lejos de no suponer un significado, lo saturaba y densificaba de significados posibles en cada una de sus frases. *Corpografiar* los cuerpos poniéndolos a trazar, exponiéndolos de otro modo abre sentidos y puede permitirnos reconectar con ese olvido sobre lo humano. Corpografiar es entendido por Planella y Jiménez (2019)¹⁸ como “grafiar desde el cuerpo; pero también como grafiar con el cuerpo o incluso grafiar en el cuerpo”. Particularmente en este texto corpografiar implica el acto de volver a contar, narrar (no necesariamente de modo logocentrado, ni desde el lenguaje nombrador) los cuerpos que somos. Es decir producir instancias que posibiliten a los cuerpos no normativos actos de (re)escritura, otros modos de contarlos o de presentarlos. Entendiendo esta (re)presentación dentro de la segunda acepción de la representación efectuada por Spivak (2009)¹⁹ como volver a presentar. Representar

significa tanto hablar por, como sucede en el campo de la política, como volver a presentar, como sucede en el campo del arte. Para Spivak la práctica radical debe prestar atención a esta doble vertiente de la representación. La dimensión cinematográfica de Deligny también nos ayuda a pensar esta idea, en el sentido que supone un acto de (re)presentación (volver a presentar) a los que han sido excesivamente hablados (representados) por otros. En síntesis, los aportes del autor francés nos pueden servir para habilitar otros espacios posibles donde desbordar los modos de ser humano y, en consecuencia, donde tratar de otras maneras la vulnerabilidad humana que nos concierne.

¹⁸Planella, J. y Jiménez, J. (2019). *Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías. Utopía y Praxis Latinoamericana*, n° 87 (octubre-diciembre), pp. 16-26

¹⁹Spivak, G. C. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: MACBA.

Recuperaciones del camino arácnido: ¿otro proyecto pensado?

A propósito de Karl Von Frisch, Deligny nos dice que:

“Existen así, en las ciencias de la naturaleza, misterios que el espíritu humano, a pesar de su potencia y su sed de conocimiento, no ha llegado a penetrar. Otro tanto diría yo de ese modo de ser en red que es quizás la naturaleza misma del ser humano, interviniendo el espíritu, llegado el caso, solo por añadidura, y siendo su obra más la sobrecarga que la estructura en red.”²⁰

Habilitar escenarios arácnidos no nos sirve para sobrecargar de significados sino para inventar otros territorios de lo posible, donde se pongan en juego tentativas humanas desterradas e ignoradas. Es decir, nos permite construir medios donde este otro modo humano pueda emerger. De igual modo que sin agua un pato no podrá nadar, este otro humano necesita el medio adecuado para desarrollar su innato.

“Pero ¿por qué preocuparse tanto por lo arácnido, si se hace solo? Justamente, no; suban una araña a una placa de vidrio, quizás le advengan conatos de tejer, pero en el vacío, pues la placa de vidrio es el vacío, simplemente porque no hay soporte posible, y los gestos de la araña, obstinadamente reiterados, esos mismos que permitirían tejer, se convierten en otros tantos espasmos que preludian la agonía de lo arácnido. De la misma manera, si lo humano es modo de ser en red, se ve bien por qué persiste en tanto que veleidad, y como aquello que le falta al hombre-que-somos más que como aquello que lo caracteriza.”²¹

El problema es doble: no puede trazar sin un medio adecuado y este trazar (al ser agónico) se interpreta como lo que le falta, no como lo que es. (Este olvido e imposibilidad para el modo de ser en red en el que vivimos quizá explica algo de lo “que nos pasa”, de ese sentimiento de profunda soledad y vacío que muy a menudo nos acompaña). Existe en nuestro interior una añoranza de algo que no sabemos explicar. ¿Es ese algo una zoé enterrada por la idea de civilización colonial moderna?

¿Su estudio sobre el autismo nos dice algo de las condiciones necesarias del medio propicio para el modo de ser en red? Creo que sí. Los autistas, nos decía, necesitan un espacio infinito, no solo a nivel geográfico sino especialmente infinito en sus posibilidades de transitarlo. Unos tránsitos que son trazos. Trazar es innato nos dice²². ¿Cómo se ha constreñido este trazar humano en nuestra actualidad? Probablemente

²⁰Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus, p. 27

²¹Ibid.

²²Ibid.

estamos en la época de mayor constricción sobre el trazar. Pero ¿cómo conjurar lo que parece un proyecto (proyecto pensado para habilitar otros espacios para lo humano) con lo innato del trazar que es, a su vez, contrario al querer? Con Deligny siempre nos movemos en esta ambivalencia, porque al fin y al cabo él pensó y activó una red.

A propósito de los neonatos nos dice: “A partir del momento en que se supone que el otro quiere, el actuar innato se desvanece; parece que es inconcebible y verdaderamente lo es, pues ya ninguna palabra es adecuada”. Nos dice que “la obstinación del hombre-que-somos en querer conocer y reconocer solo la existencia y el valor del proyecto pensado nos hace divagar, es decir abandonar el camino arácnido”²³, es decir el camino zoé, pero siendo zoé eso implica una fractura interna que toma forma de violencia contra todo lo que recuerda su existencia (el cuerpo, los fluidos, secreciones, los cuidados del otro, etc.)

La inexistencia de un proyecto-pensado no impide a la tela existir, a la tela y muchas otras cosas del reino animal. Del acceso a estas cosas (y yo añado a su comprensión) ¿está privado el humano-que-somos? Para Deligny no estamos privados al acceso al comprender sino especialmente al acceso al actuar. “Y esto es realmente pagar muy caro el privilegio del acceso al nivel superior del proyecto pensado”²⁴. Así, lo que aparentemente nos da libertad (de diseñar nuestro proyecto) a su vez nos la quita. Y esa expropiación está invisibilizada. Frente al dilema pensado/arácnido Deligny plantea que quizá hay elección, aunque esa elección ya esté hecha de entrada. ¿Podemos pensar entonces en un ejercicio de arqueología hacia el momento anterior a esa elección? Narrativas de la subjetividad lo he llamado.

Otra cuestión interrogada por Deligny es la jerarquía entre el proyecto pensado y lo innato (aunque en realidad tampoco está claro cuando algo es un proyecto pensado). “El hecho sigue siendo que actuar, por ser innato, es de un nivel inferior. Poco importa que el fruto del proyecto pensado sea horriblemente nocivo y venenoso”, y en realidad así nos ha ido a los humanos a lo largo de la historia.

¿No puede ser también que esta exclusión (relación excluyente) que establece Deligny entre el proyecto pensado y lo arácnido no sea real? Y que más bien el proyecto pensado se sostenga sobre una red o sobre un talante arácnido (anestesiado, que no puede tejer porque las condiciones no son adecuadas), latente, que va emergiendo de vez en cuando (¿). Quizá esta situación también distorsiona los propios proyectos pensados. Si fuera así tiene sentido hablar de habilitación de espacios para otro modo de ser. “Esos proyectos se apoyan sobre la red, o bien esos proyectos soportan la red, como otras tantas boyas si la red fuera una red de pesca.”

²³*Ibid.*

²⁴*Ibid.*, p. 40

Aunque “no quita que se vea bien dónde está el perjuicio: el proyecto pensado absorbe todo, y lo que no puede absorber, lo destruye por inoportuno”²⁵. Pero ni todo proyecto pensado es igual, ni lo pensado asume siempre un registro logocéntrico porque ello desconsideraría aportes como los de Irigaray. Una especie de territorio para otro simbólico, decíamos, ahora material.

En definitiva, se ha construido una figuración y una falsa frontera entre lo humano y lo animal que destruye otras formas sensibles de habitar el mundo y que urge recomponer.

“Karl von Frisch habla como un viejo amigo cuando dice: aunque el hombre esté tan orgulloso de sus descubrimientos y de sus invenciones, uno puede preguntarse si tiene verdaderamente más mérito que esos creadores inconscientes, instintivos, que son los animales. De hecho, cuando se analiza en profundidad el comportamiento humano, no se lo puede disociar radicalmente del de las bestias. ¿No hunde la humanidad sus raíces en el reino animal?”²⁶

El ser humano es un animal con una configuración propia y esa configuración ha pasado por una negación, particularmente acentuada en la modernidad.

“Está el nivel superior del proyecto pensado y está eso de lo que es capaz lo innato. ¿Los vínculos? (entre ambos) Habría al menos uno: en caso de tener a bien el percatarse de que lo innato humano existe y persiste, superado el momento de mamar, persiste o persistiría si...”²⁷. Persistiría si tuviera las condiciones para hacerlo. Que no las tenga no quiere decir que desaparezca, quiere decir que no podemos desarrollarnos en plenitud por que opera una fractura, una represión que a su vez produce malestar. En el caso de que emerja se castiga, reprime o patologiza al modo como lo hacemos con los autistas.

“A decir verdad, el instinto nos incomoda, como podrían incomodarnos las personas de una cierta casta de antepasados de baja extracción (...)”²⁸. Dado que algunos muchos grupos humanos han caído en el imaginario social del lado de la zoé, en consecuencia de lo innato, se las ha violentado en nombre de la humanidad. La fractura o escisión que el ser humano ha perpetrado en su interior también se reproduce en su exterior. Así, personas racializadas, con discapacidad, mujeres, entre otras, han sufrido una persecución incesante. La colonialidad del pensamiento de occidente ha sido, y es, uno de los garantes de la reproducción de este estado de cosas.

²⁵Ibid, p. 35

²⁶Ibid, p. 46

²⁷Ibid, p. 48

²⁸Ibid, p. 48

Ser lo que ya somos

“Fue preciso que el hombre-que-somos llegara a extraerse de su ganga animal...” Denostado todo lo natural hemos llegado casi a la aniquilación del planeta. Por ello, esta nueva aproximación antropológica no concierne solo a algunos grupos humanos particularmente excluidos o violentados, sino a toda la humanidad. La negación de la vulnerabilidad humana nace de esta pretensión (figuración) de sustraer lo humano de lo animal. Por ello, mantener la negación de la vulnerabilidad, caducidad, fragilidad y todo lo que nos ata al cuerpo es una pieza clave en la maquinaria de reproducción de este humano ficcionado. Pretender ser lo que no somos. Levantar toda una arquitectura social para que esta pretensión se sostenga y además hacerlo de un modo aparentemente *natural*, como si siempre hubiera sido así, como si apartarse de ello fuera signo de patología, anormalidad o involución. Todo ello ha producido una fractura, un daño (humano y global) que exige replantear la frontera de esa fractura. Los caminos para ello son inéditos i es necesario inventar y tantear otros modos de estar. Y des de estas tentativas nuevas del estar, reaprender a ser. Pero no un ser nuevo, sino olvidado. La verdad está en nuestro interior nos diría Audre Lorde²⁹. Hacer arqueología de la subjetividad es lo que nos permite escarbar hondo para, con ello, poder alumbrar una verdad incómoda: estamos atados al mundo animal, al cuerpo y a lo innato por mucho que no queramos. Comprender este nudo es lo que puede permitir otras sensibilidades-otras. Otros modos de circular por el mundo.

“El misterio del que habla Karl von Frisch es la prueba de lo que nos falta. Si el filósofo llega al auxilio del etólogo desamparado, es para decirle: El pájaro no es un doctor en ciencias que puede explicar para sus cofrades el secreto del vuelo. Mientras se discute su caso, la golondrina, sin más explicaciones, levanta vuelo ante los doctores estupefactos [...] en menos tiempo del que hace falta para decir el monosílabo fiat, el pájaro Voluntad ya ha realizado el salto peligroso, el paso aventurado, el vuelo heroico del querer; la voluntad, abandonado el firme apoyo del ser, ya se ha arrojado en el vacío.

*Y nosotros aquí otra vez, a pie juntillas, en el proyecto pensado.
Y ese pájaro ahí vive en banda y en formación cerrada.*

Si la voluntad abandonando el firme apoyo del ser se arroja, no se arroja en el vacío; es llamada, atraída por sus compañeras que pasan ahí arriba, a veces a todo vuelo, y a veces el vuelo hace un rodeo para ponerse al alcance de la voluntad naciente y llevársela a su proyecto.

Si hay vacío, está en otra parte; está ahí, cerca nuestro en este espacio donde lo innato explota en el vacío, y yo me digo que ese vacío es querido.”³⁰

³⁰Ibid, p. 49.

²⁹Lorde, Audre. (1980). *The Cancer Journals: Special Edition*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Existe la elección, antes de saber que dicha elección fue hecha, antes de ocultar su existencia. El cuerpo, su (re)escritura, nuestra relación con él es el terreno donde pasa y se juega el proyecto pensado y es también su propia antesala. El cuerpo es entonces terreno de frontera y resistencia donde pueden emerger nuevos conocimientos encarnados y sensibles que nos permitan otro-estar para con lo humano, un poco menos humano o menos pensado. Si como hemos visto, el sufrimiento se abre eventualmente al afuera del lenguaje, puede ser palanca de cambio para otra vida posible. Habilitar y habitar escenarios que interrumpan la jerarquía y escisión sobre la vida supone escuchar el cuerpo, hilvanar otras narrativas sobre su sentir y sobre su inherente conexión con la vulnerabilidad.

MÉTODO-ARANHA

Sônia Regina da Luz Matos

Parênteses¹ I:

Diretamente, explicitam-se os ensejos que determinam a escrita deste texto. Procedo por saltos de conversação ao modo de parênteses sobre uma experiência do Projeto Linguagem Semiótica em Rizoma: *uma contribuição da filosofia da diferença* (Deleuze, Guattari e Deligny) 2019-2020, que ocorre no ato da “construção da experiência” (LAPOUJADE, 2017) na cidade e na praça. A escrita e a leitura na pragmática da semiótica em rizoma contam um sobre uma fenda disparada do problema disforme, conduzindo os estudos, as aulas e a escrita como ato escrivida (MATOS, 2014). Desde já, conduzo essa escrita de pesquisa que não (des)cobre ou desvenda realidade, mas à fabula. Por ora, mostro o método-aranha como um tipo de fabulação que trama com o pensamento da “filosofia da diferença” (GALLO, 2010) experimentando escrivida na Praça de uma Cidade, do Rio Grande do Sul.

Parênteses II:

A experiência tem se apresentado acidental e topológica, desde 2018, vive-se a cidade e nela se movimenta a pesquisa-extraf/vio. À Praça Dante Alighieri, em Caxias do Sul, RS, se tornou uma linha de signos e de heterogeneidade da experiência, perambulamos nela em nossas reuniões de pesquisa e aulas. Inicialmente uma vez por semana na Praça e na Cidade, senta-se, lê, vaga-se, investimento na potência de afirmar vida-cidade, ela existe quando estamos là .

¹Ao modo de ensaio, e como tal se faz o texto pelo experimento de cunhar a sensação de “deriva” que carrega nos parênteses a experiência da escrita que quer “vagar” pela fabulação.

²Inspirado na força do filme *Ce Gamin Là* (Deligny, 2007), là da língua francesa, aqui no texto fazendo funcionar pela repetição, sonora do filme.

Parênteses II:

Com o método-aranha e com os objetos sólidos. Vive-se a cidade, são muitos modos de existir na cidade. Experimentamo-là. Experimentamos um enigma de cidade. Enigma porque quando aranha trama uma teia, é um enigma (DELIGNY, 2017) que ela trama, experimenta. Estamos, là, 1, quase 5, às vezes 3 ou até 2 vidas; vivendo, là: o verbo é vagar.

Parênteses III

Estar là. Falar sobre ela e o que ela significa, fizemos recusa. Dissemos sim, a cidade vivível, como prática da experiência de vagar, em meio aos signos minúsculos, quase extra-f/vios dela. A cidade tramada como imagens do movimento da aranha. A aranha que joga o primeiro fio nunca cessa de lançar-se em extraf/vio, sem projeto pensado: apenas espreitar as forças que là vive.

Parênteses IV:

Vagar faz da experiência da Cidade e da Praça uma cidade-teia-de-aranha, uma cidade fabulada por Ítalo Calvino (1990):

Se quiserem acreditar, ótimo. Agora contarei como é feita Otávia, cidade-teia-de-aranha. Existe um precipício no meio das duas montanhas escarpadas: a cidade fica no vazio, ligada aos dois cumes por fios e correntes e passarelas. Caminha-se em trilhos de madeira, atentando para não enfiar o pé nos intervalos, ou agarrasse aos fios de cânhamo. Abaixo não há por centenas e centenas de metros: passam algumas nuvens; mas abaixo, entrevê-se o fundo do desfiladeiro. Essa a base da cidade: uma rede que serve de passagem e sustentáculo. Todo o resto, em vez de se elevar, está pendurado para baixo: escadas de corda, redes, casas em forma de saco, varais, terraços com a forma de navetas, odres de água, bicos de gás, assadeiras, cestos pendurados com habitantes, monte-cargas, chuveiros, trapézios e anéis para jogos, teleféricos, lampadários, vasos com plantas de folhagens pendentes. Suspensa sobre o abismo, a vida dos habitantes de Otávia é menos incerta que de outras cidades. Sabem que a rede não resistirá mais que isso (p. 71).

Chega à cidade. Do movimento de vagar na praça o fio da aranha se joga pelo vagar pela praça. O fio toca na pele na superfície. O encontro com o vagar é sempre entre o primeiro fio e o projeto não pensado, o singular encontro. Sabemos que as aranhas jogam fios, sem projeto pensado.

Parênteses V:

Por loucura ou por paixão, a vida da pesquisa na Praça funciona, desde então, como uma linha da teia, em meio à cidade vaga.

*As aranhas não tecem suas teias
Por loucura ou por paixão
Se o sangue ainda corre nas veias
É por pura falta de opção³*

Perambular, como quem ensaia a vida na Praça Dante como experiência de cidade, por pura falta de opção. Caros Senhores, tenho resposta alguma para dar-lhes. Temos ruídos de vagabundas que sem opção tem-se a decisão de ensaio de escrita *là*, assim: “o valor do ensaio não radicaria, então, sua proximidade com a verdade, mas na potência de sua experimentação” (SKLIAR, 2014, p. 103). O ensaio é parte da escrita, o enigma.

Parênteses VI:

O enigma ganha e perde corpo na pesquisa, sua potência é a própria experimentação, os “afectos” (DELEUZE, 2009), potência do encontro do vagar. A expressão do “mapa de afecções” ((DELEUZE, 2009) entre outros corpos passantes *là*, a praça, vi-vida sem linguagem, vive-se da língua que sem opção de representá-la, trama a expressão dos objetos sólidos perambulam *là*.

Parênteses VII:

Intensivos encontros com as matérias sólidas ou “objetos sólidos” (WOOLF, 2005) que dão expansão ao vagar pela extraf/vio do “método-aranha” (DELEUZE, 2016, p. 37). Se quiserem acreditar, ótimo. Agora essa sensível cidade-teia-de-aranha, a Praça Dante. Os passantes se constituem sensíveis ao método-aranha.

Parênteses VIII:

Método aracnídeo, que procede ao espaço, ou dito de outro modo, se mancha, agarra, lança, traça, cruza, acha, risca, marca, arma e trama o impensável com as matérias sólidas, na experiência de vagar colecionando objetos sólidos, *là*.

³*Música Além do Outdoors. Engenheiros do Havaí. <https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/45712/>*

Parênteses IX:

Como procedimento deste método-aranha (DELEUZE, 2016) se coleta vestígios sólidos, eles são “um pequeno farrapo de método em exercício” (DELEUZE, p. 2016, p. 51) de quem experimenta a cidade como experiência política volátil das inutilidades de *là*.

Parênteses X:

Quando se vive a cidade pelo procedimento dos objetos, eles ganham corpo de signos heterogêneos (DELEUZE e GUATTARI, 1977). Inspiradas no personagem John, do conto *Objetos Sólidos* (WOOLF, 2005), coleciona-se os objetos que se encontra ao vagar na Praça e se faz fotomontagem de imagem-de-escrita (Figura 1).

Parênteses XI:

Embora muitos momentos a ocupação com a solidão e com o silêncio passou a se ocupar dos movimentos na Praça. O método-aranha impunha outra existência, uma certa estranheza na experiência de traçar e de tramar agindo com os objetos sólidos. Esse método delira, extravai sinais dos signos, cria condições de possibilidades de escritura como uma gota da matéria sólida. A imagem-signo-força são parte do procedimento topológico, ao mesmo tempo em que trama, delimita as dimensões de áreas do espaço de ocupação dos passantes. Eis um procedimento deste método, que extra-via a escritura na Praça.

Parênteses XII:

Os objetos sólidos operam como signos atormentam a alma da linguagem. As imagens não cessam... as imagens de escritura não cessam diante das matérias sólidas. Elas, as matérias, não param no confortável mundo das narrativas, nosso abandono foi de que as narrativas sustentam o que se passa na praça, na cidade. E diante de tantos objetos sólidos, optamos por fabricação fabuladora de imagens-de-escritas (SCHULER; MATOS; CORAZZA, 2014). Imagens da “potência do falso” (DELEUZE, 2005), como diz Nietzsche: “A maior fabulação é aquela do conhecimento” (NIETZSCHE, 2008, p. 290). A maior fabulação do conhecimento vivo das matérias sólidas. A expressão “fabula” (DELEUZE, 2005) com a matéria, diz o filósofo Deleuze, nos mostra a escritora Woolf.

Parênteses XIII:

A expressão se atualiza liberando vida inventiva lá onde ela é prisioneira da vontade de verdade e da representação. A função fabuladora ou falsária atua na zona de indiscernibilidade entre o real e o imagético, suscitando inexplicáveis movimentos produzidos pelo falso, sem ser reduzido a uma interpretação. A fabulação é o próprio ponto de singularidade afectada pelas forças de um fio que tenta tecer a trama ou o drama do encontro dos corpos. Porque temos a certeza do grande (te)mor da mor(te) de estragar os achados, quando os retiramos da cidade.

Figura 1: Imagem-de-escritas



Objetos sólidos: mapa e papéis coletados ao vagar na Praça, fabulação de fotomontagem

Referências

- CALVINO, Ítalo. *As cidades Invisíveis*. Tradução Diego Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo. Cinema II*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza. Vincennes, 1978-1981*. Tradução de Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso, Francisca Eveline Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior; Jefferson Alves de Aquino. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Mesa redonda sobre Proust (1975). In: *Dois regimes de loucos*. Textos e entrevistas (1975-1995). DELEUZE, Gilles. Edição preparada por David Lapoujade. Tradução de Guilherme Ivo. Revisão Técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka. *Por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2005.

DELIGNY, Fernand. *Œuvre*. Paris: Éditions L'Arachnéen, 2007.

DELIGNY, Fernand. *Lettres à un travailleur social*. Paris: Éditions L'Arachnéen, 2017

GALLO, S. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p.49-64.

LAPOUJADE, David. *William James*. A construção da experiência. Tradução Hortência Santos Lencastre. Revisão técnica Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: n-1, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz. *Procedimento de escritura e afectologia na alfabetização de crianças*. Abordagens cruzadas entre filosofias da diferença e psicologia intercultural. 205 f., Tese em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Université Lumière Lyon 2. 2014.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara. *Experimentações de escrita, leitura e imagens na escola*. Caderno de notas 6. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

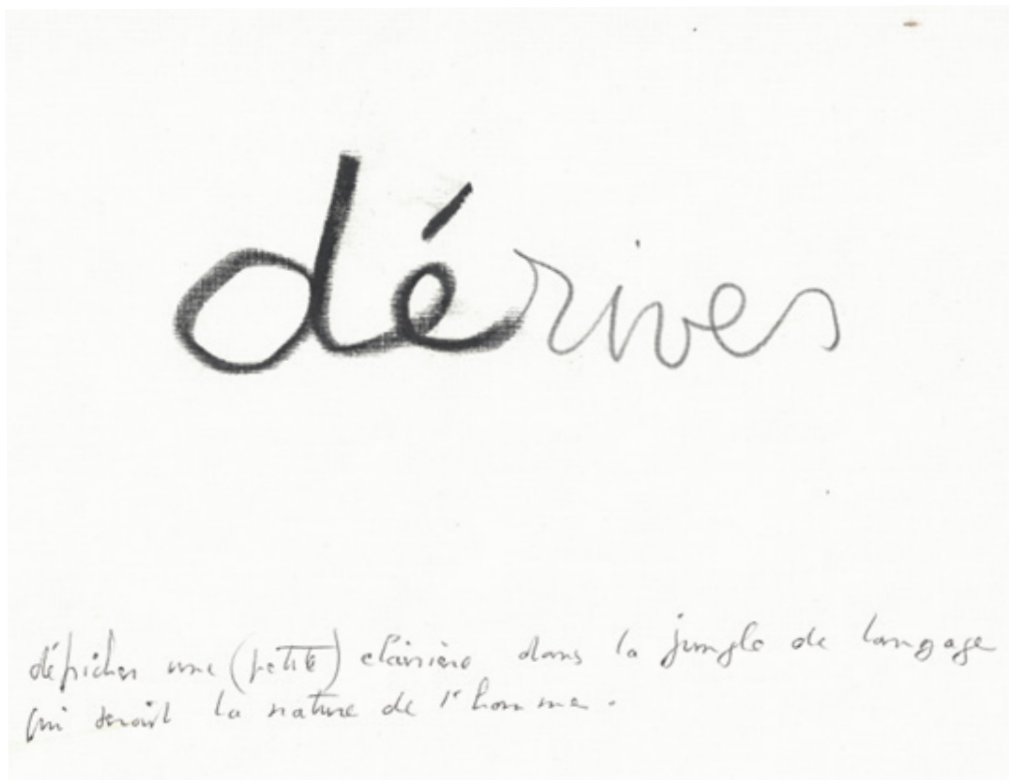
NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de poder*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014,

WOOLF, Virgínia. *V. Woolf contos completos*. Tradução Leonardo Fróes. 2. Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

Dé-rives¹

Sandra Alvarez de Toledo



¹Texte paru originellement dans Fernand Deligny, *lignes et ricochets*, sous la direction de Ahmed Nordine Touil et Michael Pouteyo, *Sociographe*, hors-série n° 13, Nîmes : Champ Social.

Cher Michaël, cher Nordine,

J'ai manqué à mon devoir qui était de vous livrer à temps un texte pour ce numéro, et vous m'offrez la possibilité de me dédouaner en vous adressant une lettre, j'accepte et je vous remercie. Moins pour Deligny peut-être (sur qui on n'écrit désormais que trop !) que pour quelques souvenirs

communs parmi lesquels les séminaires de l'IREIS à Firminy (je ne suis pas allée à Rio, Michaël !), et le récit, Nordine (dans une brasserie à fruits-de-mer à côté de l'hôtel), de ton voyage dans le sud marocain avec une bande de gars difficiles dont l'un s'était dégelé grâce à l'attachement silencieux, trois jours durant, d'une vieille paysanne... (il se peut que je réinvente en grande partie). À l'égard de vous autres, les éducateurs spécialisés, dont la plupart m'avaient jusqu'à présent mené la vie dure quand il s'agissait de ne rien vouloir « comprendre » à Deligny, je m'étais soudain sentie en dette...

C'est d'une image, dont je voudrais vous parler. Mais s'agit-il d'une image ? La voici (ci-joint) : une page, de format A4, à l'italienne (prise dans le sens horizontal) sur laquelle Deligny a écrit à la main et en grand « **dérives** », la lettre « d » en minuscule, « **dé** » au pastel noir gras, et « rives » au crayon, sans pour autant que les deux parties ne soient détachées l'une de l'autre ; par lumière rasante, on voit bien que l'amorce du « r » prend dans la terminaison du « é » noir. Au-dessous, dans une graphie plus petite et au crayon à bille, la phrase suivante : « défricher une (petite) clairière dans la jungle de langage qui serait la nature de l'homme ».

L'ensemble, à mes yeux, fait image : l'espace déclaré est celui de la page (et le papier est texturé à la manière d'une toile), « **dérives** » est tracé autant qu'écrit, le geste de la graphie bien visible (« rives » est carrément dansant), et la phrase du dessous présentée comme une légende (la légende serait donc incluse dans l'image).

Cette page-image, je l'ai extraite d'une pile de documents associés à la préparation des *Cahiers de l'Immuable*, ces trois numéros de la revue Recherches consacrés au réseau des Cévennes et parus en 1975 et 1976. Elle fait partie des archives d'Isaac Joseph, qui fut (avec Deligny et Florence Pétry, secrétaire de rédaction de la revue et championne olympique de saut en hauteur) l'éditeur des *Cahiers* en question. Cette masse de documents est toujours là, sur des tables, par terre... dans le bureau de L'Arachnéen qui est aussi chez moi, pour peu de temps encore. Elle accompagne la montagne de notes et lettres échangées entre Joseph et Deligny (je suis d'accord avec toi, Michaël, qu'Isaac lui donne du bon fil à retordre, et que c'est le seul, et j'ajouterais que c'est indissociable de sa demande d'amour au vieux renard qui ne peut tout simplement pas tolérer la pensée de « l'autre »). Depuis quelques semaines, Anaïs et moi classons, organisons, répertorions l'ensemble de la correspondance, dont le corpus a servi à l'édition de la *Correspondance des Cévennes*, 1968-1996. Certains l'ont lue d'un bout à l'autre : je

pense à Yves Clot et Pierre Macherey, qui en ont parlé avec le même enchantement – j’aime l’idée qu’on voie dans ce montage moins une somme laborieuse qu’une partition façon Sonate pour piano préparé de Cage, à la fois répétitive et creusée de variations – ne serait-ce que celles du ton, selon que Deligny écrit à Jacques Lin, Françoise Dolto, Chris Marker, un philosophe ou la mère d’un enfant autiste. Ces archives partiront (peut-être) à l’IMEC, où un fonds Deligny existe déjà. J’ai vécu pendant des années avec ces papiers, et surtout avec ces grandes pages A3 manuscrites dont l’espace est habité par une graphie, c’est-à-dire par des gestes, des élans, des vides, des rythmes, des respirations, bref, un corps. Présence proche, compagnonnage privilégié, qui n’est donné qu’une fois dans la vie. Merci Gisèle², merci pour ta confiance, je n’ai pas perdu une seule lettre !

Mais revenons à la page-image ; il s’agit sans doute de notes prises pour la couverture des *Cahiers de l’immuable/2*, dont le titre est « dérives ». Deligny crayonne volontiers, dessine, trace, compose dans la page. Les pages A3 dont je parlais – dont certaines sont reproduites dans la Correspondance – sont les plus beaux exemples de cette activité du crayon, de cette vie de la main dans la page. Ce deuxième Cahiers s’ouvre sur un avertissement, typique de la passion philologique de Deligny et de son sens de la provocation qui, vous l’aurez noté, passe exclusivement par la langue (rappelez-vous son apologie de l’« asile ») : le numéro s’appelle « dérives » – au pluriel, ce qui alerte déjà – mais, dit-il dès le texte d’ouverture, il ne s’agit pas de la « Dérive » avec un grand D, celle à laquelle ON pense dans les années 1970 (« la personne lisante n’y étant pas pour rien » ; Deligny est un redresseur de torts) ; mais non, il ne s’agit pas de ce « se laisser aller qui va de soi ou vient de mode » (Deligny est un puritain). Pourquoi utiliser le mot alors ? Pour marquer l’écart avec le sens d’origine que l’étymologie atteste et dont la métaphore dérive. « Dérive » appartient au vocabulaire nautique et aéronautique et désigne « la déviation d’un bateau ou d’un avion par rapport à sa route sous l’action des courants ou des vents. » Mais aussi le « dispositif installé sur un bateau ou sous un avion pour l’empêcher de dériver », c’est à dire une chose et son contraire : une dérive pour ne pas dériver. Rappelez-vous, dans le même genre, son recours au mot « erre » (« ligne d’erre ») : à ne pas associer avec « errer », « errance », « errements » et autres itinérances romantiques ; prendre le mot dans le sens qui est le sien à partir du XVIIe – « vitesse, élan acquis par un navire lorsqu’il cesse d’être propulsé » –, tel que l’utilise l’écrivain de l’épopée maritime dont il a lu tous les livres, Joseph Conrad.

²Gisèle Durand-Ruiz, exécutrice testamentaire de Deligny, et amie.

Avec le temps, le sens que Deligny attribue à « dérive » se déplace (dérive) : dans *Nous et l'Innocent* (1975), il voit les cartes comme un cadran solaire dont les ombres portées des caractères (ici choses et signes sont confondus) permettent de mesurer la « dérive du radeau ». Les cartes sont tracées sur des calques ; il suffit de superposer quelques-uns de ces calques pour apercevoir ce mouvement dont il parle : l'écart des déplacements et/ou des gestes des enfants d'un jour sur l'autre transmet à l'image au-dessus de la pile un tremblement, et ce tremblement est la dérive même...

Le 7 octobre 1975, il écrit à Isaac Joseph : « J'ai nommé Janmari inspecteur général des dérives et les autres gamins en séjour contrôleurs, ce qui veut dire que de par leur présence/passage dans un lieu ou dans un autre se déciderait l'aloï bon ou mauvais des "dérives" de chaque lieu. »

Dans les livres suivants c'est progressivement à la dérive comme chose qu'il se réfère, comme chose « plantée », « maintenue », « enfoncée » : dans le corps du réseau (les cartes), dans le coutumier (les pierres), dans le projet (une cheville – en bois) : « Qu'en est-il de nos manœuvres, et que manœuvrons-nous ? Des dérives, des CHOSES qui s'avèrent être riches en repères. » Avec la manœuvre, c'est le bâtiment qui revient, le grand bâtiment et le petit – le radeau –, l'épopée maritime et l'asile... Deligny fait autant que possible coïncider son espace littéraire de prédilection (l'épopée donc) et la réinvention perpétuelle d'un milieu fait de repères qui arriment le territoire et le corps des autistes.

Ces deux lettres qui entament le mot, « d » et « e », l'intéressent, évidemment. Dans *La septième Face du dé*, le nom de la plupart des personnages commencent par « De », comme Deligny. Mais ici il s'agit clairement de « dé », du « dé » de **dé**composer (« Lorsqu'on voit comment le moindre mot se décompose, on ne s'étonne pas que le moindre geste, qui apparaît on ne peut plus simple, soit en fait composé d'éléments disparates, ce qui peut se dire que dans l'agi se confondent l'agir et le faire, pour ne citer que deux des composantes d'un geste où il y va d'éplucher une pomme de terre. » *Les Détours de l'agir ou le Moindre geste*) ; du « dé » de « **dé**potoir médico-pédagogique », de « **dé**part », de « **dé**sarroi », etc., etc., etc. Dans « **dérives** », on se décroche des rives (il aurait aimé le titre du livre de Juan José Saer, *Le Fleuve sans rives*), des rives qui enserrent, mais contiennent. Deligny n'est pas adepte du centrifuge.

C'est donc du grand, du beau, de l'énigmatique « dé » à six ou sept faces dont il faudrait dire quelque chose alors que tout en a été dit dans la poésie et ailleurs. Le jeu de 421 a décidé du destin d'asile de Deligny. La « pierre à dé » reste l'une des plus belles matérialisations du principe du détour – celui des autistes qui ne vont pas directement d'un point à un autre – dans l'espace et le temps, et une mise en scène ironique du hasard parfaitement en phase avec les avant-gardes. Je me rappelle une présentation à Savigny-sur-Orge, au quartier général des historiens de l'éducation spécialisée (vous ne m'en voudrez pas d'insister ?), et la suspicion *a priori* dont je faisais l'objet : non seulement je n'avais pas « connu Deligny », mais en plus je venais des « beaux-arts » !!!

Et trois : j'étais une femme ?! Dans *Le Croire et le Craindre*, il écrit : « C'est quasiment une position politique de faire cause commune avec les mots dénigrés. » Dénigrer : empr. au lat. *denigrare* « noircir, teindre en noir » en lat. impérial et au fig. en b. lat. *denigrare famam* « noircir la réputation de quelqu'un ».

Ces deux petites lettres noircies au pastel gras sont aussi denses qu'un dé. Accolées à « rives », que fait le dé noir ? Il introduit le hasard, ce qui porte autrement à conséquence que le « dé » qui défait. Comme on dit « **dé**-rives », on pourrait dire « **dé**-table » ou « **dé**-ciel » ou « **dé**-train » : le hasard serait attaché à n'importe quelle chose comme son propre potentiel de transformation, de fiction (ce qui pourrait arriver à ces choses). « Rives » vous fait penser à quoi ? Moi à « marges », je ne sais pas pourquoi, alors que l'eau coule entre les rives et que les marges sont à côté, sur le bord. Il y a là une constellation topographique et typographique : on sait que Deligny n'aimait pas « marge » et qu'il préférerait « frange » : la frange de la mer... Ses manuscrits A3 aménagent sur la gauche une immense marge qui parfois va de travers (faute de dérive).

La phrase du dessous, il n'y a pas grand-chose à en dire (**dé**-fricher... !) : elle résume toute sa pensée du langage à partir des années 1960, et à vrai dire dès sa rencontre avec le grand Yves G. du *Moindre geste*, dont la logorrhée l'insupporte (et le fait « rire aux larmes ») parce qu'elle est un pur miroir de la communication. Le mutisme des enfants autistes le sauve : leur silence est cette clairière dans la jungle de (au lieu de « du » ?) langage qu'il appelle ailleurs un labyrinthe. La clairière est « (petite) » parce que l'idée de « nature de l'homme » est énorme, et impensable dans ces années-là ; le Serret est l'un de ces clairières à flanc de colline.

L'espace entre « **dé**riveres » et la phrase introduit une fausse indépendance entre elles. Le « dé » au pastel noir est dépositaire d'une grande énergie, il domine : il défait ces dérives qui n'en continuent pas moins d'exister et coiffent ou absorbent la phrase du dessous : tout, là, est soumis au hasard.

Voilà, je dois faire vite maintenant. Il est 19h, nous sommes samedi 25 juillet, à Paris le ciel est si gris qu'on dirait qu'il commence à faire nuit. J'ai hâte d'aller dans les Cévennes. Je vous saluerai au passage ! Cette feuille A4, je vais me la garder, elle n'ira pas à l'IMEC ni ailleurs. C'est un vol (pardon Gisèle, rien qu'une feuille, pas même une lettre !). Vous êtes les premiers à le savoir.

Je vous envoie mes amitiés très chaleureuses,

Sandra

Deligny latinoamericano: la potencia y los desafíos de una recuperación situada de su pensamiento

Ana Laura García¹

Resumen

El presente trabajo tematiza algunos de los aportes y obstáculos que se nos presentan en la tentativa de construcción de un Deligny latinoamericano. Por un lado, reflexionaremos acerca de la potencia del anacronismo deligniano para permitirnos repensar nuestras realidades y problemas actuales. Para ello, retomaremos diversos interrogantes: ¿qué zonas de pensamiento y qué realidades permite iluminar la recuperación situada de la obra de Deligny?

¿Por qué necesitamos volver a Deligny hoy en Latinoamérica? ¿A propósito de qué problemas y asuntos revisitamos su pensamiento? Por otra parte, abordaremos algunas de las dificultades que supone la construcción de una lengua en el pensamiento de este autor. Utilizaremos el concepto de “intraducibles filosóficos” de Bárbara Cassin para pensar en esos “intraducibles”

¹Ana Laura García es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente-investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y del Instituto de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires, en la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social. Ha realizado su tesis de Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) sobre el pensamiento de Fernand Deligny y las líneas de fuga que abre a la luz de la axiomática educativa actual, bajo la dirección de la Doctora Senda Sferco

del pensamiento de Deligny, los cuales nos conducen a afrontar la tarea de traducción y construcción de un Deligny latinoamericano desde una necesaria insumisión con aquellas palabras y sentidos heredados. Esto supone, además, asumir con Henri Meschonnic que la traducción es una tarea no solo intelectual, sino también ético-afectiva y política.

Palabras clave: Potencia, Anacronismo, Intraducibles, Pensamiento situado ética y política del traducir

Introducción

En un principio, quisiera aclarar el sentido del título de este trabajo: “Deligny latinoamericano”. El propósito que me anima no es el de reivindicar o alentar la construcción de un “delignianismo” (latinoamericano o internacional), lo cual puedo imaginar que el propio Deligny hubiese rechazado como uno de esos tantos “ismos” ideológicos (humanismos, totalitarismos, fascismos) que se encargó de criticar y de los cuales se apartó. No nos convoca hacer de Deligny una doctrina incuestionable ni un sistema de creencias o de pensamiento cerrado sobre sí mismo; tampoco fundar una escuela basada en un saber “docto” ni, mucho menos, un partido o una institución. Considero, en cambio, que esta apuesta debería animarnos (como tarea intelectual y política) a quienes trabajamos en torno a su pensamiento a alcanzar un propósito diferente.

Retomo las palabras de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, cuando afirma que “leer es resucitar ideas, sepultadas en el papel: cada palabra es un EPITAFIO i que, para hacer esa especie de MILAGRO! es menester conocer los ESPIRITUS de las difuntas o tener ESPIRITUS EQUIVALENTES que subrogarles”.² Conocer a un autor, en nuestro caso a Deligny, y convocarnos a reflexionar en torno a su pensamiento es una tarea que exige coraje y cierta inventiva, ya que se trata de intentar extraer de sus escritos lo que aún permanece impensado para el pensamiento, esto es, intentar re-leer para suscitar nuevas preguntas y traer, como sostiene el poeta y traductor Henri Meschonnic, “lo que falta” al pensamiento. Este tipo de ejercicio de lectura compromete una habilidad poco habitual por parte de quien lee intentando interpretar sentidos o captar la estructura lógico-conceptual de un texto. Se trata, por el contrario, de incentivar una lectura afectiva de la obra de Deligny para conocer y vivificar el espíritu que habita en sus ideas sepultadas. Una lectura, en definitiva, que se atreva a percibir, como afirman Deleuze y Guattari en sus lecturas de Deligny, las “líneas de vida”³

²Rodríguez, Simón [1834] (2015). *Luces y virtudes sociales*. En: Rozitchner, León (2015).

³Mil mesetas. *Capitalismo y esquizofrenia*. Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010).

que conforman su escritura, y agrego, el ritmo que late en su pensamiento. De esta manera, se podrá abrir un diferencial para que el pensamiento pueda respirar en medio del aire viciado de nuestra época y se permita la escucha del ritmo -abriendo un espacio "entre" Deligny y nosotros- que nos afecte y transforme.

Ahora bien, el espíritu deligniano no resulta sencillo de asir. Es enigmático, misterioso y se desplaza permanentemente. Tal vez nuestra tarea no consista en capturarlo, sino en analizar qué tipo de experiencia sensible permite abrir en nosotros una lectura afectiva de su obra. Para ello, creo que es necesario precisar algunos aportes y desafíos identificados de la siguiente manera:

1. La potencia del anacronismo deligniano⁴

Usualmente, el anacronismo se nos presenta como un riesgo o un error en el que no debemos incurrir cuando queremos estudiar o trabajar sobre un fenómeno de otra época. Por ejemplo, incurrimos en un anacronismo cuando leemos a un autor del pasado adosándole categorías o problemas del presente, o si lo traemos a este tiempo para intentar extraer soluciones a problemas que entonces no existían, descontextualizándolo de su época. El rechazo del anacronismo nos conduce a situar cada pensamiento y cada autor dentro de los límites precisos de su coyuntura. El tiempo histórico se vuelve, así, idéntico, homogéneo, clausurante y se cierra sobre sí mismo, lo cual nos lleva a presuponer una correspondencia exacta entre la cronología de ese tiempo histórico y lo pensable/inteligible en cada época.

En este trabajo, queremos asumir otro punto de vista y correr el riesgo de afirmar la potencia de cierto anacronismo en el pensamiento. Para que pueda haber pensamiento, para que algo se vuelva pensable más allá de los encorsetamientos que propone cada época, existe una necesidad "del afuera", de lo intempestivo o de lo inconforme, como la tuvo Spinoza, como existió en Nietzsche y en tantos otros. Hay autores, como Deligny, cuyo pensamiento no es aprehensible según las categorías y coordenadas de su tiempo. "No se piensa para los contemporáneos", sostiene Meschonnic. Desde mi perspectiva, Deligny piensa incluso contra ellos para salirse de la época o, en palabras del mismo poeta, "para ventilarla". Entendemos, en este sentido, por qué en uno de sus ensayos, titulado "Las dos memorias" (*Les deux mémoires*, 2012), Deligny se percibe a sí mismo como un salmón: su gesto ha sido permanentemente el de nadar "a contracorriente" de su tiempo.

⁴Tomo la noción de "anacronismo" de los trabajos del filósofo argentino Diego Tatián, quien estudia la importancia del anacronismo spinosista en el pensamiento político y filosófico contemporáneo, así como los desarrollos de la *Revista de Teoría Política y Filosofía: "Anacronismo e irrupción"* (Editorial, vol. 2, Nro. 2, 2012).

Así lo reconoce Sandra Álvarez de Toledo, editora de su obra, quien afirma: “La actualidad de Deligny consiste pues en su permanente inactualidad. Las rupturas, las brechas, el captar la ocasión y las circunstancias son las condiciones de la inventiva del educador; intervienen sobre el fondo de un tiempo inmutable calificado por la presencia, el espacio y la escritura” (En: Deligny: 2015.b:13) Otros adolescentes expresan modos de vida en interacción con actores sociales e institucionales que viabilizaron sus proyectos personales. La riqueza en los vínculos sociales y culturales construyeron anclajes con la vida. Conformaron una red con proyectos personales orientados por la preferencia. Una red que no es objeto, ni metodología o categoría de análisis, sino una forma de ser. (Deligny, 2015a)

Deligny, entonces, se ubica en un topos particular, un poco fuera del tiempo y fundamentalmente de las modas. Este rasgo de su pensamiento no implica negar que muchos sus textos hayan tenido como interlocutores fuertes a algunos de sus contemporáneos. Un breve repaso de su vida y obra nos permitirá identificar sus principales rupturas. En plena época de efervescencia de los test de medición de las inteligencias, Deligny rechaza los diagnósticos y test psicológicos, para inclinarse hacia los trabajos de Henry Wallon (quien no rechazaba totalmente los test pero advertía sobre los usos abusivos de ellos), y hacia la etología, con el fin de comprender -contra cualquier determinismo social- los modos de vida en interacción. En tiempos de políticas de reeducación y prevención de la delincuencia juvenil, Deligny desarrolla una tentativa en un medio abierto (La Grande Cordée) para que los jóvenes estigmatizados como “delincuentes” pudieran encontrar otras oportunidades de vida, confiando en su deseo e iniciativa. Posteriormente, mientras la filosofía y las humanidades asistían al denominado “giro lingüístico”, Deligny profundiza su crítica radical al lenguaje y lleva a cabo una tentativa de vida con niños y niñas autistas que viven “en ausencia del lenguaje”. Cuando las cartografías guattarianas comienzan a revelar nuevos enunciados o trazados del inconsciente, Deligny propone una práctica cartográfica de otro tipo, donde no se mapean discursos ni se realizan mapas del inconsciente sino de los gestos, trazas asignificantes, desplazamientos, errancias y desvíos. Estos mapas intensivos, hechos de gestos, huellas y afectos, no quieren “decir nada” y allí radica su valor principal. A su vez, mientras cierto pensamiento filosófico discurría en torno del “fin de la comunidad”, Deligny elabora una reflexión sobre “lo común” que desplaza el horizonte filosófico y político de su época. Un tiempo, en definitiva, que no es suyo, porque él no le pertenece. Y si pudiera pertenecer a un tiempo, sería al del infinitivo en tanto tiempo del pensamiento y, coincidentemente, tiempo del actuar autista⁵.

⁵Deligny desarrolla una teoría del actuar autista en contraposición con el “hacer-para” que es propio del “Hombre que somos”, producto de la domesticación simbólica. Estos actuares son acciones reiteradas o rituales presentes en la vida cotidiana del niño-niña (como, por ejemplo, el balancear, el trazar, el vagar o la errancia libre en el espacio), suspendidas en un tiempo en infinitivo y que se ubican más acá del lenguaje y de la significación. Sin proyecto ni finalidad, estos actuares reiterados permanecen en un obrar incesante e inacabado, sustraídos de toda utilidad

Esa peculiar temporalidad, que también podría ser la nuestra, es el tiempo de una reapropiación más allá del tiempo, siempre abierta y en perpetuo devenir, que busca conquistar una proximidad con su pensamiento para atisbar qué despliegues permite abrir, más allá de las distancias espaciales, temporales y lingüísticas. Cualquier ajenidad entre la obra de este autor y quien la leyera en otra época merece ser reconsiderada. ¿Puede, acaso, existir una extrañeza radical con nuestros contemporáneos y, a la vez, una proximidad tal con Deligny que nos permita reencontrarnos más allá de las distancias en el tiempo y el espacio? Ninguna época parece ser autosuficiente y, por ello, se vuelve necesario subvertir ciertos encasillamientos o linealidades en el pensamiento que nos repliegan hacia el presente y no permiten que nos inscribamos en una historicidad de mayor alcance.

El gesto de desobediencia deligniano inspira en nosotros -lectores de su obra- un sentimiento de liberación de las ataduras y de los modos impuestos del pensar. El educador francés nos propone una relación nueva, insolente y libre con el saber. Su libertad autoriza nuevas des-sujecciones, llama a nuevos exilios y desterritorializaciones y, también, nos invita a inventar refugios, es decir, lugares de asilo junto a él. Ese es el espíritu que podemos -o debemos- subrogar, relevar. No volver a Deligny un manual de militancia, un sistema teórico o un método a repetición; no volvernos dóciles, aduladores y complacientes, sino inspirarnos en ese gesto libertario que necesitamos para poder repensar los problemas que enfrentamos. Su gesto, en definitiva, nos convoca a inventar y hacer- nacer nuestras propias “tentativas” -como a él le gustaba llamarlas- y actualizar nuestras cartografías del presente. Un espíritu como el suyo invita a traicionarlo, a interrogarlo, a establecer composiciones híbridas, montajes impuros (como él mismo realizó con la lectura yuxtapuesta de los mapas de líneas de errancia de diferentes niños en distintas épocas) y, sobre todo, nos anima a inventar otras teorías y ensayar otras prácticas, otras poéticas.⁶La potencia del anacronismo es complementaria a la necesidad imperiosa que tenemos de abrir otros posibles en nuestro tiempo.

⁶No queremos decir, con esto, que cualquier superposición de temas, tiempos, autores y problemas sea válida, ni que sea irrelevante estudiar con rigurosidad el modo en que estas yuxtaposiciones se llevan a cabo, los enlaces que se proponen y los límites que existen. El anacronismo tiene límites, pero los mismos no pueden ser establecidos de antemano. Se requiere un esfuerzo de invención asociativa y de imaginación, así como el despliegue de nuevos asuntos posiblemente replegados en los textos más antiguos, para poner a prueba de manera afectiva la potencia del anacronismo.

2. La construcción de un “Deligny latinoamericano”

Me he referido anteriormente a la potencia del anacronismo deligniano para pensar sobre nuestras realidades y problemas en la coyuntura latinoamericana. Desde hace un tiempo relativamente corto, Deligny comenzó a ser recuperado en los países de la región desde diferentes enfoques, campos disciplinares y perspectivas. Sin la pretensión de realizar un mapeo exhaustivo y acabado sobre el “estado de la cuestión”, intentaré compartir sucintamente algunos desarrollos actuales que he relevado en mi investigación y que me permiten reconocer qué asuntos estamos pensando “aquí y ahora” cuando revisitamos su pensamiento. Dentro de estos antecedentes, profundizaré en los desarrollos actuales que tienen lugar en la Argentina. Incorporo en esta suerte de “mapeo” no solo los desarrollos teórico-investigativos sobre Deligny, sino también aquellas reflexiones elaboradas al calor de una praxis o de una experiencia en curso, ya sea en el campo político, educativo, artístico o clínico, como en todos sus “cruces” posibles, respetando los múltiples desarrollos que la obra de Deligny suscita y que, por supuesto, no se limitan a la investigación académica.

En Brasil, como afirma el evento mismo que nos convoca:

la recepción de la obra de Deligny se ha intensificado en los últimos años, a raíz de las repercusiones de los estudios de la subjetividad, la cartografía como perspectiva metodológica, pero también por la presencia de los mapas producidos en las Cevenas en la Bienal de San Pablo en el año 2012, una instalación de video inspirada en su trabajo en el 2014 y sus textos a partir de octubre de 2015.⁷

Un primer antecedente importante lo constituye el I Encuentro Internacional Fernand Deligny, realizado en Río de Janeiro en el año 2016, a partir de un proyecto de cooperación académica entre Francia y Brasil. Como resultado de este primer encuentro se publicaron los “Cuadernos Deligny” [“Cadernos Deligny”]⁸, los cuales compilan la mayor parte de los trabajos allí presentados. En esta publicación puede vislumbrarse la existencia de un cúmulo de investigaciones y producciones (principalmente brasileñas, junto con otras europeas, fundamentalmente francesas) que retoman aspectos de la obra del autor y los enlazan con diferentes prácticas artísticas y clínicas, como la danza, el cine, el teatro con locos y otros desarrollos investigativos. Podemos observar cómo los aportes de Deligny empiezan a entablar nuevas relaciones con contextos, prácticas y marcos de referencia con los cuales no estuvo inicialmente vinculado.

⁷En: <https://deligny.jur.puc-rio.br/index.php/encontros/> [Fecha de consulta: 28/09/2019].

⁸Disponibles en: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny> [Fecha de consulta: 28/09/2019]

Este II Encuentro muestra la conformación de una red más amplia de investigaciones y prácticas en torno a las tentativas delignianas en las que, además de estudios europeos y brasileños, se inscriben los aportes de investigaciones y experiencias argentinas, uruguayas, alemanas y españolas.⁹

En Colombia, un equipo de la Universidad de Antioquia (Medellín) incorpora la perspectiva de Deligny para pensar sobre la educación, el movimiento y las prácticas corporales, y establecen lazos de colaboración académica con investigadores de Barcelona que también abordan la perspectiva deligniana en la educación.

En Uruguay, las primeras investigaciones que recepcionan la obra de Deligny lo hacen a propósito del trabajo con niños- niñas y adolescentes que atraviesan situaciones existenciales difíciles, que tienen sus derechos vulnerados y/o se encuentran institucionalizados. Sus trabajos comienzan a ser recuperados en clave de formación de educadores/as sociales, al igual que en Argentina, que trabajan en los territorios con estos niños y jóvenes en situaciones difíciles (Morales, 2019; Silva, 2017).

En Argentina, tres libros de Deligny han sido recientemente publicados: *Cartas a un trabajador social* (2021) y *Lo arácnido y otros textos* (2015), ambos por la editorial Cactus, y *Semilla de Crápula* (2017), por las editoriales Cactus y Tinta Limón. Estas publicaciones permitieron un redescubrimiento importante del pensamiento de Deligny. Entre la filosofía, la literatura y la educación, algunos trabajos recuperan trazas del pensamiento de Deligny para iluminar sus reflexiones sobre la denominada “educación especial”, la diversidad/alteridad, lo humano y el lugar del gesto en la educación (Bárcena y Skliar, 2013; Skliar, 2011). En el campo de la pedagogía, Deligny resulta referenciado a partir de algunas cuestiones puntuales relativas a su cartografía (Frigerio, 2017), asociando los mapas, las redes y las tentativas como oportunidades de vida en los trabajos denominados “oficios del lazo”. Otros trabajos recuperan a Deligny para pensar el mover-engranar-trazar entre la danza y la filosofía (Bardet, 2017). Mi propia investigación doctoral apunta a sistematizar las principales nociones cartográficas que surgen de la tentativa cevenolesa con niños autistas, como contribuciones para un posible reposicionamiento en el campo pedagógico.

⁹En Alemania existen algunos desarrollos en torno a la obra de Deligny. Peter Engstler Verlag ha traducido muchos de sus textos y ha organizado en Berlín, en el año 2018, un encuentro en torno a su figura. En España, es importante destacar el antecedente de la traducción y publicación en 2015 del libro *Fernand Deligny. Permitir, trazar, ver*, por el MACBA, junto con la organización de un seminario y un programa de cine que acompañaron la publicación del libro, y la publicación de *Los Vagabundos eficaces*, por la Editorial de la UOC, en 2015

En cuanto a las experiencias, el Colectivo Juguetes Perdidos desarrolla prácticas de investigación cartográfica y escritura política en los barrios. Además, escribieron colectivamente uno de los epílogos de *Semilla de Crápula*. Sus miembros incorporaron lecturas de Deligny en las prácticas de investigación militante, intentando promover un análisis de la conflictividad entre los modos de vida que se presentan en los territorios. En la Provincia de Córdoba, existen algunos agrupamientos y colectivos de profesionales que trabajan de acuerdo con los aportes delignianos (junto con los de Oury, Guattari, Deleuze y otros) en torno a la clínica psicoanalítica o esquizoanalítica, al trabajo con los locos y con personas que padecen distintas situaciones de vulnerabilidad. Algunos de sus trabajos son recogidos de manera periódica en la revista *Divanes Nómades* de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

Resulta interesante considerar, también, la reapropiación de los aportes de Deligny que se están llevando adelante desde algunos movimientos feministas en Argentina. En relación con esto, en julio de 2018 se realizó una acción a favor del aborto seguro, legal y gratuito denominada “Operación Araña. La tierra tiembla desde abajo”.¹⁰ La iniciativa fue convocada por el colectivo Ni Una Menos, las Metrodelegadas del Subte de la Ciudad de Buenos Aires, activistas de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto y un entramado de más de setenta organizaciones sociales. Cada una de las seis líneas del subte de la Ciudad fue intervenida con diferentes consignas o derechos, realizando diversas acciones coordinadas durante un lapso de treinta minutos. Fue un intento de re-mapear la Ciudad desde otras conflictividades ligadas a los derechos humanos, a la salud, al cuerpo y al deseo, que necesitan ser visibilizadas. Allí aparece el feminismo pensándose y haciéndose “desde abajo” como un tejido arácnido colectivo que toma la ciudad en sus intersticios. El movimiento feminista aparece como un cuerpo -común- que se activa en la defensa de la vida, contra todas las formas de violencia que atacan la vida y se escriben en los cuerpos de las mujeres, de las personas trans, de las disidencias sexuales.

A partir de las diferentes líneas en las cuales el pensamiento de Deligny respira y resulta resignificado, he trazado un breve diagnóstico de lo que podría ser la coyuntura problemática que nos atraviesa y que repensamos, entre otros aportes, con la ayuda de Deligny.

¹⁰El evento formó parte de diferentes acciones públicas que se llevaron a cabo en la Argentina previas al 8 de agosto (8A), fecha en la que se trató en la Cámara de Senadores la Ley de interrupción voluntaria del embarazo. Si bien la referencia a Deligny no fue directa, aparecía la imagen de la red arácnida y diferentes evocaciones al mismo.

Un primer rasgo de nuestra coyuntura está vinculado con lo que la antropóloga argentina Rita Segato (2018) denomina “pedagogías de la crueldad”. Dichas pedagogías expresan el triunfo del orden capitalista, colonial y patriarcal, que está al servicio de la reproducción del “proyecto histórico de las cosas” y de la destrucción del “proyecto histórico de los vínculos”, ligado este a la reciprocidad y al cuidado colectivo/comunitario. La pedagogía de la crueldad se transmite a través de aquellos actos y prácticas que nos enseñan a transmutar lo vivo en cosas, a volver objetos a los cuerpos y mercancías devaluadas a los sujetos. Todo lo viviente, lo fluido y lo errante se objetualiza expropiándole el valor, se fija en los términos de una relación de consumo y “dueñidad” o, directamente, se lo mata en una muerte completamente desritualizada. Estas pedagogías apuntan a la ruptura de los lazos de cercanía y solidaridad. Montan una ofensiva de desensibilización y de espectacularización de la crueldad, en la que los medios de comunicación juegan un papel fundamental. Cada mujer asesinada que se exhibe lleva escrito en su cuerpo una lección de disciplinamiento para todo el cuerpo social, es decir, para cualquiera que se atreva a cuestionar o desobedecer el orden que se busca perpetuar. De modo que las luchas que asumen los feminismos en nuestro continente no están aisladas de las luchas contra el trabajo esclavo, la explotación, las luchas sindicales, o por los derechos étnicos y raciales. Son luchas transversales, hay un hilo que las enlaza y que es necesario reconectar, una y otra vez, para poder inscribir algo en común en todas estas batallas. En este sentido, la historicidad y la transversalidad se vuelven complementarias en la acción política. El amplio arco que se abre incluye también las peleas contra el extractivismo o por la defensa del Amazonas, los derechos humanos, las luchas de los feminismos. Este abanico de acciones políticas tiene en común el rechazo contra toda forma de violencia y desprotección de nuestras vidas, cuerpos y territorios. Ante este escenario, el pensamiento de Deligny se me presenta en una posible conversación con esa “contrapedagogía” del poder y del patriarcado que formula Rita Segato. Propongo pensar el modo en que las luchas feministas de hoy actualizan, de manera siempre singular, una potencia del legado “contrapedagógico” deligniano y lo conjugan con nuevas formas de resistencia y no-violencia, con nuevas poéticas y formas de hacer presentes los cuerpos sensibles y sexuados en los territorios, así como con la defensa del derecho a existir de aquellas individualidades devaluadas. Considero que Deligny nos conecta con una experiencia histórica y sensible donde el actuar colectivo-arácnido de un mundo vincular, próximo y comunitario, se muestra capaz de poner límites precisos a la cosificación de la vida de los niños y niñas que son ubicados en un lugar “aparte”, que son “objetualizados” y que son, seguramente, los más minorizados de todos. Hay allí una apuesta de repolitización de las tentativas, de los territorios existenciales y de las formas de vida (como las delignianas) que se muestra capaz de abrir una imaginación nueva allí donde se trama y preserva un “cuerpo común”.

En nuestra región, el neoliberalismo ha avanzado de una manera muy dura después de la experiencia de los gobiernos progresistas, mostrando su faz más autoritaria y fascista. El desarrollo de la amenaza capitalista a las existencias se verifica, entre otros

aspectos, en la profundización de la desigualdad, la instalación generalizada del terror -como ya lo señalaba León Rozitchner (2011, 2015)- y en el consecuente repliegue de las fuerzas de resistencia en los territorios, la parálisis de nuestra imaginación política y el disciplinamiento que el endeudamiento ejerce sobre nuestras formas de vida. Así, resulta difícil pensar hoy dónde inscribir nuestros deseos colectivos de transformación o cómo salir de ciertas derrotas. Deligny nos ofrece la pista de un núcleo arcaico (como también lo piensa Rozitchner cuando refiere a la mater): “lo humano”, que nos constituye desde siempre y no está vinculado con el “tener” sino con el “ser”, con nuestras potencias de especie. “Lo humano” nos revela la existencia de un tejido sensible y común (que se trama de noche y se desarma de día, como el de Penélope), en un proceso siempre abierto, inacabado, silencioso y anónimo. Sin proyecto ni finalidad, más allá del sujeto y de la conciencia, Deligny hace de la vida en la inmanencia una práctica ética, poética y política fundamental, de la cual todavía tenemos mucho que aprender.

3. La construcción de una “lengua” en el pensamiento del autor

Conocemos la importancia que tiene en el pensamiento de Deligny la reflexión sobre el lenguaje. De algún modo, es posible pensar que la presencia cercana de niños autistas lo llevó a radicalizar su crítica al lenguaje, a desconfiar de él y a forjar una escritura y un pensamiento poemático, alejado de todo convencionalismo. Me interesa pensar la poemática deligniana no desde el punto de vista de su estilo, sino fundamentalmente desde un lugar ético y político. Recupero las palabras de Meschonnic (2016) cuando dice que en el “poema” una forma de vida transforma una forma de lenguaje y una forma de lenguaje transforma una forma de vida. El poema es, ante todo, una actividad que transforma las maneras de ver, oír, percibir, leer, escribir y, por lo tanto, de traducir. Es “lo que el cuerpo puede en el lenguaje”: el modo en que se lo fuerza para cargarlo de afectos, como afirma el mismo poeta. El poema realiza la máxima penetración entre pensamiento y lenguaje, entre modo de vida y escritura; es la experiencia del continuo afecto-concepto ritmando el lenguaje. Se ubica más allá del juego de significación fijado por el signo. Es una práctica de escucha de lo que escapa a este mismo signo pero que, sin embargo, existe; una violencia ejercida por un pensamiento que se inventa y que, al inventarse, modifica el lenguaje y hace nacer una escritura nueva. El poema no solo transforma al lenguaje, sino que convierte al sujeto que lo crea en “sujeto del poema”. En este sentido, el poema es una práctica de subjetivación: “el poema hace de nosotros una forma-sujeto específica y nueva. Nos practica un sujeto que no seríamos sin él” (Meschonnic, 2016).

Ahora bien, Deligny hace lugar en la escritura a formas de vida que no son del decir sino del actuar impersonal y a-subjetivo. El educador francés hace entrar en el lenguaje el “punto de ver” del niño místico no sujetado a la domesticación simbólica. Y somete al lenguaje a una rendición de cuentas de lo que somos, de lo que existe, de lo que se oculta y de lo que consideramos real. Lo confronta con esas formas de vida

menospreciadas que viven en el anonimato, relegadas de la sociedad y fuera de la historia. Desde esa afección autística del pensamiento y del lenguaje, Deligny muestra lo que al lenguaje le falta, lo que esconde y lo que permanece impensado e innombrable. La escritura deligniana saca provecho de esa “vacancia del lenguaje”, del silencio inaudito de los niños y niñas autistas, para crear un lenguaje nuevo. Un lenguaje sin sujeto (sin “yo”, sin “él”, sin “sí mismo”), sin historia y al infinitivo. Quizá sea eso lo que quiere decirnos cuando afirma: “Hablando mi lengua, sé muy bien que hablo una lengua casi extranjera. Cualquiera sea la lengua materna del otro, no espero ser comprendido” (2012: 40- 41).

Es esa lengua extranjera que Deligny crea en el francés (esa afección de su propia lengua materna) lo que debe volverse el asunto de cualquier traducción. Con esto quiero decir que, si colocamos la atención solamente en el vocabulario que Deligny inventa, como si se tratase de traducir término a término su argot, preservando los sentidos de esas palabras acuñadas, o de respetar los giros sintácticos que introduce en su lengua, perderíamos el objeto mismo de la traducción, la cual, lejos de ser una tarea técnica o instrumental, debe ser asumida como una tarea afectiva, de escucha del ritmo que late en el pensamiento del autor. Los “intraducibles” (Cassin, 2018) del pensamiento de Deligny, eso que, en palabras de Lacan, “no deja de (no) traducirse” (Cassin, ob. cit.) es la presencia del cuerpo en lenguaje, son los afectos que el autor introduce en su lengua. Sin esto, las traducciones podrán tener la jerga de Deligny, algunos de sus “juegos lenguajeros”, pero perderán su voz, su presencia e, incluso, sus silencios, su tonalidad afectiva. Considero que este es uno de los desafíos más importantes que tienen por delante las futuras traducciones de su obra. Tal vez, la construcción de un “Deligny latinoamericano” signifique también asumir una necesaria insumisión con aquellas palabras y sentidos que heredamos, para animarse a relanzar un juego de afectaciones nuevas en nuestras lenguas.

Reflexiones finales

Quisiera concluir subrayando tres líneas para una tentativa de construcción de un “Deligny latinoamericano”. En primer lugar, propongo considerar la ética y la política que se ponen en juego en la traducción de la obra del autor, esto es, pensar de qué manera las traducciones que encaramos pueden preservar la presencia del cuerpo y del afecto en la escritura para hacer lugar al poema. En segundo término, planteo la imperiosa necesidad de seguir construyendo y actualizando un mapeo de aquellas recepciones y reapropiaciones que Deligny suscita en nuestros territorios latinoamericanos, avanzando en la consideración de saberes, experiencias y nuevas tentativas que dialogan con él.

Por último, propongo un estudio de base latinoamericana que tome en consideración dos líneas convergentes: por un lado, un análisis de “lo latinoamericano” presente en el pensamiento de Deligny (en sus evocaciones, lecturas y hechos históricos) y, por el otro, un análisis de posibles puntos de contacto y divergencia entre su teoría y nuestros autores y desarrollos. De este modo, podremos seguir dimensionando sus alcances y coadyuvar en la construcción de un diagnóstico crítico- transformador del presente.

Bibliografía

- AA. VV. (2018). *Cadernos Deligny*, 1 (1). PUC-Rio de Janeiro e Base dinámica. Disponible en: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny> [Fecha de consulta: 22/09/2019].
- Alvarez de Toledo, Sandra (2009). “Introducción”. En: Deligny, Fernando, *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA. Disponible en: <https://www.macba.cat/uploads/20091118/intro.pdf> [Fecha de consulta: 06/10/19]
- Bardet, Marie (2017). “Mover, engranar, trazar”. *Revista Barda*, 5 (3). Disponible en: <http://www.cefc.org.ar/revista/wp-content/uploads/2015/07/bardet.pdf> [Fecha de consulta: 29/09/19].
- Cassin, Bárbara (dir.) (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. 2 vols. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari [1980] (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deligny, Fernand [2008] (2015.a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- [2004] (2015.b) *Vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial UOC.
- (2012). *Lointain prochain. Les deux mémoires*. París: Éditions Fario.
- (2017). *Oeuvres*. París: L'Arachnéen.
- (2017). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Buenos Aires: Cactus-Tinta Limón.
- Frigerio, Graciela; Daniel Korinfeld y Cármen Rodríguez (coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Meschonnic, Henri (2009). *Ética y política del traducir*. Buenos Aires, Leviatán.
- (2016). *Manifiesto por un partido del ritmo*. Traducción: Natalia Mondragón. Disponible en: <https://ninnabestia.wordpress.com/2016/01/11/manifiesto-por-un-partido-del-ritmo-henry-meschonnic/> [Fecha de consulta: 28/09/19]
- (2015). *Spinoza poema del pensamiento*. Buenos Aires: Cactus-Tinta Limón.
- Morales, Marcelo (2019). *Exageraciones académicas. Una mirada desde la formación al proceso de profesionalización de educadoras y educadores sociales en Uruguay*. Tesis de Doctorado en Educación, UNER. Argentina (Mimeo)
- Rozitchner, León (2011). *Materialismo ensoñado*. Buenos Aires: Tinta Limón.

(2015). *La Cosa y la Cruz. Cristianismo y Capitalismo (en torno a las Confesiones de San Agustín)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Silva Balerio, Diego (2017). "La red es una forma de ser. Prácticas educativas y subjetivación cartográfica". Disponible en: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/> [Fecha de consulta: 6/10/19].

Skliar, Carlos (2011). "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario". Disponible en: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058%20(2).pdf). [Fecha de consulta: 06/10/19]

Skliar, Carlos y Fernando Bárcena (2013). "Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido)". *Centro de publicaciones Universidad de Manizales, Plumilla Educativa*, 12 (2): 11-28. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28819> [Fecha de consulta: 29/09/19].

Deligny latino-américain: la puissance et les défis d'une relecture située de sa pensée

Ana Laura García¹

Résumé

Ce travail thématise quelques-uns des apports et des obstacles que nous retrouvons à l'heure d'essayer de construire un Deligny latino-américain. D'une part, nous réfléchissons à propos de la puissance de l'anachronisme delignien pour nous permettre de repenser nos réalités et nos problèmes actuels. Pour cela, nous reprendrons quelques questions: quelles zones de la pensée et quelles réalités peuvent permettre d'éclairer la relecture située de l'œuvre de Deligny?

Pourquoi avons-nous besoin de revenir sur Deligny aujourd'hui en Amérique latine? À propos de quels problèmes et de quelles affaires nous revisitons sa pensée? D'autre part, on abordera ici quelques-unes des difficultés qu'entraîne la construction d'une langue dans la pensée de cet auteur. On utilisera le concept d'« intraduisibles philosophiques » de Barbara Cassin pour penser justement à ces « intraduisibles »

¹Ana Laura García. Elle obtient sa Maîtrise et passe son diplôme de Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Buenos Aires. Elle est enseignante-chercheur à l'Université Nationale de Quilmes (UNQ) et à l'Instituto de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires, dans la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social. Elle prépare actuellement sa thèse doctorale en Éducation à l'Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) sur la pensée cartographique de Fernand Deligny et les lignes de fuite que cela peut ouvrir à la lumière de l'axiomatique éducative actuelle, sous la direction de Mme. Senda Sferco.

de la pensée de Deligny, ceux qui nous conduisent à faire face à la tâche de traduction et de construction d'un Deligny latino-américain à partir d'une insoumission nécessaire face aux mots et aux sens hérités. Cela suppose, par ailleurs, d'accepter avec Henri Meschonnic que la traduction n'est pas seulement une tâche intellectuelle mais aussi ético-affective et politique.

Mots-clés: Puissance, Anachronisme, Intraduisible, Pensée située éthique et politique de la traduction

Introduction

J'aimerais tout d'abord préciser le sens du titre de ce travail: « Deligny latino-américain ». En fait, il ne s'agit nullement de revendiquer ou d'encourager la construction d'un « delignianisme » (latino-américain ou international), chose que probablement Deligny lui-même aurait refusé au même titre que tous les autres « ismes » idéologiques (humanismes, totalitarismes, fascismes) qu'il critiqua et dont il prit ses distances. On ne vient pas poser Deligny comme une doctrine incontestable ni comme un système de croyances ou de pensée fermé sur lui-même. On ne cherche pas non plus à fonder une école basée sur un savoir « savant » ni, encore moins, à proposer un parti ou une institution. En revanche, il me semble que ce défi (tâche intellectuelle et politique) devrait nous encourager, nous qui travaillons autour de sa pensée, à atteindre un but bien différent.

Je reprends les mots de Simon Rodríguez, maître de Simon Bolívar, lorsqu'il affirme que « lire, c'est ressusciter des idées, enterrées dans le papier : chaque mot est une ÉPITAPHE et, pour réussir cette sorte de MIRACLE il faut connaître les ESPRITS des défunts ou bien avoir des ESPRITS ÉQUIVALENTS pour les subroger ».² Connaître un auteur, Deligny dans notre cas, et nous consacrer à réfléchir autour de sa pensée est une tâche qui demande du courage et une dose de créativité, puisqu'il s'agit de tirer de ses écrits ce qui reste encore impensé pour la pensée, c'est-à-dire, essayer de relire pour susciter de nouvelles questions et amener, comme dit le poète et traducteur Henri Meschonnic, « ce qui manque » à la pensée. Ce type d'exercice de lecture met en jeu une habilité peu fréquente chez ceux qui sont habitués à lire en cherchant à interpréter des sens ou à capter la structure logico-conceptuelle d'un texte. Il s'agit, au contraire, d'encourager une lecture affective de l'œuvre de Deligny pour connaître et revivifier l'esprit qui git dans ses idées enterrées. En définitive, une lecture qui ose percevoir, comme le suggèrent Deleuze et Guattari dans leurs lectures de Deligny, les « lignes de vie »³

²Rodríguez, Simón [1834] (2015). *Lucas y virtudes sociales*. En: Rozitchner, León (2015).

³Mil mesetas. *Capitalismo y esquizofrenia*. Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010).

qui conforment son écriture, et j'ajoute, le rythme qui bat dans sa pensée. C'est ainsi que l'on pourra ouvrir un différentiel pour que la pensée puisse respirer au milieu de l'air vicié de notre époque et qu'elle se permette d'écouter le rythme –d'ouvrir un espace « entre » Deligny et nous- qui nous bouleverse et qui nous transforme.

Or, l'esprit delignien n'est pas simple à saisir. Il est énigmatique, mystérieux et il se déplace en permanence. Peut-être notre idée ne sera-t-elle pas de le capturer mais plutôt d'analyser quel type d'expérience sensible permet d'ouvrir en nous une lecture affective de son œuvre. Pour cela, il me semble nécessaire de préciser un certain nombre d'apports et de défis identifiés de la manière suivante :

1. La puissance de l'anachronisme delignien ⁴

D'habitude, l'anachronisme apparaît à nos yeux comme un risque, une erreur à éviter lorsque nous voulons étudier ou travailler sur un phénomène d'une autre époque. Nous commettons un anachronisme quand nous lisons un auteur du passé en lui adossant des catégories ou des problèmes du présent, ou encore si nous l'amenons dans le temps présent pour essayer d'en extraire des solutions pour des problèmes qui n'existaient pas au moment de sa production, le décontextualisant ainsi de son époque. Le refus de l'anachronisme nous mène à bien situer chaque pensée et chaque auteur dans le cadre des limites précis de leur conjoncture. Le temps historique devient ainsi identique, homogène, clôturant et il se referme sur lui-même, ce qui nous conduit à présupposer une correspondance exacte entre la chronologie de ce temps historique et ce qui est pensable/intelligible à chaque époque.

Nous voudrions dans ce travail adopter un point de vue différent et prendre le risque d'affirmer la puissance d'un certain anachronisme dans la pensée. Pour qu'il puisse y avoir de la pensée, pour que quelque chose devienne pensable au-delà des limitations proposées par chaque époque, il y a une nécessité « du dehors », de l'intempestif, de la non-conformité, nécessité que l'on retrouve chez Spinoza, chez Nietzsche et tant d'autres. Il y a des auteurs, comme Deligny, dont la pensée n'est pas saisissable selon les catégories et les coordonnées de leur temps. « On ne pense pas pour ses contemporains », soutient Meschonnic. Dans ma perspective, Deligny pense même contre ses contemporains, pour échapper à l'époque ou, dans des mots du même poète, « pour l'aérer ». Dans ce sens, nous comprenons pourquoi dans l'un de ses essais, intitulé Les deux mémoires (2012), Deligny se perçoit lui-même comme un saumon: son geste a toujours été celui de nager « à contre-courant » de son temps.

Je prends la notion "d'anachronisme" des travaux du philosophe argentin Diego Tatián, qui étudie l'importance de l'anachronisme spinozien dans la pensée politique et philosophique contemporaine, ainsi que des développements de la Revista de Teoría Política y Filosofía: "Anacronismo e irrupción" (Editorial, vol. 2, Nro. 2, 2012).

Sandra Alvarez de Toledo, son éditrice, le reconnaît ainsi quand elle affirme : « Deligny est d'actualité en vertu de son absence permanente d'actualité. Les ruptures, les brèches, le fait de saisir l'occasion et les circonstances sont les conditions pour la créativité de l'éducateur ; ces éléments interviennent sur le fond d'un temps immuable, qualifié par la présence, l'espace et l'écriture » (Dans: Deligny: 2015.b:13)

Deligny se place, donc, dans un topos particulier, hors du temps, de l'histoire et des modes. Une brève révision de sa vie et de son œuvre nous permettra d'identifier quelques-unes de ces ruptures. En pleine époque de l'apogée des tests pour mesurer les intelligences, Deligny rejette les diagnostics et les tests psychologiques et il se tourne vers les travaux d'Henry Wallon et l'éthologie dans le but de comprendre –à l'encontre de tout déterminisme- les modes de vie en interaction. À l'époque des politiques de rééducation et de prévention de la délinquance des jeunes, Deligny développe une tentative en milieu ouvert (La Grande Cordée) pour que les jeunes stigmatisés comme « délinquants » puissent retrouver d'autres opportunités de vie, se fiant à leur désir et leur initiative. Plus tard, alors que la philosophie et les sciences humaines assistaient à ce que l'on a désigné comme le « tournant linguistique », Deligny approfondit sa critique radicale du langage et met en place une tentative de vie avec des enfants autistes qui vivent « en absence de langage ». Quand les cartographies commencent à montrer de nouveaux énoncés ou des tracés de l'inconscient, Deligny propose une pratique cartographique d'un autre type, où l'on ne représente pas les discours et où l'on ne fait pas non plus des cartes de l'inconscient. En revanche, on y inscrit les gestes, les traces asignifiantes, les déplacements, les errances et les dérives. Ces cartes intensives, composées de gestes, de traces et d'affects, ne veulent « rien dire » et c'est là que réside toute leur valeur. En même temps, alors qu'une certaine pensée philosophique s'imposait autour de « la fin de la communauté », Deligny élabore une réflexion sur « le commun » qui déplace l'horizon philosophique et politique de son époque. Un temps qui n'est pas le sien car, au bout du compte, c'est lui-même qui ne lui appartient pas. Et s'il pouvait appartenir à un temps, ce serait celui de l'infinifinitif en tant que temps de la pensée et, à la fois, temps de l'agir autistique.⁵

⁵Deligny développe une théorie de l'agir autiste en contre-position au « faire-pour », propre de « l'Homme que nous sommes », produit de l'appropriation symbolique. Cet agir, ce sont des actions répétées ou rituelles, présentes dans la vie quotidienne de l'enfant (comme, par exemple, le balancer, le tracer, l'errance libre dans l'espace), suspendues sur un temps à l'infinifinitif et qui se placent en deçà du langage et de la signification. Sans projet et sans finalité, ces actions répétées restent dans un œuvrer inachevé et incessant, en dehors de tout profit.

Cette temporalité singulière, qui pourrait aussi être la nôtre, c'est le temps d'une réappropriation au-delà du temps, toujours ouverte et en évolution constante, qui cherche à conquérir une proximité avec sa pensée pour entrevoir les déploiements possibles, au-delà des distances spatiales, temporelles et linguistiques. Toute étrangeté entre l'œuvre de cet auteur et celui qui la lirait dans une autre époque mérite d'être reconsidérée. Peut-il y avoir, par exemple, une étrangeté radicale avec nos contemporains et, en même temps, une proximité si grande avec Deligny qui nous permette de nous retrouver au-delà des distances dans le temps et dans l'espace? Aucune époque ne paraît être autosuffisante. C'est pourquoi il faut subvertir certaines catégorisations ou linéarités de la pensée qui nous replient vers le présent et ne nous permettent pas de nous inscrire dans une historicité d'une plus grande portée.

Le geste de désobéissance delignien inspire chez nous –lecteurs de son œuvre- un sentiment de libération des attaches et des modes imposés du penser. L'éducateur français nous propose une relation au savoir toute nouvelle, insolente et libre. Sa liberté autorise de nouveaux dés-assujettissements, elle appelle de nouveaux exils et de nouvelles déterritorialisations et elle nous invite aussi à inventer des refuges, c'est-à-dire des lieux d'asile à côté de lui. Voici l'esprit que nous pouvons –ou que nous devons- subroger, relayer. Il s'agit de ne pas transformer Deligny en un manuel de militance, un système théorique ou une méthode à répétition ; il s'agit de ne pas devenir dociles, flatteurs et serviables mais de nous inspirer de ce geste libertaire dont nous avons besoin pour repenser les problèmes de notre époque. Après tout, son geste nous invite à inventer et à faire-naître nos propres « tentatives » -comme il aimait les appeler- et à actualiser nos cartographies du présent. Un esprit comme le sien invite à le trahir, à le questionner, à établir des compositions hybrides, des assemblages impurs (comme lui-même l'a fait avec la lecture juxtaposée des cartes des lignes d'errance des différents enfants à différentes époques) et surtout, il nous encourage à inventer d'autres théories et à essayer d'autres pratiques, d'autres poétiques⁶. La puissance de l'anachronisme est complémentaire au besoin impérieux que nous avons d'ouvrir d'autres possibles.

⁶*Nous ne voulons pas dire par là que toute superposition de sujets, de temps, d'auteurs et de problèmes soit valable, ni qu'il soit inintéressant d'étudier rigoureusement la façon dont ces juxtapositions se mettent en place, les liens qu'elles proposent et les limites existantes. L'anachronisme a des limites, mais celles-ci ne peuvent pas être établies au préalable. Il faut un effort d'invention associative et d'imagination, ainsi que le déploiement de nouvelles affaires,*

2. La construction d'un « Deligny latino-américain »

J'ai évoqué plus haut la puissance de l'anachronisme delignien à l'heure de repenser nos réalités et nos problèmes dans la conjoncture latino-américaine. Depuis un certain temps, relativement court, Deligny a commencé à être récupéré dans les pays de la région dans différentes approches et perspectives et dans des champs disciplinaires divers. Sans prétendre établir un recensement exhaustif et achevé de « l'état de la question », j'essaierai néanmoins de partager brièvement quelques développements actuels que j'ai identifiés au cours de ma recherche et qui me permettent de reconnaître quelles sont les affaires auxquelles nous réfléchissons « ici et maintenant » quand nous revisitons sa pensée. Dans le cadre de ces antécédents, j'approfondirai sur les développements actuels ayant lieu en Argentine. J'incorpore à cette sorte de « mapping » non seulement les développements de recherche théorique sur Deligny mais aussi les réflexions élaborées à l'ombre d'une praxis ou d'une expérience en cours, que ce soit dans le champ politique, éducatif ou clinique ou bien dans tous les carrefours possibles, respectant ainsi les développements multiples que l'œuvre de Deligny suscite et qui, bien entendu, ne se limitent pas à la recherche académique.

Au Brésil, comme le confirme l'événement même qui nous réunit:

La réception de l'œuvre de Deligny s'est intensifiée dans les dernières années grâce aux répercussions des études de la subjectivité, de la cartographie comme perspective méthodologique mais aussi à la présence des cartes produites dans les Cévennes à la Biennale de Sao Paulo en 2012, d'une installation vidéo inspirée dans son travail en 2014 et de ses textes à partir d'octobre 2015.⁷

La 1ère Rencontre Internationale Fernand Deligny, tenue à Rio de Janeiro en 2016 à partir d'un projet de coopération académique entre la France et le Brésil, constitue un premier antécédent important. Au sortir de cette rencontre, les « Cahiers Deligny » [« Cadernos Deligny »]⁸ ont été publiés, recueillant la plupart des travaux présentés. Dans cette publication, il est aisé de voir la présence d'un ensemble de recherches et de productions (surtout brésiliennes, avec d'autres européennes, françaises notamment) qui reprennent des aspects de l'œuvre de l'auteur et les relient à différentes pratiques artistiques et cliniques, comme la danse et la musique (le candomblé), le cinéma, le théâtre avec des fous et d'autres développements de recherche. On peut y entrevoir de quelle façon les apports de Deligny commencent à entretenir de nouvelles relations avec des contextes, des pratiques et des cadres de référence auxquels ils n'étaient pas liés au départ.

⁷Voir: <https://deligny.jur.puc-rio.br/index.php/encontros/> [Fecha de consulta: 28/09/2019].

⁸Disponibles sur: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny> [Fecha de consulta: 28/09/2019]

Cette 2ème Rencontre montre la formation d'un réseau plus large de recherches et de pratiques autour des tentatives deligniennes dans lesquelles, outre les études brésiliennes et européennes, s'inscrivent aussi les apports des recherches et des expériences argentines, uruguayennes, allemandes et espagnoles.⁹

En Colombie, une équipe de l'Université d'Antioquia (Medellín) introduit la perspective de Deligny pour penser à l'éducation, au mouvement et aux pratiques corporelles, et elle établit des liens de collaboration académique avec des chercheurs de Barcelone, qui abordent également la perspective delignienne dans le champ de l'éducation.

En Uruguay, les premières recherches qui se font écho de l'œuvre de Deligny sont consacrées au travail avec des enfants et des adolescents traversant des situations existentielles difficiles, dont les droits ont été bafoués et/ou qui sont placés en institution. Les travaux de Deligny commencent à être récupérés sur le mode de formations d'éducateurs sociaux, comme en Argentine, qui travaillent sur le territoire avec ces enfants et ces jeunes en situation de difficulté (Morales, 2019; Silva, 2017).

En Argentina, deux livres de Deligny ont été publiés récemment: *Lo arácnido y otros textos* (2015), par Cactus, et *Semilla de Crápula* (2017), par les éditions Cactus et Tinta Limón. Ces parutions ont permis une redécouverte significative de la pensée de Deligny. Entre la philosophie, la littérature et l'éducation, certains travaux récupèrent des traces de sa pensée pour éclairer des réflexions sur ce que l'on appelle « l'éducation spéciale », la diversité/altérité et la place du geste dans l'éducation (Bárcena et Skliar, 2013; Skliar, 2011). Dans le champ de la pédagogie, Deligny est cité en relation à des questions ponctuelles relatives à sa cartographie (Frigerio, 2017), en associant les cartes, les réseaux et les tentatives comme des opportunités de vie dans les professions désignées comme des « métiers du lien ». D'autres travaux reprennent Deligny pour penser le bouger-engrener-tracer entre la danse et la philosophie (Bardet, 2017). Pour ma part, ma recherche doctorale se propose de systématiser les principales notions cartographiques qui naissent de la tentative cévenole avec des enfants autistes, comme des contributions pour un possible repositionnement dans le champ pédagogique.

⁹En Allemagne il y a quelques développements autour de l'œuvre de Deligny. Peter Engstler Verlag a traduit plusieurs de ses textes et il a organisé à Berlin, en 2018, une rencontre autour de sa figure. En Espagne, il est important de souligner le précédent de la traduction et la parution en 2015 de l'ouvrage *Fernand Deligny. Permitir, trazar, ver*, édité par MACBA, avec l'organisation en même temps d'un séminaire et d'un programme de cinéma pour accompagner le lancement, ainsi que la parution de *Los Vagabundos eficaces*, Editorial de la UOC, en 2015.

Quant aux expériences, le Collectif Juguetes Perdidos développe des pratiques de recherche cartographique et d'écriture politique dans les quartiers. Ils ont aussi écrit de manière collective l'un des épilogues de Semilla de Crápula. Ses membres ont inclus des lectures de Deligny dans les pratiques de recherche militante, essayant de promouvoir une analyse de la conflictualité entre les modes de vie présents dans les territoires. Dans la Province de Cordoba (Argentine), il y a des groupes et des collectifs de professionnels qui travaillent aussi en accord avec les apports deligniens (à côté de ceux d'Oury, de Guattari, de Deleuze...) autour de la clinique psychanalytique ou schizo-analytique, du travail avec les fous et avec les personnes souffrant de diverses situations de vulnérabilité. Certains de ces travaux sont recueillis de façon régulière par la revue Divanes Nómades de l'École lacanienne de psychanalyse (Escuela Lacaniana de Psicoanálisis).

Il est intéressant aussi de considérer la réappropriation des apports de Deligny menée par des mouvements féministes en Argentine. Dans ce sens, au mois de juillet 2018, on a mis en place une action en faveur de l'avortement sécurisé, légal et gratuit appelée « Opération Araignée. La terre tremble du bas vers le haut ».¹⁰ Elle a été convoquée par le collectif Ni Una Menos, les femmes déléguées syndicales du Métro de Buenos Aires, des activistes de la Campagne Nationale pour le Droit à l'Avortement et un réseau de plus de soixante organisations sociales. Chacune des six lignes du métro de la ville a été l'objet d'une intervention avec différentes consignes ou droits, à travers des actions artistiques coordonnées pendant des périodes de trente minutes. Ce fut un essai de re-cartographier la ville à partir d'autres conflictualités liées aux droits de l'homme, à la santé, au corps et au désir et qui ont besoin de visibilité. Là, le féminisme apparaît, il se pense et il se construit lui-même « du bas vers le haut » comme un tissu arachnide collectif qui prend la ville dans ses interstices. Le mouvement féministe surgit comme un corps –commun- qui s'active en défense de la vie, contre toutes les formes de violence qui l'attaquent et qui s'écrivent sur les corps des femmes, des personnes trans et des dissidences sexuelles.

À partir des différentes lignes sur lesquelles la pensée de Deligny respire et se re-signifie, j'ai tracé un bref diagnostic de ce qui pourrait être la conjoncture problématique qui nous traverse et que nous repensons avec l'aide de Deligny, entre autres apports...

¹⁰L'événement a fait partie de différentes actions publiques menées en Argentine juste avant le 8 août, date où le projet de loi pour l'interruption volontaire de la grossesse a été traité au Sénat.

Un premier trait de notre conjoncture est lié à ce que l'anthropologue argentine Rita Segato (2018) appelle les « pédagogies de la cruauté ». Ces pédagogies expriment le triomphe de l'ordre capitaliste, colonial et patriarcal qui est au service de la reproduction du « projet historique des choses » et de la destruction du « projet historique des liens », ce dernier étant associé à la réciprocité et au soin collectif/communautaire. La pédagogie de la cruauté se transmet à travers les actes et les pratiques qui nous apprennent à transmuter le vivant en choses, à transformer les corps en objets et à convertir les sujets en marchandises dévaluées. Tout ce qui est vivant, fluide et errant est objectualisé et privé de valeur ; on fixe les termes d'une relation de consommation et de « propriété » ou bien, directement, on le tue d'une mort complètement déritualisée. Ces pédagogies cherchent la rupture des liens de proximité et de solidarité. Elles montent une offensive de désensibilisation et de spectacularisation de la cruauté où les médias jouent un rôle fondamental. Chaque femme tuée exhibée par les médias porte dans son corps une leçon écrite de disciplinarisation pour tout le corps social, c'est-à-dire, pour n'importe qui oserait questionner ou désobéir l'ordre que l'on veut perpétuer. C'est ainsi que les luttes menées par les féminismes dans notre continent ne sont pas coupées des luttes contre le travail esclave, l'exploitation, les luttes syndicales ou pour les droits ethniques ou de race. Il s'agit de luttes transversales, il y a un fil qui les relie et qu'il faut reconnecter, encore et encore, pour pouvoir inscrire quelque chose de commun dans toutes ces batailles. Dans ce sens, l'historicité et la transversalité deviennent complémentaires dans l'action politique. Le large éventail qui s'ouvrit inclue aussi les combats contre l'extractivisme ou en faveur de la défense de l'Amazonie, les droits de l'homme, les luttes des féminismes. Toutes ces actions politiques ont en commun le rejet de toute forme de violence et de manque de protection de la vie, des corps et des territoires. Dans ce contexte, la pensée de Deligny est susceptible d'établir, à mes yeux, une conversation avec cette « contre-pédagogie » du pouvoir et du patriarcat formulée par Rita Segato. Je propose de réfléchir au mode dont les luttes féministes d'aujourd'hui actualisent, d'une façon toujours singulière, une puissance de l'héritage « contre-pédagogique » delignien et elles le conjuguent avec de nouvelles formes de résistance et de non-violence, avec de nouvelles poétiques et des formes de rendre présents les corps sensibles et sexués dans les territoires, ainsi qu'avec la défense du droit à exister des individualités dévaluées. Je crois que Deligny nous met en contact avec une expérience historique et sensible, dont l'agir collectif-arachnide d'un monde des liens, proche et communautaire, se montre capable de poser des limites précis à la chosification de la vie des enfants qui sont mis « à l'écart », « objectualisés » et qui, probablement, sont les plus minorisés de tous. Il y a là un pari de re-politisation des tentatives, des territoires existentiels et des formes de vie (comme les deligniennes) qui semble pouvoir ouvrir une imagination nouvelle, là où l'on tisse et l'on préserve un « corps commun ».

Dans notre région, le néolibéralisme a avancé d'une manière très dure après l'expérience des gouvernements progressistes, montrant son visage le plus fasciste et autoritaire. Le développement de la menace capitaliste sur les existences se vérifie,

entre autres aspects, dans l'approfondissement de l'inégalité, la mise en place généralisée de la terreur –comme le signalait déjà León Rozitchner (2011, 2015)- et dans le repli subséquent des forces de résistance dans les territoires, la paralysie de notre imagination politique et la disciplinarisation que l'endettement exerce sur nos formes de vie. Ainsi, il est difficile de penser aujourd'hui où inscrire nos désirs collectifs de transformation ou comment sortir de certaines défaites. Deligny nous offre la piste d'un noyau archaïque (comme le pense aussi Rozitchner quand il évoque la mater): « l'humain », qui nous constitue depuis toujours et qui n'est pas lié à « l'avoir » mais à « l'être », avec nos puissance d'espèce. « L'humain » nous révèle l'existence d'un tissu sensible et commun (qui se tisse pendant la nuit et se défait dans la journée, comme celui de Pénélope), dans un processus toujours ouvert, inachevé, silencieux et anonyme. Sans projet ni finalité, au-delà du sujet et de la conscience, Deligny fait de la vie dans l'immanence une pratique éthique, poétique et politique fondamentale, dont nous avons encore beaucoup à apprendre.

3. La construction d'une « langue » dans la pensée de l'auteur

Nous savons bien jusqu'à quel point la réflexion sur le langage est importante dans la pensée de Deligny. Il est envisageable de penser, d'une certaine façon, que la présence proche des enfants autistes l'a mené à radicaliser sa critique du langage, à se méfier de lui et à forger une écriture, une pensée poématique, éloignée de toute convention. J'aime concevoir la poématique delignienne non pas du point de vue de son style mais surtout dans une perspective étique et politique. Je reprends les mots de Meschonnic (2016) quand il affirme que dans le « poème », une forme de vie transforme une forme de langage et, à la fois, une forme de langage transforme une forme de vie. Le poème est, avant tout, une activité qui transforme les manières de voir, d'entendre, de percevoir, de lire, d'écrire et, par conséquent, de traduire. C'est « ce que le corps peut dans le langage »: la manière dont on le force pour le charger d'affects, comme dit le poète lui-même. Le poème met en œuvre la pénétration maximale entre la pensée et le langage, entre le mode de vie et l'écriture ; c'est l'expérience du continuum affect-concept en rythmant le langage. Il se place au-delà du jeu de la signification fixé par le signe. C'est une pratique d'écoute de ce qui échappe au signe lui-même mais qui pourtant existe; une violence exercée par une pensée qui s'invente et qui, par cette invention même, modifie le langage et fait naître une écriture nouvelle. Le poème ne transforme pas seulement le langage mais il transforme le sujet qui le crée en « sujet du poème ». Dans ce sens, le poème est une pratique de subjectivation : « le poème fait de nous une forme-sujet spécifique et nouvelle. Il nous pratique un sujet que nous ne serions pas sans lui ». (Meschonnic, 2016).

Or, Deligny donne lieu dans l'écriture à des formes de vie qui ne sont pas du dire mais de l'agir impersonnel et a-subjectif. L'éducateur français fait entrer dans le langage le « point de voir » de l'enfant mutique non assujetti à l'appropriation symbolique. Et il soumet le langage à rendre compte de ce que nous sommes, de ce qui existe, de ce qui

existe, de ce qui se cache et de ce que nous considérons réel. Il le confronte à ces formes de vie méprisées qui vivent dans l'anonymat, reléguées de la société et en dehors de l'histoire. À partir de cette atteinte autistique de la pensée et du langage, Deligny montre ce qui fait défaut dans le langage, ce qu'il cache et ce qui reste impensé et innombrable. L'écriture delignienne profite de cette « vacance du langage », du silence inouï des enfants autistes, pour créer un langage nouveau. Un langage sans sujet (sans « je », sans « lui », sans « soi-même »), sans histoire et à l'infinif. C'est peut-être cela ce qu'il cherche à nous dire lorsqu'il affirme: « Quand je parle dans ma langue, je sais très bien que je parle une langue presque étrangère. Quelle que soit la langue maternelle de l'autre, je n'attends pas d'être compris » (2012: 4041).

C'est cette langue étrangère que Deligny crée en français (cette atteinte, cette affection de sa propre langue maternelle) qui doit devenir l'affaire de toute traduction. Je veux dire par là que, si nous nous limitons à poser notre attention sur le vocabulaire inventé par Deligny, comme s'il s'agissait de traduire son jargon mot à mot, en préservant les sens de ces mots forgés, ou encore de respecter les tournures syntaxiques qu'il introduit dans sa langue, nous passerions à côté de l'objet même de la traduction qui, loin d'être une tâche technique ou instrumentale, doit être assumée comme une tâche affective, un travail d'écoute du rythme qui bat dans la pensée de l'auteur. Les « intraduisibles » (Cassin, 2018) de la pensée de Deligny, ce qui, dans les mots de Lacan, « ne cesse pas de (ne pas) se traduire » (Cassin, ob. cit.), c'est la présence du corps en langage, ce sont les affects que l'auteur introduit dans sa langue. Sans cela, les traductions pourront avoir le jargon de Deligny, reproduire certains de ses « jeux langagiers », mais elles perdront sa voix, sa présence et même ses silences, sa tonalité affective. À mon critère, voici l'un des défis majeurs des traductions à venir de son œuvre. Peut-être la construction d'un « Deligny latino-américain » signifie aussi d'assumer une certaine dose d'insoumission par rapport à ces mots et ces sens hérités, pour oser relancer un jeu de nouvelles affectations dans nos propres langues.

Réflexions finales

J'aimerais donc conclure en dégageant trois lignes pour une tentative de construction d'un « Deligny latino-américain ». Tout d'abord, je propose de considérer l'éthique et la politique qui entrent en jeu dans la traduction de l'œuvre de l'auteur, ce qui veut dire de penser de quelle manière les traductions que nous entreprenons peuvent garder la présence du corps et de l'affect dans l'écriture pour donner lieu au poème. Deuxièmement, j'évoque le besoin impérieux de continuer à construire et à actualiser un recensement des réceptions et des réappropriations que Deligny suscite dans nos territoires latino-américains, considérant de plus en plus les savoirs, les expériences et les nouvelles tentatives qui dialoguent avec lui. Enfin, je propose une étude de base latino-américaine qui prenne compte de deux lignes convergentes: d'un côté, une analyse de ce qui est « du latino-américain » présent dans la pensée de Deligny (dans ses évocations, ses lectures et faits historiques) et, d'un autre côté, une analyse

des points de contact et de divergence possible entre sa théorie, nos auteurs et nos développements. De cette façon, nous pourrions continuer à mesurer ses portées et contribuer à la construction d'un diagnostic critico-transformateur du présent.

Bibliographie

AA. VV. (2018). *Cadernos Deligny*, 1 (1). PUC-Rio de Janeiro e Base dinámica. Disponible en: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny> [Fecha de consulta: 22/09/2019].

Alvarez de Toledo, Sandra (2009). "Introducción". En: Deligny, Fernando, *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA. Disponible en: <https://www.macba.cat/uploads/20091118/intro.pdf> [Fecha de consulta: 06/10/19]

Bardet, Marie (2017). "Mover, engranar, trazar". *Revista Barda*, 5 (3). Disponible en: <http://www.cefc.org.ar/revista/wp-content/uploads/2015/07/bardet.pdf> [Fecha de consulta: 29/09/19].

Cassin, Bárbara (dir.) (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales. Diccionario de los intraducibles*. 2 vols. Buenos Aires: Siglo XXI.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari [1980] (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deligny, Fernand [2008] (2015.a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.

[2004] (2015.b) *Vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial UOC.

(2012). *Lointain prochain. Les deux mémoires*. París: Éditions Fario.

(2017). *Oeuvres*. París: L'Arachnéen.

(2017). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Buenos Aires: Cactus-Tinta Limón.

Frigerio, Graciela; Daniel Korinfeld y Carmen Rodríguez (coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Meschonnic, Henri (2009). *Ética y política del traducir*. Buenos Aires, Leviatán.

(2016). *Manifiesto por un partido del ritmo*. Traducción: Natalia Mondragón. Disponible en: <https://ninnabestia.wordpress.com/2016/01/11/manifiesto-por-un-partido-del-ritmo-henry-meschonnic/> [Fecha de consulta: 28/09/19]

(2015). *Spinoza poema del pensamiento*. Buenos Aires: Cactus-Tinta Limón.

Morales, Marcelo (2019). *Exageraciones académicas. Una mirada desde la formación al proceso de profesionalización de educadoras y educadores sociales en Uruguay*. Tesis de Doctorado en Educación, UNER. Argentina (Mimeo)

Rozitchner, León (2011). *Materialismo ensoñado*. Buenos Aires: Tinta Limón.

(2015). *La Cosa y la Cruz. Cristianismo y Capitalismo (en torno a las Confesiones de San Agustín)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Silva Balerio, Diego (2017). "La red es una forma de ser. Prácticas educativas y subjetivación cartográfica". Disponible en: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/> [Fecha de consulta: 6/10/19].

Skliar, Carlos (2011). "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario". Disponible en: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058%20(2).pdf). [Fecha de consulta: 06/10/19]

Skliar, Carlos y Fernando Bárcena (2013). "Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido)". *Centro de publicaciones Universidad de Manizales, Plumilla Educativa*, 12 (2): 11-28. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28819> [Fecha de consulta: 29/09/19].

O AUTISTA COMO ETNÓGRAFO

Adriana Frant

I.

Hal Foster em “O artista como etnógrafo” observa uma mudança de paradigma na relação que o artista mantém com a alteridade. Essa mudança se dá no momento em que ocorre um deslocamento, ou melhor, uma reconfiguração de quem vem a ser o *outro* para o artista. Se em determinado momento, como sinaliza Walter Benjamin em “O autor como produtor”, o outro era o outro econômico-social, com esse deslocamento, o outro passa a ser o outro cultural e étnico. É nesse sentido que Foster sugere que nesse novo paradigma, o autor como produtor dá lugar para o artista como etnógrafo.

¿Foster aponta como um possível disparador desse desvio paradigmático o encanto do artista com uma espécie de fantasia primitivista, que sob a influência da psicanálise, passa a enxergar uma ligação entre o potencial transgressor do inconsciente e a alteridade radical do outro cultural. É em *Totem e Tabu* (1913) que Freud reforça essa ligação entre alteridade e inconsciente ao sugerir que a vida mental dos neuróticos teria pontos de concordância com o modo de pensar das sociedades primitivas. Ainda que a psicanálise estivesse presa a uma visão de mundo etnocêntrica que entendia a história como evolução e, portanto, via os povos ditos primitivos como pertencendo a uma suposta infância da humanidade, creio que Foster é muito apressado ao diagnosticar essa analogia como um encanto e uma mera fantasia. Pois, como a própria psicanálise sugere, fantasias devem ser levadas a sério.

O principal ponto de concordância apontado por Freud entre os primitivos e os neuróticos é justamente esse, a crença na fantasia e no encanto, isto é, no pensamento mágico. Isso que os antropólogos chamam de pensamento animista. A característica mais marcante do pensamento animista, aquela que para Freud perdura e interpenetra

o pensamento científico, é a magia. A magia, nessa perspectiva, não é entendida como uma crença, nem o animismo consiste apenas na ideia a ser ultrapassada de que o universo é povoado de vida, mas trata-se de um sistema de pensamento complexo, uma elaboração teórica, que de acordo com Freud, é a mais coerente e que dá uma explicação verdadeiramente total da natureza do universo. Nesse âmbito, o animismo como definido por Freud, a partir de suas leituras *d'O Ramo de Ouro* de James Frazer (1890), pode ser compreendido como um sistema de pensamento desenvolvido pelos povos primitivos onde o mundo, em suas palavras, é povoado com inumeráveis seres espirituais, benevolentes e malignos. Ainda de acordo com Freud, esses povos consideram esses espíritos e demônios como as causas dos fenômenos naturais acreditando que não apenas os animais e os vegetais, mas todos os objetos inanimados do mundo são animados por eles. Ao caracterizar o animismo como sistema de pensamento, por ele não fornecer simplesmente uma explicação de um fenômeno específico, mas permitir apreender todo o universo como uma unidade isolada de um ponto de vista único, Freud parece estar rompendo com o pensamento corrente de sua época onde os povos primitivos sequer eram considerados seres pensantes, quanto mais capazes de propor um sistema de pensamento. Mesmo que em muitos outros momentos acabe por reafirmar o evolucionismo histórico, Freud confere ao animismo a categoria de uma realização teórica, a seu ver, a primeira teoria completa sobre o universo. Assim, o animismo seria não só o primeiro sistema a ser criado, mas também o mais coerente e completo, o único que oferece uma explicação verdadeiramente total da natureza do universo (Freud, 1996, 98-99).

Entretanto, Isabelle Stengers, em seu artigo “Reativar o Animismo” (2017), chama atenção para o fato de que nos termos em que Freud o define, o pensamento animista seria o inverso daquilo que propõe a psicanálise. Se o animismo pode ser definido como a compreensão de um universo povoado de entidades humanas e não humanas dotadas de vida, alma e espírito, a psicanálise internaliza todas essas existências no inconsciente. De fato, Freud sugere que a psicanálise deveria inverter o processo e colocar de volta na mente humana, aquilo que o animismo acredita ser da natureza das coisas, pois “os espíritos e os demônios são apenas projeções dos próprios impulsos emocionais do homem” (Freud, 1996, p.115). Desse modo, sugere Stengers, a psicanálise não seria a praga subversiva como sugeriu Freud, mas sim uma restauração da ordem.

Stengers, ao clamar pela reativação do animismo, deixa claro que está ciente da divisão que existe entre animistas e aqueles que classificam os outros como animistas, e ciente também do caráter colonizador que pertence àqueles que se sentiam livres para estudar e categorizar os outros. Segundo a filósofa, “aquilo a que se chama Ciência, ou a ideia de uma racionalidade científica hegemônica, pode ser entendido em si mesmo como produto de um processo de colonização” (Stengers, 2017). Reativar o animismo, passa, portanto, por um processo de descolonização radical, aquilo que, segundo a autora, o antropólogo Viveiros de Castro chamou de descolonização permanente do pensamento.

No entanto, talvez seja possível, em uma suposta genealogia da reativação do animismo, ver Freud como um de seus propulsores. E Fernand Deligny, estaria caminhando na esteira deslanchada por Freud, ao sugerir que a rede de cuidados de crianças autistas que ajudou a criar, se tratava de uma etnia singular. No entanto, Deligny não faz simplesmente uma ponte entre a vida mental dos autistas com sociedades ditas primitivas. Ele observa que aquele grupo de crianças autistas e as outras pessoas, incluindo ele, que faziam parte dessa rede, viviam de forma similar a certos grupos étnicos, como os Bororo, os Nambiquara, entre outros. Portanto, não se trata de pensar sobre a vida mental de quem quer que seja, e sim de pensar o que é uma forma de vida.

Em *A Invenção da Cultura* (1975), o antropólogo Roy Wagner faz duas proposições que gostaria de explorar aqui. A primeira é a de que todo humano é um antropólogo. A segunda é que toda cultura é uma invenção. É no encontro com a alteridade e no choque advindo desse encontro que o antropólogo começa a inventar a cultura desse outro e por analogia, inventa também a sua. Dessa forma, o encontro com a alteridade é um evento que desencadeia uma produção de múltiplos mundos e universos. Mas o que Deligny faz ao sugerir que a forma de vida da rede em Cevenas se trata de uma etnia singular desembaralha completamente os preceitos etnológicos, mesmo nos termos de Roy Wagner, pois não se trata mais do encontro com a alteridade que ocorre quando um antropólogo vai a campo. Deligny não descreve, ou nos termos de Roy Wagner, inventa uma suposta etnia autista, muito menos a francesa. O que ocorre ali é o testemunho do nascimento de uma etnia, etnia como forma de vida. Esse trabalho etnográfico então não passa pela observação participante, não passa pela interpretação da cultura como texto, e nem da invenção da cultura nos termos que propõe Roy Wagner, pois não se trata de um movimento de analogia entre duas culturas. A invenção não ocorre, como sugere Roy Wagner, a partir do choque do encontro entre os diferentes, a invenção é um estado permanente de diferença. Nesse caso, invenção, diferença e animismo estariam no mesmo campo semântico; não se trata assim de reativar o animismo, mas de ser reativado por ele.

II.

Em 1967, Deligny estabelece uma rede de cuidados para crianças autistas, não verbais, em uma comunidade aos pés das montanhas de Cevenas, na França. Sobre a rede, Guattari relata: “Deligny não criou ali uma instituição para as crianças autistas. Ele tornou possível que um grupo de adultos e de crianças autistas pudessem viver juntos segundo seus próprios desejos. Ele agenciou uma economia coletiva de desejo articulando pessoas, gestos, circuitos econômicos e relacionais, etc.” (Guattari, 2012, p.33).

No entanto, ao tentar dar conta de explicar e pensar a rede, Deligny vai além da sugestão de Guattari, ao desenvolver a ideia de que as relações que ali se estabelecem não são apenas as de cuidado entre um grupo heterogêneo de adultos e crianças. Para Deligny, o que ocorre ali é o nascimento de uma etnia. Uma etnia singular. Em suas palavras:

Meu lugar de adoção, que teria força de um país natal, não é um país estrangeiro; seria antes uma etnia muito singular, que tem como uma de suas características o fato de não ter língua em absoluto, pois não tem em absoluto o uso da linguagem; trata-se de crianças autistas—algumas das quais ficam grandes – e de nós entre elas (DELIGNY, 2015, p. 191).

Ele elabora essas ideias no livro *Singular Etnia (Singulière Ethnie)*, publicado em 1980, cerca de dez anos após a criação do grupo. De fato, como sugere Sandra Alvarez de Toledo (2017), a organização da rede tinha algumas semelhanças com as sociedades ditas primitivas, como a autossustentabilidade, a recusa da circulação monetária, a ritualização dos costumes, a criação das áreas comuns e a prática artística endógena.

Deligny, no entanto, traça comparações menos óbvias entre a rede de Cevenas e coletivos como os Bororo e os Nambikwara, a partir de suas leituras de Pierre Clastres e Claude Lévi-Strauss. Algumas das características que ele assinala chamam atenção pela estranheza. Para ele, um dos traços fundadores dessa etnia seria o fato de passarem a noite acordados. Segundo Deligny eles eram livres para não dormir. Outras características também são curiosas, como a tradição de certos gestuais a maneira como as unidades onde cada grupo vivia se distanciavam umas das outras. Entretanto, a característica apontada por Deligny que mais chama atenção é a sugestão de que Janmari, uma das crianças da rede, seria o fundador ancestral dessa etnia, e que seria a partir dele que se teriam ordenado as tradições dessa tribo.

Janmari, uma criança muda, rejeitada tanto por seus familiares como pelas instituições psiquiátricas, por ser intratável, incurável e insuportável, como relata Deligny no filme *Ce Gamin là* (1975), é entregue aos seus cuidados aos 12 anos. Segundo Deligny, Janmari se torna o antepassado que eles não possuíam. A origem em torno da qual se ordenavam as tradições. Janmari se tornou mitológico. Desse modo, a criança autista e muda, recusada por todas as instituições por onde passou, isto é, uma criança-tabu, passa a ocupar o lugar totêmico dessa etnia em vias de nascer.

Jacques Lin, uma das pessoas próximas da rede, narra como ocorreu essa espécie de momento mitológico inicial, a partir do qual começaram a fazer os mapas. Em uma madrugada após fazer um picnic aos pés da montanha, Janmari acorda sobressaltado, chorando, gesticulando e batendo a cabeça na parede. Percebendo então que Janmari quer sair do quarto, Jacques abre a porta, e Janmari sai correndo, seu estado muda completamente, se antes estava sofrendo, ao passar pela porta é tomado por um

entusiasmo que faz ele sair da casa correndo e retrança o caminho que tinham feito naquela tarde para o picnic. Jacques corre atrás dele com uma lanterna. Janmari acha o local exato onde estiveram mais cedo e acha as cascas das laranjas que comeram. As cascas tinham sido descartadas com a parte de baixo virada para cima. Janmari desvira as cascas, volta correndo para a casa, deita na cama e dorme profundamente. (ver: <https://vimeo.com/296048950>).

É a partir desse momento inicial que os adultos, as presenças próximas, passam a acompanhar as crianças pelo território, para então mapear e cartografar seus trajetos, movimentos e gestos. Essa prática, mostrou-se extremamente bem-sucedida, pois a relação estabelecida entre as crianças e o território foi o que permitiu que se estabelecessem as bases de uma vida em comum². Os adultos passam então a observar as andanças e os gestos das crianças conforme estas caminham e traçam as linhas desses movimentos em transparências sobrepostas aos mapas do território.

Os gestos de Janmari, assim como seus rastros de gestos (que é como Deligny caracteriza sua escrita / desenho) passam a ter uma dimensão ritual. Deligny repara como, não por acaso, os gestos que ele está sempre a fazer, como se balançar e “dançar”, também podem ser vistos em diversos rituais como nas missas, por exemplo. É Janmari que conduz (méne) à tentativa (Deligny chamava toda essa empreitada de criação da rede de tentativa), pois é seguindo seus passos que os caminhos começam a se traçar e os mapas a ser feitos. É assim que essa etnia singular começa a nascer.

Ocorreu-me de ler o que escrevem os antropólogos e os etólogos, e assim me pareceu que nosso modo de existência, da forma como ele se trama e da forma como ele persiste e se precisa é estranhamente parecido com o modo como o um etnólogo, Pierre Clastres, descreve como era o modo de vida de numerosas sociedades ditas arcaicas. Em muitos pontos existem coincidências notáveis entre o modo de vida dessas sociedades e o nosso, apesar de nós não sermos ameríndios (Deligny, 1980).

Algumas coisas chamam atenção nessa passagem, mas a que mais me interessa ressaltar é o modo como logo no início Deligny coloca antropólogos e etólogos lado a lado, de forma análoga e não hierárquica. É daí que Deleuze e Guattari vão tirar o gancho para afirmar que os etólogos têm uma vantagem sobre os etnólogos, pois eles não caíram no perigo estrutural que divide um território em formas de parentesco, política, economia ou de mito. Segundo os filósofos que estão certamente seguindo Deligny nessa questão, os etólogos preservam a integridade do terreno (Deleuze e Guattari, p.146). O salto que Deligny dá não é só por estar propondo uma torção etológica na questão do terreno, mas porque, quando olha para este, o que lhe interessa são as trajetórias traçadas.

²LIN apud MIGUEL, 2015.

Traçar mapas foi desde o início dessa tentativa o modo segundo o qual os adultos, as “presenças próximas”, encontraram para construir uma vida comum. Mapas de gestos e movimentos. Gestos e movimentos que ao serem traçados dão a ver diferentes tipos de linhas. “Linhas de errância”, que surgem quando as crianças batem palma, se balançam, se desviam do caminho “costumeiro”. Linhas costumeiras, caminhos traçados pelos adultos em seus rituais diários, pegar água, cortar lenha, assar o pão. Pontos emaranhados, onde os trajetos dos adultos e a linhas de errância das crianças se entrecruzam.

Deligny trava um diálogo com Lévi-Strauss e mais especificamente com algumas passagens de Tristes Trópicos. Ao se deparar com o mapa do vilarejo Bororo proposto pelo antropólogo, comenta como apesar de conter uma série de informações, a forma circular como as casas estão dispostas, o local reservado aos homens e parte das mulheres, o mapa não fala nada dos trajetos.

Por isso Deligny se pergunta: mas e o terreno [*terrain*]?

O mapa de Lévi-Strauss é completamente estático, o movimento não entra em questão.

O mesmo ocorre quando Lévi-Strauss narra seu encontro com o chefe nambiquara em uma cerimônia de troca de dádiva. Na leitura de Lévi-Strauss, o chefe indígena pede seu bloco emprestado e começa a fazer uma espécie de mímica da escrita. “Rendi-me à evidência que ele dava ao papel e ao lápis o mesmo uso que eu, a única coisa que ele podia fazer” (Lévi-Strauss, 1957, p. 314) “Dava ao papel e a caneta o mesmo uso que eu”, ele diz, e traçava nele linhas onduladas e sinuosas.

Enquanto Lévi-Strauss vê no gesto do chefe nambiquara um espelho de si mesmo, e por isso ao traçar as linhas o chefe está imitando a escrita do antropólogo, para Deligny nada está evidente. Não se trata de um simulacro da escrita porque não se trata de escrita. A página do caderno de notas do antropólogo deveria ser tomada por um terreno, e não como a prova da existência de um outro que tenta me imitar. Há toda uma outra maneira de entender o mundo e de entender a si mesmo, que abre caminho para o outro lado do espelho, mas que não é um reflexo espelhado.

Se para Lévi-Strauss os trópicos são tristes, para a tentativa de Deligny, Janmari e companhia, as linhas de longitude e latitude, são linhas animadas, linhas de vida que pululam. Essa é uma etnia que transforma o tabu em totem. O autista é etnógrafo, e a etnografia é cartográfica, e a cartografia, na sua preocupação com o terreno, com o chão, com o território e os movimentos e gestos que ali se dão é na verdade uma coreografia.

O autismo como coreógrafo.

Referências:

- DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs vol. 4*. São Paulo: Editora, v. 34, 1997.
- FOSTER, Hal. *O retorno do real: a vanguarda no final do século XX*. São Paulo: Cosac Naify, p. 159-186, 2014.
- FRAZER, James George; DOUGLAS, Mary. *O Ramo de ouro. Círculo do Livro*, 1978.
- FREUD, Sigmund. *Totem e tabu* (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. 13). II-Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose*. Editora 34, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Ahembi Limitada, 1957.
- MIGUEL, Marlon. *Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas*. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, v. 8, n. 1, p. 57-71, 2015.
- STENGERS, Isabelle. “Reativar o animismo” IN: Caderno de leituras, n. 62, p. 1-15, 2017.
- ROY, Wagner. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

A Cartografia de Deligny nos Estudos de Bebês

Gabriela Guarnieri de Campos

Resumo

Este trabalho pretende apresentar potencialidades da metodologia cartográfica para as pesquisas com bebês ancoradas em Fernand Deligny, tendo ainda influências de Gilles Felix Guattari (1987, 2006) e Gilles Deleuze (1997). A abordagem de registro desenvolvida por Deligny (2015) foi utilizada com crianças autistas e buscava desafiar o imperativo da linguagem verbal. Buscava outra forma de linguagem, pautada no traçar. O desafio de Deligny era traçar o modo de ser autista, sua linhas de errância. Neste sentido apostamos que este modo de “estar com” os autistas, traçando seus deslocamentos, movimentos e sua relação com o espaço, *topos*, poderia ser muito rico para os Estudos de bebês, que também não fazem uso da linguagem verbal.

1. Introdução

Esta pesquisa proposta busca acompanhar bebês em seus movimentos, rotinas costumeiras e errâncias produzidas em diversos espaços¹. A partir de cartografias dos trajetos de bebês (e seus/suas cuidadoras/es) e suas relações com o os objetos , a rotina e o espaço, pretende-se

¹Em francês, “Lignes d’Erre”. Este termo tem sido traduzido de modos variados. De acordo com Manin (2011), Brian Massumi traduz ‘lignes d’erre’ as ‘lines of drift’ (linhas de deriva, de desvio); enquanto o livro *Dialogues*, traduzido no mesmo ano por Hugh Tomlinson e Barbara Habberjam utiliza ‘lines of wandering’ (linhas de perambulação). Manin adota ‘lines of drift’ (linhas de deriva, de desvio) pois entende que o termo em francês ‘erre’ possui esse sentido. Nesse texto materemos o termo Linhas de errância que é termos que vem sendo adotado nas publicações em português sobre Deligny, mas destaca-se que o sentido atribuído à expressão é o sentido de linhas de desvio, de deriva e de perambulação e não de erro.

discutir as condições de individuação, subjetivação e singularização, a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos pelos bebês e aqueles outros de captura dos fluxos de desejo dos bebês em contextos diversos. Isto é, acompanhamos e discutimos a partir dos movimentos, processos e linhas de força que produzem o “homem-que-somos”; traçamos linhas costumeiras e linhas de errâncias observadas na educação de bebês e constatamos que estas nos oferecem interessantes pistas para discutirmos a produção do “homem-que-somos”.

Por muito tempo, o estudo dos bebês esteve restrito ao campo da saúde e da psicologia, que pensava o bebê, principalmente partir do seu corpo, desenvolvimento e comportamento, que deveriam manter-se saudável. Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993) afirmam que:

Até a década de 50, era uma crença corrente entre os profissionais de saúde, a ideia de que os bebês não podiam ver, ouvir e se comunicar, sendo o mundo exterior confundido com o seu próprio corpo; seus movimentos eram vistos como aleatórios ou como produtos de seus reflexos desorganizados. O recém-nascido e o bebê eram vistos como organismos basicamente deficientes, incompletos e relativamente incompetentes e inadequados (...) Nos últimos 30 anos, assistimos a uma profunda transformação no modo de ver o recém-nascido, tanto numa vertente humanista, identificada como uma preocupação com o respeito à criança como ser humano, como nos conhecimentos produzidos pela pesquisa, que vem revolucionando as crenças sobre as capacidades e especificidades do recém-nascido (BORTOLETTO-DUNKER e LORDELO, 1993, p. 10).

No campo da Antropologia, surgem estudos que se voltam especificamente para os bebês e nos provocam a buscar estratégias para incluí-los nas ciências sociais (Gottlieb (2009, 2012). A autora pondera que:

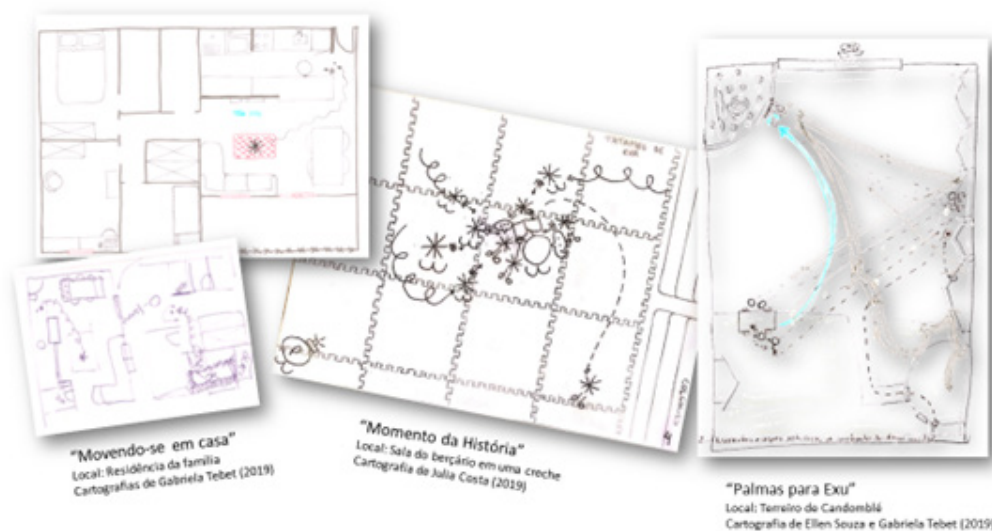
Para conseguirmos uma comunicação, é necessário que ajustemos os métodos de campo. Os estudantes de língua vêm sugerindo que o critério clássico para identificar um “texto” - a presença de um sistema de escrita alfabético ou ideográfico - pode ser muito restrito. Outros sistemas de comunicação - vestimentas, adornos, jogos, etiqueta, etc. - poderiam ser analisados produtivamente como textos semióticos. Desse modo, sugiro que faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes” (GOTLLIEB, 2009, p. 322).

Na Filosofia, Leclerc (2002) escreve sobre Deleuze e os Bebês, assumindo o bebê como um importante “personagem conceitual”. Na Sociologia, temos os trabalhos de Mozère (2006, 2007, 2019), com forte influência de Guattari, Deleuze e Foucault, dentre outros. Há ainda uma geografia de bebês que se revela nos trabalhos de Aitken and Herman (1997); Holt (2013, 2017); Duhn (2014), além de pesquisas no campo da história e sobretudo da educação infantil. É no âmbito de tais debates que nos inserimos e propomos trazer a experiência cartográfica de Deligny para esse campo

que vem se desenvolvendo e que denominamos como “Estudos de bebês”. De acordo com Tebet e Abramowicz (2014, 2015) e Davis, Torr e Degotardi (2015) as metodologias usualmente pensadas para as “crianças de 0 a 6 anos” são insuficientes para o trabalho com bebês, sendo necessário o desenvolvimento de abordagens específicas pensadas para esse grupo social.

Nesse sentido, Guattari (1987) já nos alertava, por exemplo, para as creches como espaços de iniciação às semióticas capitalísticas. Que forças capturam nesses contextos? Que redes se tramam? E que linhas de fuga e de errância se fazem possível? Essas são algumas tensões que os bebês nos colocam (TEBET E ABRAMOWICZ, 2014, 2016, 2018) e que temos tentado responder a partir de diálogos com Deligny e da experiência cartográfica, ao traçar as linhas (os rastros) de experiências vividas por bebês em diversos contextos (TEBET, 2015; OLIVEIRA, 2016; MORAES, 2017; COSTA, 2019; PONTES, 2020)².

Figura 1 – Algumas cartografias de bebês e seus deslocamentos em casa, na creche e em um terreiro de candomblé



²Projeto de Pesquisa “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (FAPESP 15/10731-8). As cartografias produzidas pelo nosso grupo de pesquisa podem ser acessadas em <https://gabriletebet.com.br/projetobebes>

2. Mapas e cartografias contra a colonização da linguagem verbal

Há na obra de Deligny (2015) uma crítica à predominância da linguagem, da palavra nas relações. Palavra que segundo ele, assimila e coloniza o outro. Em lugar da palavra, Deligny propõe mapas e esse aspecto de sua obra que abordaremos nesse texto, bem como alguns desdobramentos e influências que sua obra tem oferecido para o estudo de bebês.

A terminologia “mapa”, na obra de Deligny designa, de acordo com Toledo (2009), (...) as transcrições (sem distinção de modo: traçados, planos, desenhos sobre o papel cartão ou a folha vegetal) dos trajetos e gestos nas ‘áreas de estar’ (granjas ou acampamentos) da rede. As linhas de errância – geralmente feitas em nanquim – transcritas por qualquer um dos adultos responsáveis do lugar, designam mais especificamente os trajetos das crianças autistas. O dispositivo mais frequente é o seguinte: o espaço é descrito ou cartografado sobre um mapa de fundo. Os papéis vegetais que levam a transcrição dos trajetos e gestos se sobrepõem posteriormente. (Toledo, 2009, p. 48)



Figura 2 - Cartografias produzidas por Deligny e seus colaboradores, reunidas por Toledo (2013)

A prática de Deligny é marcada especialmente pela sua atenção aos trajetos e ao caráter espacial das relações e da produção de indivíduos. Lugar e espaço são noções centrais no pensamento de Deligny, que por meio do trabalho espacial, pretende produzir

um espaço de convivência e de coexistência que não faça desaparecer uma diferença em prol da outra, mas que algo entre surja (...) Seu materialismo se funda no **cuidado do espaço**, das condições e **circunstâncias que fazem com que o indivíduo se torne o que ele é**. Em suma, seu materialismo é herdeiro direto de um pensamento sobre **o meio como dimensão determinante da produção do indivíduo**.(MIGUEL, 2018, .7)

Convém indicar que de acordo com Miguel, na obra de Deligny,

Se a cartografia tem um papel aí tão fundamental é no sentido em que ela permite um trabalho de experimentação afinado ao território. Trata-se, pois, de uma prática territorial, de pesquisa, de modo a transformar o meio e a determinação do meio sobre os indivíduos que nele circulam. (Miguel, 2015,p. 68).

A identificação desses trajetos nos permitem identificar relações de poder, o modo como o espaço e os objetos e outros humanos atuam sobre nós, sobre os bebês... E ao mesmo tempo, o modo como os bebês, as crianças e os adultos atuam no espaço.

3. Diálogos com Deligny, Deleuze e Guattari.

A abordagem desenvolvida por Deligny foi construída para autistas e buscava uma forma de registro que não fosse refém do poder da linguagem. “A língua vernacular” ideia que Deligny retoma de Illich e que designa sua própria escrita, uma alternativa à língua aprendida. A Cartografia e o cinema foram as estratégias usadas por ele para registrar o cotidiano e os agires das crianças autistas com quem trabalhava. Duas formas de registro que fogem da centralidade da língua verbal (falada ou escrita) e de algum modo, permitem “apanhar desperdícios³”, e “capturar os itinerários elaborados pelas próprias crianças e que muitas vezes não são reconhecidos pelos adultos como relevantes” (COUTINHO, 2010, 2016). Por este motivo acreditamos que, assim como o vídeo, a cartografia pode ser pertinente para as pesquisas dos bebês, de seus itinerários e dos “Agires” que emergem a todo momento, sem um projeto e extrapolando a ideia de sujeito e os projetos pensados pelos adultos.

Apesar de sua vasta obra e reconhecimento no exterior, Deligny é pouco conhecido no Brasil, conforme confirma Matos (2017), que indica ainda que “o conceito de cartografia de Deligny, ainda não foi efetivamente investigado como prática educacional e curricular no território da educação, no Brasil” (p.2235). Nesse sentido, este texto é também um convite a pesquisadoras/es da educação e da infância para um diálogo com Deligny. E sobretudo, é um convite a quem pretende se aprofundar no estudo de bebês.

³Termo utilizado por Coutinho (2016, p.770), a partir de um poema de Manoel de Barros, para se remeter à potencialidade do trabalho com vídeo na pesquisa com bebês.

Partimos da hipótese de que é possível que a metodologia utilizada por Deligny para registrar os trajetos de crianças autistas, com todos os seus desvios, gestos e ausência de agir, nos ofereça alguma potencialidade e possibilidades para as pesquisas com bebês. Isso porque essa metodologia, pensada para autistas, visava acompanhar os trajetos, os afe(c)tos e as linhas de errâncias produzidas por aqueles que de acordo com Deligny são “seres sem voz que exploram com minúcia”⁴ (DELIGNY, 2015, p. 211 – 215). Acreditamos que esta definição muito se aproxima dos bebês: “seres sem voz, que exploram com minúcia” e por este motivo, acreditamos que a metodologia cartográfica proposta por Deligny pode trazer contribuições interessantes para o estudo dos bebês e dos “agires”, que afloram a cada dia, sem sujeito, nem projeto, e sem objeto” (DELIGNY, 2015, p. 164).

Para Deligny, o “agir” se diferencia do “fazer” na medida em que diz respeito a um modo de ação não intencional de seres que não são estruturados pelo simbólico, pela palavra, tal como nos aponta Miguel (2016, p. 59). Esse agir é denominado por Deligny como “linhas de erro”, por vezes também nomeada, como em algumas passagens da obra de Deleuze, como “linhas de errância”.

De acordo com Miguel,

Em diversos mapas, o que vemos então é como as linhas do agir atravessam as linhas do fazer, como a ordem do fazer permite que o agir irrompa e o pontue de nova forma. Trata-se de linhas de erro, pois elas parecem incompreensíveis para o adulto e os projetos por ele formulados. (MIGUEL, 2015, p.60).

Os mapas são mapas de trajetos, mas também de gestos (fazer o pão ou lavar a louça, varrer a cozinha...), mapas onde vemos micro-acontecimentos: a passagem da criança ao agir a partir de um fazer cotidiano proposto pelos adultos, passagem que se denota em uma linha de erro (Miguel, 2016, p. 61)

Por fim, e antes de passarmos para o próximo item, destacamos aqui um breve comentário feito por Deleuze em entrevista a Parnet a respeito da cartografia proposta por Deligny. De acordo com Deleuze:

Deligny faz uma geo-análise, uma análise de linhas que segue o caminho longe da psicanálise, e que não concerne apenas às crianças autistas, mas a todas as crianças, todos os adultos (vejam como alguém anda na rua, se ele não está tomado demais em sua segmentaridade dura, que pequenas invenções ele põe nisso), e não somente o andar, mas os gestos, os afetos, a linguagem, o estilo (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 149).

⁴Se referindo às crianças autistas com as quais trabalhava.

É nesse sentido de uma geo-análise, que gostaríamos de nos deter sobre o uso da cartografia na pesquisa com bebês, mas que não precisa se restringir ao estudo de bebês, sendo possível ampliarmos esse debate para outros focos de interesse tendo em vista potencialidade desta metodologia para o estudo das linhas costumeiras e das linhas erráticas dos movimentos. Entendemos que essa metodologia tem muito a contribuir para o estudo dos territórios dos bebês.

4. Os bebês, sua potência de agir, seus movimentos, ações e mínimos gestos.

A partir da cartografia, identificamos e discutimos linhas de errância produzidas por bebês. Para isso teve um papel fundamental a observação atenta dos agenciamentos produzidos pelos bebês e aqueles outros de captura dos fluxos de desejo dos bebês em contextos diversos.

Usualmente os mapas que produzimos são feitos em papel sulfite, onde traçamos o mapa base e em seguida, usamos folhas de transparência para traçar as linhas do fazer e do agir, as linhas do projeto pensado pelo adulto e a linha dos bebês. Mas uma vez fomos instigadas a pensar uma forma de incluir em nossas cartografias o tempo. E acreditamos que o melhor modo de registrar a passagem do tempo, seria agregando novas camadas de imagens, novas folhas de transparências que seriam sobrepostas às primeiras⁵.

Este artigo traz também algumas experimentações mais tecnológicas para a produção dos mapas usando recursos de informática. Tais mapas “animados” são apresentados em conjunto com outros, mais tradicionais e produzidos manualmente, seja em sulfite ou em formato ampliado. A seguir apresentam-se 3 cenas cartografadas a partir de diferentes recursos e que suscitam debates interessantes sobre o formato que as cartografias dos trajetos podem assumir nos dias atuais e sobre os modos de vida de bebês, as linhas de errância que produzem, o papel do espaço (topos) e das presenças próximas.

A perspectiva cartográfica na pesquisa com bebês foi proposta por Tebet e Abramowicz (2014) e desenvolvida inicialmente por Tachikawa e Abramowicz (2015) e Oliveira (2016). A partir desta pesquisa pioneira, temos nos empenhado no aprimoramento desta perspectiva, com um conjunto de trabalhos desenvolvido por nossos grupos de pesquisas.

⁵Como é possível observar, por exemplo, na cartografia *Encontro com uma escova que apresentaremos a seguir e que pode ser acessada com todas as suas camadas de transparência registrando a passagem do tempo em <https://youtu.be/Yf-dtONUzuA>*

Neste trabalho exploramos as potencialidades da cartografia na pesquisa com bebês. Defendemos a ideia de que a cartografia nos oferece condições para de fato visibilizar os bebês, seus agires, as linhas que traçam cotidianamente, e que muitas vezes não são percebidas pelos adultos. A Cartografia é defendida aqui como uma ferramenta epistemológica e metodológica que nos permite ultrapassar a imagem de que bebês apenas dormem, mamam e evacuam. A cartografia nos permite ver todo o resto que faz parte da vida dos bebês, a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos pelos bebês e aqueles outros de captura dos fluxos de seus fluxos de desejo. Nos permite traçar as redes em que bebês participam e o modo como o comum vai sendo produzido nas relações cotidianas. Nos permite evidenciar as linhas de captura produzidas pelos adultos e que muitas vezes impõem o nosso projeto pensado sem dar a menor chance às linhas de errância que os bebês esboçam. Mas também nos permite identificar a importância de adultos que atuam como presenças próximas permitindo que as errâncias dos bebês se transformem em encontros e algumas ações que denominamos como errâncias pedagógicas, quando as profissionais abrem mão do planejamento comum e regulamentar para propor novas experimentações e agenciamentos.

A cartografia também se apresenta a nós como uma estratégia interessante para ser utilizada na formação de professores, uma vez que essa observação minuciosa e a necessidade de criação de legendas para aquilo que observamos em geral evidenciam nossas limitações na leitura do mundo de bebês e nos exigem eventualmente a criação de novos símbolos e mesmo novos conceitos.

A primeira cena que apresentaremos a seguir foi coletada em 2016 e mostra alguns pontos e linhas do projeto pensado pelas professoras de uma turma de berçário durante um momento que poderia ser denominado como “Hora de dormir”. Essa cartografia também mostra “o resto”. O que mais acontece na sala enquanto as professoras fazem os bebês dormir? Que agires e que redes são produzidas pelos bebês que não dormem durante a hora de dormir? O “resto” pode ser compreendido aqui como aquilo que sobra quando retiramos o projeto pensado de cena. E o resto importa. O “resto” importa muito.

É isso que tentamos mostrar nessa cartografia que aqui apresentamos e em todas as demais produzidas pela nossa equipe e disponíveis no repositório do projeto⁶

⁶gabrielaebet.com.br/projetobebes

O encontro com uma escova

Esta cartografia foi apresentada durante o Encontro Fernand Deligny, realizado em 2019 no Rio de Janeiro em um formato criado especialmente para a apresentação física para um grupo de pessoas, conforme figura abaixo.



Figura 3 - Apresentação de cartografia em formato físico durante evento
(3º versão - em tamanho grande produzida com papelão e plásticos transparentes)

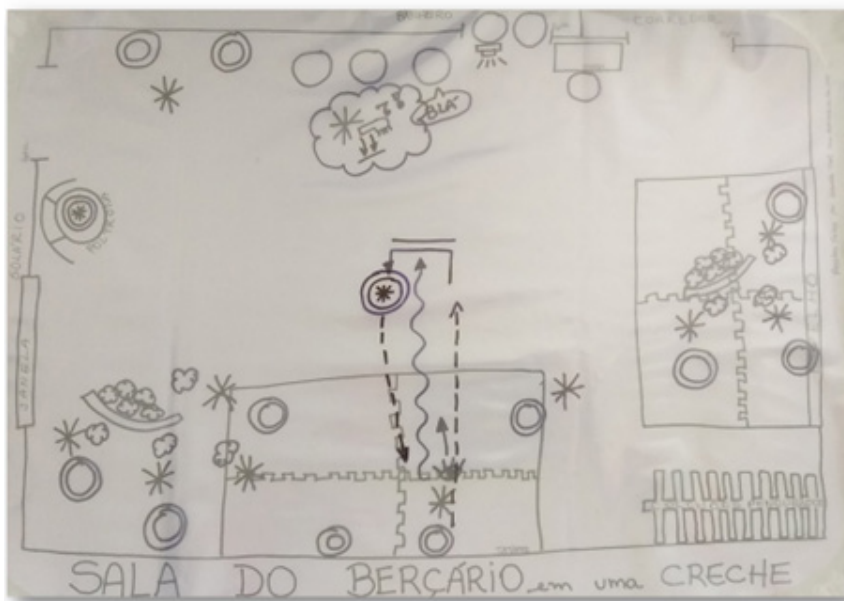


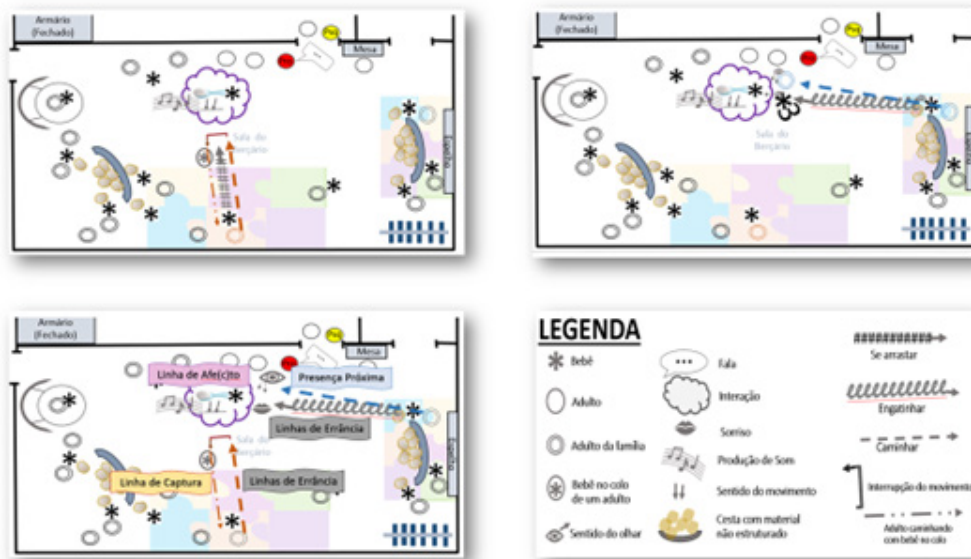
Figura 4 - O encontro com uma escova (a). Cartografia produzida por Gabriela Tebet (2019).
Cena observada em fev./2018. Legenda na próxima sequência de imagens.

Tais cartografias possuíam várias camadas de transparências. Além de traçar as linhas do projeto pensado pelas professoras e as linhas dos bebês, ela atenta para os mínimos gestos observados no primeiro dia de funcionamento de uma creche após o período de férias, no início do ano de 2018. O espaço foi cuidadosamente planejado pelas professoras para que os bebês pudessem explorar alguns brinquedos próximos de suas famílias enquanto a equipe se apresentava e explicava para as famílias as regras da creche e o projeto pensado para o ano. Os bebês estão acompanhados de suas famílias, que permanecem com eles na creche nesse primeiro dia.

Uma escova de cabelo atua como uma espécie de *chevêtre* nessa cena, e atrai o interesse de 3 bebês. De acordo com Deligny, “essas coisas que influenciam visivelmente as linhas de errância das crianças, e tão seguramente quanto o imã atrai a limalha de ferro, nós a chamamos “*chevêtres*”, trata-se de um termo em francês; uma “palavra de nossa gíria que evoca as coisas que com toda evidência atraem, imantam, quem vive a linguagem inter-rompida” (DELIGNY, 2015, p. 139).

Na cena em questão, vemos um bebê que se envolve com uma escova de cabelo infantil, registrado dentro de uma nuvem que representa interação. O bebê interage com essa escova batendo-a no chão e produzindo um som que concorre com a fala da professora. Mas nenhuma das educadoras da equipe interrompeu a exploração do bebê. A proposta da equipe de diálogo com as famílias co-existe com a descoberta/exploração do bebê com a escova. Tal interação pode ser compreendida nessa cena como uma linha de afe(c)to da escova sobre o bebê em questão, que é também uma linha de errância (ou de maravilhamento, nesse caso), em relação à proposta das educadoras.

Essa linha de afe(c)to se expande e afeta ainda outros bebês, que se aproximam em momentos diferentes produzindo novas linhas de errância em relação à proposta original de que cada bebê permanecesse com suas famílias ou explorando os objetos do cesto enquanto as educadoras se apresentavam. A primeira tentativa de aproximação é impedida pela mãe que produz o que denominamos como “linha de captura” (Em marrom na figura 5; registrado na legenda como “Interrupção do movimento”). A segunda tentativa de aproximação é feita pouco depois, por um outro bebê, cuja mãe atua como uma “presença próxima”, que acompanha e observa os movimentos do filho, conforme vemos na versão digital e animada desta cartografia, produzida em 2020. Algumas das imagens são apresentadas a seguir.



Figuras 5, 6, 7 e 8 - O encontro com uma escova (b, c e d).
 Cartografias produzida por Gabriela Tebet (2019)⁷. Cena observada em fev./2018.

Algumas aproximações entre o pensamento de Deligny e de Guattari, para pensarmos os bebês nas creches nos parecem profícuas nesse ponto. Sobretudo no que se refere à busca por formas de relação que não se prendam a um processo de subjetivação normatizador, mas que permitam errâncias como pontua Deligny, ou processos de singularização, nas palavras de Guattari (1987).

O diálogo com Guattari nos permite ainda pensar especificamente nas creches como espaços iniciação às semióticas capitalísticas, espaços de subjetivação que visam capturar mas onde também é possível produzir linhas de fuga, processos de singularização. E o diálogo com Deligny nos oferece novos olhares para educação, uma vez que para o autor, [...] “Educar não é submeter, mas sim permitir. Não é ser modelo, mas sim referente. Não é uma lição, mas sim um encontro. Educar não é fechar, é abrir” (Deligny, 1977 apud Mendes e Castro, 2020, p. 346).

Tais autores nos instigam a pensar que precisamos criar linhas de errância em relação às semióticas já estabelecidas. Essas são algumas tensões que os bebês nos colocam e que temos tentado responder a partir de nossas pesquisas. A partir do diálogo com esses autores, nossa proposta de cartografar bebês implica traçar seus mínimos gestos e movimentos, suas expressões, seus “agires” para nada.

⁷A versão em vídeo com animação dos movimentos registrados e com narração pode ser acessada virtualmente por meio do link <https://youtu.be/Yf-dtONUzuA>

5. Considerações Finais

A partir das reflexões tecidas ao longo deste texto e das cartografias apresentadas, destaca-se o potencial que a proposta de trabalho de Deligny a partir das cartografias de trajetos oferece tanto para pesquisas no campo dos Estudos de Bebês, da Educação Infantil e da docência junto a bebês quanto para pesquisas no campo da Geografia das Crianças ao evidenciar o papel do topos na constituição de redes. Tal perspectiva oferece ainda subsídios para uma ontologia do ser a partir do estudo de bebês.

Quando olhamos para as linhas de errância produzidas pelos bebês nosso olhar é direcionado para tudo aquilo que o “homem-que somos” não dá valor, e por isso já não vê. As linhas de errância dos bebês nos fazem ver o que resta quando tiramos o foco do fazer, do projeto pensado que nos asfixia. E o resto importa. O resto são os afectos, as redes, a experimentação desinteressada do espaço, são processos de singularização incapazes de serem capturados pelas semióticas do poder que visa apenas produção e resultados. O resto importa! O resto merece ser explorado e esperamos em breve poder encontramos mais pesquisas nesse sentido.

6. Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete. Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias. São Carlos: Edufscar, 2015
- AITKEN, S.C. and HERMAN, T., 1997. Gender, power and crib geography: transitional spaces and potential places. *Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography*, 4(1), pp.63-88.
- BORTOLETTO, Ana Cristina; LORDELO, Eulina da Rocha. Um novo bebê: interpretações sobre competências. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 13, n. 1-4, p. 10-15, 1993.
- COSTA, Julia. Relações de bebês na creche: experimentações cartográficas. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Orientação: Gabriela Tebet. UNICAMP, 2019
- DAVIS, Belinda; TORR, Jane; DEGOTARDI, Sheila. Infants and toddlers: how visible are they in the Early Years Learning Framework?. *International Journal of Child Care and Education Policy*, v. 9, n. 1, p. 12, 2015.
- DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. *Crítica e clínica*, v. 34, p. 73-79, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Uma conversa, o que é, para que serve. *Diálogos*, 1998.
- DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1
- DUHN, Iris. Making agency matter: Rethinking infant and toddler agency in educational discourse. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, v. 36, n. 6, p. 920-931, 2015.
- FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Porto Alegre: Penso, 2015.

- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia Usp*, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.
- GOTTLIEB, Alma. Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém nascidos no oeste da África (Livro - Editora da UNIFESP, 2012, p. 365 -367 e 378-391)
- GUATTARI, Felix. *As creches e a iniciação. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- GUATTARI, Felix. Subjetividade e história in: ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.
- HOLT, L., 2013. Exploring the emergence of the subject in power: Infant geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 31, n. 4, p. 645-663.
- . 2017. Food, feeding and the material everyday geographies of infants: possibilities and potentials. *Social & Cultural Geography*, 18(4), 487-504.
- LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002.
- MATOS, Sonia Reginada Luz. Os educadores franceses Célestin Freinet e Fernand Deligny. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 4, p. 2231-2244, 2017.
- MENDES, M. L., & CASTRO, E. D. (2020). Fernand Deligny and a clinic yet to come: mobilizations about ways of caring in children and teenagers' mental health. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(1), 343-355. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1754>
- MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência-1º quadrimestre de*, v. 8, n. 1, p. 57, 2015.
- MIGUEL, M. O materialismo deligniano – Introdução ao Encontro In: *Cadernos Deligny*, volume I / número 1 janeiro 2018. pp. 4-11.
- MIGUEL, M. Territórios e cartografias. Associação Nacional de Pesquisa em Filosofia – APOF, 2016. In: <http://anpof.org/portal/index.php/en/agenda-encontro-2018/user-item/475-sergiomariz/495-categoriaagenda2016/11698-territorios-e-cartografias>
- MORAES, Karolina Barros. **Bebês, educação infantil e pesquisa: experimentações cartográficas**. Trabalho de Conclusão de Curso (orientação: Profa. Dra. Gabriela Tebet). Pedagogia, UNICAMP, 2017.
- MOZÈRE, Liane. Le défi d'une sociologie de la prime enfance. In R. Sirota (Org.), *éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires. 2006
- MOZÈRE, Liane. "Du côté" des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Org.). *Repenser l' éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007. p. 165-188.
- MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustenta-lo? in: TEBET, Gabriela. (org.) *Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia*. São Carlos: Ed. Pedro&João, 2019, pp. 381 - 393

- OLIVEIRA, Sabrina De. A individuação em Simondon e dos bebês: Socializações na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 44 p.
- OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa de et al. Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês. Tese de Doutorado, 2016.
- PONTES, Loani. Bebês e Redes: Cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny. Dissertação de mestrado. Orientação: Gabriela Tebet. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2020
- TACHIKAWA, Julia; ABRAMOWICZ, Anete. Cartografia dos bebês. Revista Alegria, 16, 2015.
- TEBET, Gabriela G. de C. Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.
- TEBET, Gabriela G. C. Bebês, Cartografia e Máquinas de individuações. Revista Alegria, 16, 2015.
- TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. Linhas Críticas, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.
- TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. Finding a place for babies and their spatialities. In: SKELTON, T; AITKEN, S. Establishing Geographies of Children and young people. Springer, 2016
- TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, 2018, p. 924-946.
- TOLEDO, Sandra Alvarez de. Cartes et Lignes d'erre. Paris: L'Arachnéen, 2013.

Silêncio como aposta clínico-política de cuidado

Eduardo Passos e Noelle Resende

No desdobramento do dizer, os totalitarismos, as decisões ou as proposições mais absurdas provocando modismos unânimes ou quase. Mas sempre há um resto. Azar do resto. Sabe-se como, através dos avatares da história, o homem o trata e o elimina. Fernand Deligny, Les détours de l'agir ou le moindre geste

Em diferentes momentos em 2018 e 2019, experimentamos *um estar junto* sem um formato previamente definido e que tinha por mote conversar sobre diferentes estratégias de cuidado desenvolvidas por nós nos espaços onde atuamos. Nesses encontros estiveram pessoas dos campos da psicologia, da medicina, do cinema, das artes plásticas, da música, do direito...Esses momentos, que passamos a chamar de *encontros trans*, surgiram do desejo de partilhar as durezas experimentadas no momento político atual no Brasil e os caminhos traçados por cada uma e cada um para pensar políticas de cuidado coletivo nesse cenário.

Tais encontros envolviam um risco: estar junto sem saber exatamente o que propor. Sem saber exatamente o que falar, sem saber por onde caminhar. E esse risco se materializou entre nós. Em muitos momentos, surgia a questão, “mas o que estamos fazendo aqui?”. A cada novo encontro, pairava a dúvida sobre a adesão que haveria. Mas a cada novo encontro se apresentava, também, a força de silenciar a necessidade de tudo definir, a força de colocar o corpo em um encontro não determinado por esta conhecida verbosidade que diz aquilo que já sabemos que iremos escutar. O encontro se produzia como aquilo mesmo que o encontro se propunha a discutir: uma estratégia clínico-política de cuidado. O silêncio como cuidado.

Partilhamos, de diferentes formas – musicar, dançar, fotografar, performar – , caminhos para cuidar dos efeitos surpreendentes do jogo político montado a partir de afetos tristes. Conversamos sobre o ódio e o medo como afetos reativos que produzem no mundo uma vontade de fechamento. Frente à dureza do momento político que vivemos tem sido necessário criar formas de estar junto capazes de produzir fissuras na estrutura dominante que se impõe não só como forma de governo político, mas também como forma de sentir, pensar e fazer. Deligny se fez constantemente presente nesses encontros. Sua perspectiva crítica sobre a palavra como fundamento da experiência humana, as estratégias desenvolvidas para dar a ver um humano diferente do homem-que-nós-somos, fundado na consciência de si, em especial a prática cartográfica desenvolvida em Cévennes e a noção de comum, reforçavam a aposta no silenciar como prática de cuidado. Cada vez mais, em tempos políticos dominados pela verborragia das fake news, pela pretensão de qualquer coisa poder ser dita, pelas falas grotescas tornadas o veículo de construção de conhecimento, de formação de vínculo de pertencimento coletivo e de definição de posicionamentos oficiais do governo brasileiro, a leitura de Deligny nos apresentava a aposta no silêncio como postura clínico-política radical para uma construção ética do cuidado.

A proposição do silenciar como método de cuidado que trazemos para essa conversa, se dá, então, nessa relação entre clínica e política. Para uma definição preliminar, tomamos o cuidado como prática de acolhimento (como opera todo acolhimento clínico – do grego Klinê, cama, o inclinar-se sobre o leito do acamado) e de desvio transformador (o inclinar-se na acepção de desviar-se, que em latim se diz Clinamen). Método e cuidado podem se articular quando fazemos a reversão do meta-hodos para hodos-meta, isto é, não o primado da meta (meta predefinida), como ficou estabelecido em nossa língua no sentido tradicional de método, mas o primado do caminho (hodos). É no percurso que construímos coletivamente nossas metas. O método do cuidado se faz como ação gerúndica de um caminhando (na acepção que Lygia Clark dá a esse termo em 1964).

Tal reversão metodológica pressupõe participação e abertura para o novo, incluindo os diferentes sujeitos e atores não humanos (as condições materiais da existência nas cidades, os meios de comunicação, os materiais sensíveis da arte, os objetos técnicos, etc) no percurso de construção das metas e de como atingi-las. Garantir a participação é acolher. O acolhimento é condição básica do cuidado, condição necessária, mas não suficiente. Além de acolher a realidade, é preciso garantir a possibilidade de sua transformação. Nesse sentido, o cuidado como método é acolhimento e transformação da realidade.

Assim, quando falamos de cuidado, estamos entendendo que a perspectiva clínica só pode se operar na relação com o coletivo e o mundo em transformação, e por isso é necessariamente política.

Da mesma forma, quando pensamos a atividade política, colocar criticamente em questão os formatos de atuação e de organização majoritários, exige pensá-los de uma perspectiva clínica, ou seja, a partir de políticas de cuidado do coletivo.

No Brasil, somos marcados por uma prática institucional baseada na violência contra os grupos historicamente excluídos. Nos últimos anos, se por um lado constatamos o fortalecimento da fala no espaço público de movimentos e militantes que integram esses grupos, por outro lado vivemos um recrudescimento das ações estatais na direção de uma maior repressão e uma intensificação das violências institucionais.

Voltemos às marcas dos encontros trans. No segundo encontro que tivemos, abrimos a roda com a noção *deligniana* de jangada. Naquele dia, apresentaram seus trabalhos, o Tato Taborda, com a instalação musical Geralda e o grupo da Casa Jangada. Esse termo tem uma referência importante na obra de Deligny. Em *Le croire et le craindre*, ele afirma:

Uma jangada você sabe como ela é feita: existem os troncos de madeira ligados entre eles de maneira suficientemente frouxa de forma que quando advêm as montanhas de água, a água passa através dos troncos afastados. É por isso que uma jangada não é uma embarcação. Dito de outra forma: nós não retemos as questões. Nossa liberdade relativa vem dessa estrutura rudimentar (...). Quando as questões nos chegam, nós não comprimimos as fileiras – nós não juntamos os troncos – para construir uma plataforma estruturada. Bem ao contrário. Nós apenas mantemos do projeto aquilo que nos liga. Você vê por aí a importância primordial dos liames e do modo de ligação, e da distância mesma que os trocos podem ter entre eles. É preciso que o laço seja suficientemente solto e que ele não solte.

O modo ou o método de confecção da jangada interessa à Deligny por indicar uma maneira de pensar o coletivo, diferente da forma de laço que liga uma coletividade.

Após a ida para *Cévennes*, no final da década de 1960, sua escrita se dedicou cada vez mais intensamente à construção da crítica à linguagem verbal como fundadora da experiência humana, e da crítica à imagem do *Homem* e às diversas formas de dominação que se desdobram a partir desta. O autor se dedicou, então, a refletir sobre uma **noção de comum** que partisse da esquiwa à compreensão do sujeito como base fundadora da experiência humana. Nesse movimento, Deligny distingue dois conceitos: o **homem-que-nós-somos**, caracterizado pela consciência de si e o acesso à palavra, e o **humano**, *uma vida* anterior ao sujeito que aponta para a experiência comum da espécie, para uma camada primordial que nos conecta.

Uma análise dos trabalhos anteriores de Deligny permite constatar que as sementes dessa crítica se encontravam presentes ao longo de toda a sua trajetória. Durante o período da Grande Cordée, estas questões começaram a ganhar contornos mais

nítidos, e a experiência coletiva passou progressivamente a ser pensada mais como um movimento de construção de estratégias de vida comum e menos como a vida comunitária de um grupo de sujeitos. Na Grande Cordée, a dispersão territorial foi utilizada como caminho para garantir que circunstâncias mais favoráveis de vida fossem possíveis para os jovens que integravam a tentativa. Tal fato impôs a necessidade de pensar outras formas de estar junto, uma vez que o sentido tradicional, pautado nos encontros e na troca verbal sobre as experiências coletivas, já não condizia com a realidade da tentativa. Naquele momento, o trabalho com os filmes teve um papel fundamental para a construção de um sentido comum entre os jovens.

Em Cévennes, a tentativa se constituiu a partir do rompimento radical com a relação de cuidado baseada na palavra e na exigência de adaptação das crianças autistas à normalidade e às dinâmicas de poder definidas pelo *homem-que-nós-somos*. Para a construção de um espaço partilhado que produzisse cuidado para as crianças, era importante que as áreas de convivência fossem liberadas do excesso de sujeito, assim todas exerciam o silêncio como base para o estar junto. A palavra era compreendida como propriedade exclusiva do sujeito consciente de si, experiência em relação à qual as crianças autistas eram refratárias.

A ausência da fala como instrumento de relação com as crianças autistas abriu espaço para a criação de estratégias de construção de uma vida comum fora da reciprocidade da linguagem discursiva. Deligny propunha, mais especificamente, a elaboração dos mapas pelos adultos – chamados de presenças próximas – nas áreas de convivência. O *cartografar* dos caminhos das crianças, dos espaços e das atividades das áreas de convivência, teve início, por sugestão de Deligny a Jacques Lin, responsável pela primeira área de convivência da rede. A sugestão teve como objetivo, também, amenizar a angústia produzida no adulto pelas dificuldades de interação sem a possibilidade da palavra. Percebe-se que, desde o início desta atividade, os mapas pretendiam não apenas criar estratégias de cuidado baseadas no silêncio para as crianças, mas possuíam uma função terapêutica para os adultos. Quem cuidava de quem? Os adultos cuidavam das crianças autistas ou essas cuidavam dos adultos? Num sentido ou noutro, o cuidado se fazia no silêncio.

Os mapas não tinham por objetivo criar um significado em torno desses trajetos, nem analisar ou interpretar o caso de uma criança. Eles se configuravam como uma ferramenta de fazer ver aquilo que se passava no território e, a partir disso, permitir a reflexão sobre a própria prática da rede. O discurso cedia lugar ao traçado dos trajetos das crianças. O registro cartográfico não feria o silêncio. A cartografia revelou um território comum e se constituiu como ferramenta para o cuidado desse território. O emaranhado de linhas formado pelo encontro dos traços dos trajetos das crianças e pelo cruzamento das linhas dos caminhos traçados pelos adultos, Deligny chamou de *chevêtre*. Esse emaranhado enquanto lugar de encontro permitiu ver aquilo que ele chamou de **Nós**, um comum que tem lugar fora do âmbito da linguagem. Deligny

afirmou que um *Nós* não se formava pela vontade determinada de sujeitos, pois o comum é o espaço fora do registro da consciência de si e, conseqüentemente, da vontade e da propriedade.

O comum para Deligny, portanto, é sempre de espécie. O *Nós* aparece na brecha da dominação do sujeito, instante no qual uma camada primordial – humana – pode aparecer por inadvertência. A partir da observação dos mapas e das formas de se referenciar no território sem o uso da linguagem, Deligny empreendeu um trabalho de pesquisa sobre aquilo que constituiria este comum diferente do coletivo de sujeitos. O *Nós* aparecia na organização de um território que exigia do *homem-que-nós-somos* um respeito capaz de liberar o espaço de vida das sobrecargas impostas pela linguagem.

Deligny, no entanto, nunca definiu exatamente o que seria o humano. Ao contrário do *homem-que-nós-somos*, cuja essência reenvia à palavra e à consciência de si, o humano não carrega significado determinado. O humano é aquilo que ganha contorno a partir de práticas que permitem a vacância da linguagem enquanto garantidora da dominação dos padrões de normalidade. O humano só pode aparecer, inadvertidamente, através de uma prática cuidadosa e sensível de elaboração de um território onde o império do sujeito possa ser mitigado. O silenciar aparece, então, como método de cuidado capaz de mitigar esse império e abrir brechas para o comum. Na busca por permitir uma vida para as crianças, a rede produziu o cuidado do *homem-que-nós-somos*, através do encontro com aquilo que haveria de mais primordial na experiência do viver. O silêncio como cuidado da gente é forma de criar fissuras nas camadas fossilizadas da consciência de si.

Ao questionar a palavra como fundamento da experiência primordial do humano, Deligny nos permite refletir criticamente sobre os parâmetros de normalidade a partir dos quais se diferenciam historicamente – e no presente – as vidas dignas de proteção e as vidas readaptáveis ou matáveis. Tais padrões justificam inomináveis violências contra os modos de vida que não se enquadram na normalidade hegemônica vigente. Historicamente, no Brasil, a violência institucional é permitida e legitimada contra diferentes grupos: índios, negros, mulheres, pobres, moradores de rua, loucos... No Tempo da grande História da gente mudam as justificativas, mas são os mesmos os grupos vitimados e silenciados – no mais cruel sentido – pela opressão dos padrões dominantes e por aqueles que ocupam desde sempre os espaços de poder.

Essas linhas nos redirecionam para a proposição, as questões que queremos trazer para nossa conversa. O silêncio poderia ser uma estratégia de cuidado coletiva por colocar em questão o poder de fala historicamente dominante? Poderia operar como abertura de brechas em uma estrutura de poder que revela cada vez mais não ter limites para a violência?

Não é tarefa simples falar da aposta clínico-política no silêncio na conjuntura que vivemos no Brasil, esta marcada por um pano de fundo que ameaça a todos nós – em

graus e níveis diferentes, certamente. Esse pano de fundo é composto e se fortalece a partir de uma discursividade irrefreável e falastrona que permite tudo e qualquer coisa dizer. No regime das fake news tornadas políticas de Estado mentiras se alastram legitimando um governo de aberrações que nos coloca, a todo tempo, frente a novos limiares do terrível e do inimaginável. Vivemos, então, uma forma exacerbadamente teratológica do logocentrismo, que se expressa pela ascensão da extrema direita ao poder. O atual governo revela a versão monstruosa do domínio da palavra e a discursividade bolsominiana, nos coloca frente a frente com a monstruosidade da palavra irrefreável. O falatório – que não vê fronteiras entre verdades, mentiras, e absurdos publicamente defendidos - tornado governante, demonstra de forma profunda a violência do logocentrismo que funda o modo de subjetivação capitalista.

Frente a tal conjuntura de terror é que a aposta na potência do silêncio ativo nos parece um caminho para nos reposicionarmos dentro mesmo de nossos espaços de luta e encontro coletivo.

Tal aposta se dá a partir de duas perspectivas que se ligam: por um lado, como postura ético-política capaz de abrir brechas e dar passagem a narrativas historicamente oprimidas, cujas formas de vida e expressão foram censuradas das mais diferentes e violentas formas. O silêncio nessa perspectiva se apresenta como retração necessária e urgente para mover as estruturas dos grupos que dominam o poder de fala. Os que não tiveram direito à fala sofreram, por séculos, formas insidiosas de silenciamento reativo. Hoje, frente às insurgências de grupos minoritários que fazem do lugar de fala um espaço de resistência, cabe o silêncio ativo de quem viveu o privilégio de ter podido falar.

Por outro lado, o silêncio, como recusa ao logocentrismo e ao poder da discursividade verborrágica, é um caminho para pensarmos formas de construção do comum, especialmente no que diz respeito ao campo da esquerda, tão marcado também por uma operacionalidade constituída pela palavra e que reproduz suas violências.

O logocentrismo é a forma de produção de subjetividade do regime capitalista e não somente a diretriz fundadora do campo da direita. Assim, a crítica à logocracia e a problematização da centralidade da razão discursiva devem colocar em questão as estruturas de organização e atuação também, e principalmente, da esquerda. Nosso campo, ao longo da história, silenciou, também, a fala dos grupos historicamente oprimidos. E pautou, também, suas estratégias de luta na centralidade da palavra, na imobilidade dos lugares de poder de fala. É nessa complexidade que queremos dar sentido ao que aqui propomos.

Referências Bibliográficas

- CANGUILHEM, Georges. **Le normal et le pathologique**, Paris, PUF, 2011.
- CLASTRES, Pierre. **La société contre l'état**, Paris, Les Éditions de Minuit, 2009.
- COELHO RESENDE, Noelle; MIGUEL, Marlon. **Fernand Deligny e o gesto da escrita: escrita-traçar, território comum e iniciativa popular**, in Cadernos de Subjetividade, número 18, pp. 137-151, São Paulo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. **Critique et clinique**, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993
- DELIGNY, Fernand. **Graine de crapule, 1945**, pp. 119-143 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
- **Les Vagabonds efficaces, 1947**, pp. 161-214 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Les Enfants ont des oreilles, 1949**, pp. 233-350 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **La Grande Cordée (1), 1950**, pp. 407-409 com apresentação de Louis Le Guillant, pp. 405-407 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **La Grande Cordée (2), 1950**, pp. 410-413 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **La caméra outil pédagogique, 1955**, pp. 414-417 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Le groupe et la demande, 1967**, pp. 418-426 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Langage non verbal, Cahiers de la Fgéri n°2, 1968**, in pp. 655-672 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Nous et l'Innocent, 1975**, pp. 685-796 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Ce Gamin, là, 1975**, pp. 1039-1057 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Le Croire et le Craindre, 1978**, pp. 1087-1224 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Projet N, 1979**, pp. 1353-1366 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **Singulière ethnologie, 1980**, pp. 1375-1474 in DELIGNY, Oeuvres, Paris, Éditions Arachnéen, 2007.
 - **L'Arachnéen**, pp. 9-96 in DELIGNY, L'Arachnéen et autres textes, Paris, Éditions Arachnéen, 2008.
 - **Ce voir et se regarder**, pp. 113-118 in DELIGNY, L'Arachnéen et autres textes, Paris, Éditions Arachnéen, 2008.

- **L'agir et l'agi**, pp. 119-128 in DELIGNY, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris, Éditions Arachnéen, 2008.

- **L'art, les bords...et le dehors**, pp. 129-132 in DELIGNY, *L'Arachnéen et autres textes*, Paris, Éditions Arachnéen, 2008.

LIN, Jacques. **La vie de radeau**, Marseille, Le mot et le reste, 2007.

MIGUEL, Marlon. **À la Marge et Hors-champ. L'humain dans la pensée de Fernand Deligny**, Paris, 2016.

Reconhecer os naufrágios e produzir jangadas clínicas

Mariana Louver Mendes

Penso que esse encontro responde a uma necessidade do presente de juntos sonharmos e criarmos o mundo que a gente quer viver. Ele nos traz ferramentas, apoio e companhia, além de ativar nossa criatividade para enfrentarmos coletivamente as urgências do presente.

Aqui vou tentar colaborar com algumas notas que pretendem intensificar essas rachaduras para a vida respirar, desviando do âmbito do controle. São notas elaboradas a partir de meu encontro com Fernand Deligny e de minha atuação como terapeuta ocupacional em saúde mental, a partir de algumas iniciativas, umas mais autônomas e outras governamentais, como por exemplo o trabalho nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) infantil da cidade de São Paulo, Brasil. Essas inserções e reflexões me provocaram pensar e experimentar “possíveis” no sentido de uma reinvenção da clínica hoje. Deste modo, pretendo trazer mais aquilo que Deligny me faz pensar e produzir, do que apresentar seus caminhos e experiências.

A trajetória de Deligny é marcada por experimentações, rupturas, invenções e movências. Trabalhando com crianças consideradas inadaptadas, delinquentes, psicóticas e autistas na França, debatia-se com as durezas das instituições escolares, dos asilos psiquiátricos e instituições sócio-jurídicas, onde problematizava modos de intervenção normatizadores e abusivos, de controle contínuo. Nesses espaços, agia subvertendo hierarquias, suspendendo punições e propondo modos de acompanhar que mobilizavam outras oportunidades para estes que têm seus corpos silenciados e controlados, bem como suas histórias apagadas desde muito cedo.

Em suas “tentativas”, Deligny parece buscar ativar o poder de viver junto com os outros sem dinâmicas impositivas, colocando em operação uma ética que preserva a existência e afirma a vida com suas variações, multiplicidade e potencialidade. Modos de ser diferentes que arriscam viver junto sem fazer desaparecer uma diferença em prol da outra, mas buscando conviver a partir destas diferenças/nas diferenças. Diz Deligny em relação ao objetivo da rede em Cévennes: “[...] tramar relações entre uns e outros; mas para isso é preciso que um se distinga do outro.” (DELIGNY, 2015, p. 91). O propósito, é evidente, mas acho que vale destacar nesse momento atual, nunca foi produzir uma comunidade de iguais.

Deligny dizia que sua intenção era produzir lugares capazes de “permitir às crianças uma vida a partir de seus modos de vida.” (RESENDE, 2016, pp. 249-250), o que, na prática, parecia diminuir sensivelmente suas situações de sofrimento - não precisar se encaixar em um determinado padrão de comportamento ou responder às expectativas do que é considerado “adequado” para o viver, parecia garantir uma liberdade para essas crianças “serem”. As tentativas promoviam modos de estar em relação que não buscavam adequar um modo de existência em relação a outro considerado a “norma” ou o “normal”.

O que parece interessar em suas tentativas é um respeito radical à diferença e uma esquivas às imposições de um fazer como, aquilo que Deligny chamou de semelhançar (*semblabliser*). O semelhançar é utilizado para se referir ao movimento de tornar o outro semelhante, no sentido de “adequá-lo a uma determinada normatividade majoritária”, como diz Noelle Resende (2016, p. 21, nota 34). Para Deligny, a função de *semblabliser* é o fundamento das instituições e do Estado, e pode-se dizer que é onde se encontram as bases para ações hegemônicas atuais no âmbito da educação e da saúde – que buscam adequar, adaptar, conduzir, corrigir, ensinar, transmitir etc. –, apenas para citar dois universos que Deligny esteve envolvido em seus anos de experimentação.

Ora, estávamos em busca de um modo de ser que lhes permitisse existir, nem que para isso tivéssemos de modificar o nosso; não levávamos em conta as concepções do homem, fossem elas quais fossem, e de forma alguma porque quiséssemos substituir tais concepções por outras; pouco nos importava o homem; estávamos em busca de uma prática que excluísse de saída as interpretações referenciadas num código; não tomávamos as maneiras de ser das crianças por mensagens embrulhadas, cifradas, e dirigidas a nós. (DELIGNY, 2015, p. 70)

Aquilo que compreendo como uma qualidade ética de seu trabalho se aproxima à noção apresentada pela professora e historiadora Denise Sant’Anna (2001) quando fala de uma ética onde a avidez

“característica da vontade de controle do corpo tende a empalidecer ao encontrar relações nas quais os corpos não precisam dominar ou serem dominados para adquirirem importância e força.” (SANT’ANNA, 2001, p. 95). Trata-se de uma ética em composição com uma qualidade estética, que recusa qualquer valor transcendente a partir do qual se julguem comportamentos, e que opta por realizar inúmeras conexões com o mundo, sem degradá-lo e sem degradar a condição humana.

Então, se tomarmos como inspiração o exercício desta noção de ética em nossas práticas clínicas, buscaríamos não excluir as forças e diferenças entre os sujeitos em contato, mas mantê-los como agentes de uma composição formativa frente a vida e os acontecimentos, preservando as diferenças e promovendo um mútuo fortalecimento destas vidas em conexão (SANT’ANNA, 2001). Em contraposição a uma clínica normativa que a tudo quer consertar, teríamos a vida em primeiro plano e buscaríamos sustentar modos de ser diferentes vivendo junto, assumindo a responsabilidade e complexidade que esse trabalho envolve e, quem sabe, expandindo a própria noção de clínica: de uma compreensão mais privada e privatizante do sofrimento, do sintoma e do tratamento; para outra que considera os sofrimentos e adoecimentos como desdobramentos de situações e problemáticas sociais, culturais, ambientais, econômicas, relacionais, familiares etc. De modo que os tratamentos e cuidados se construam a partir desta consideração e se deem de modos mais comunitários, coletivos e comuns.

Esse exercício provavelmente implicaria que nós, “técnicos especialistas com nossos saberes acadêmicos”, como diz Deligny, nos questionássemos sobre nosso verdadeiro papel na clínica da saúde mental, sobretudo com seres em pleno desenvolvimento como as crianças, e recuássemos ao excesso de intervenção que busca adequar gestos e comportamentos à rigorosos padrões de normalidade - que tampouco buscam nutrir e potencializar a vida e a experiência do viver.

Na medida em que questionamos nosso papel como terapeutas, o que está em jogo também é o próprio poder do “especialista” que, como detentor do saber, está autorizado a determinar sobre a vida do outro, a protocolar sobre modos de viver, e a buscar tornar pessoas “funcionais” em um sistema totalmente “disfuncional” (disfuncional aqui no sentido do que não serve à vida). Esse modo, quase sempre movido por boas intenções, contribui para a sustentação de sociedades “normóticas” que têm como principal consequência a produção de inúmeras “sobras”.

Meu encontro com Deligny coincide com inquietações que surgem da atuação como terapeuta ocupacional no contato com instituições e modos de cuidar que atravessam infâncias com histórias de violência e violação de direitos, pobreza, abandono, vulnerabilidade e sofrimento psíquico. Principalmente o trabalho nos CAPS Infantil da cidade de São Paulo e o conseqüente contato com setores da educação, assistência social e justiça, a partir do cuidado em rede, configuram um plano de experiências que

disparam inquietações: como lidar com o estranho, a loucura e o desvio, sem utilizar ferramentas comuns que fazem dopar, consertar ou encarcerar? Como abrir espaço para novos modos de existência, evitando universalizações que geram invisibilidades e simplificações a partir de códigos, diagnósticos e produtos? Como criar ferramentas que promovam outras formas de viver com a diferença e que instaurem aberturas éticas, estéticas e políticas para as transformações no pensamento, na sensibilidade e nas ações clínicas em curso na atualidade?

Adaptar, corrigir e adequar, são solicitações que chegam frequentemente pelas famílias ou instituições que encaminham a criança ou o adolescente ao cuidado. Mas porque trabalhar para consertar alguém na intenção de fazê-lo caber numa certa forma, ao invés de esgarçar a forma, desconstruir os moldes, aceitar e dar lugar para as variações nos modos de viver?

Num certo campo de imantação com Deligny, eu gostaria de convocar aqui o terapeuta como uma “presença próxima”, que acompanha sem dominar ou impor. Que evita o excesso de interpretações e julgamentos, desviando da ânsia de ensinar, tratar ou curar, ficando assim “liberado” para outras experimentações possíveis de convivência. Isso implica nos liberarmos da imagem idealizada do terapeuta para ser uma “presença ao lado”, companhia para atravessar estados de existência fortes demais, que rasgam e desestabilizam, mas também para fazer vizinhança. Instaurar com o outro uma zona de vizinhança ou zona de cumplicidade seria operar um “dobrar junto”, como diz MORAES (2020) - no latim a palavra “cumplicidade” pode significar uma condição de parceria confederada, mas também “dobrar junto”, formado por COM- e PLICARE, que seria “dobrar”. Dobrar junto é uma forma de aproximação que supõe um duplo movimento, um duplo deslocamento - de mim em relação ao outro, do outro em relação a mim. Eu me dobro com o outro. Movimento que nos ajuda esquivar relações de tutela, de dominação e submissão. Uma zona de cumplicidade é sempre uma dobra - não tem a ver com identificação, nem mesmo com condescendência, trata-se de uma prática de fazer relações, de recontar e reinventar histórias (MORAES, 2020).

Pensar o terapeuta como uma “presença próxima” tem a ver com sustentar a desestabilização proposta pelo encontro com a diferença sem rapidamente ser capturada pelo desejo de anestesiá-la. Uma presença que traça junto caminhos, errâncias, jogos, brincadeiras e danças com a vida. Que não busca interpelar mas sim “permitir”, deixar o acaso operar, criar brechas na sobrecarga do imperativo da palavra para que outras coisas possam surgir: outros gestos, novos deslocamentos, novas expressões de si no mundo e novos mundos.

Permitir seria manter a atenção sensível aos movimentos que surgem sem qualquer determinação prévia, o que só é possível na medida em que não nos colocamos em um lugar imperativo. É dar lugar ao “agir” na clínica, que é sempre “para nada”, para ver o que se cria - infinitivo que nos desobriga do objetivo, do sentido (seta) e da

lógica (logos). Trata-se de acompanhar sensivelmente o acontecimento dando-lhe vazão, permitindo seu desdobrar, seu desenrolar. Ou ainda, de buscar criar ambientes e ambiências que possibilitem que algo aconteça, construir espaços que provoquem movimentos inadvertidos ou iniciativas.

Estamos falando de retomar o agir inato, a dimensão “aracniana”. E como diz Deligny, permitir um agir inato seria abrir caminho para acessar muitos outros deles. Como poderíamos então pensar um “cultivo de agires” na clínica? Deligny diz que não há que se preocupar com o aracniano pois ele se faz por si só, mas diante dos embates e impasses colocados na clínica, caber-nos-ia ao menos pensar como deixar o espaço desimpedido para que ele possa emergir sem ser minado ou sufocado.

O que aparece aqui, e que é caro para uma terapia ocupacional de onde falo, é a retomada do gesto humano, da capacidade de agir e criar fora do projeto pensado. Uma vez que o lugar da passividade nos é ensinado desde o início de nossas vidas, pois serve a um sistema ameaçado pela ação que é transformadora, retomar a capacidade de agir e o gesto humano – que nas populações tradicionalmente atendidas pela terapia ocupacional são também interrompidos por processos de adoecimentos ou ainda tomados por relações de tutela, tanto do Estado como das famílias e outras instituições –, é de uma implicação ética, estética e política.

Ao olhar para o gesto e o agir, voltamos também o olhar para o corpo. Um corpo em relação a um ambiente, a atividades, a objetos, a outros corpos. Corpo sensorial, sensível, produto das afecções dos encontros. Voltamos a escutar o saber do corpo, o saber do vivo. Deligny chama de saber da espécie ou saber inato aquele que está ligado ao *agir*.

E ativar a atenção aos corpos que escapam e fazem tudo escapar, às formas de existência menores que se manifestam como fugas, desvios e dissensos, parecem instaurar uma ética inseparável de uma política e colocar em operação forças inventivas que buscam esquivar dispositivos de poder e narrativas hegemônicas sobre a vida.

Inspiradas em Deligny, deliremos então sobre formas de cuidar que operem por novos princípios, marcando especial atenção à delicadeza (BARTHES, 2003): de acordo com Barthes, declarações ativas ou esquivas inesperadas contra a redução de qualquer momento frágil de um indivíduo, recusa de enquadrar as pessoas a um “caso” que responde muito bem à determinada explicação ou classificação geral. Roland Barthes (2003), chama de brandura esse aspecto da delicadeza, essa recusa não-violenta da redução. Trata-se de uma esquiva da generalidade por meio de condutas inventivas, inesperadas, não-paradigmatizáveis; a fuga elegante e discreta diante do dogmatismo.

Referências

BARTHES, R. *O Neutro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MORAES, A. *Experimentações baldias & paixões de retomada: vida e luta na cidade-acampamento*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RESENDE, N. C. *Do Asilo ao Asilo, as existências de Fernand Deligny: trajetos de esquiva à Instituição, à Lei e ao Sujeito*. 2016. 392 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANT'ANNA, D. B. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

Contribuições para uma clínica com o real

Pedro Almeida

Fernand Deligny foi um pensador que viveu próximo às crianças ditas inadaptadas, deficientes, delinquentes e também autistas. Seu pensamento é ativo, dedicado a constituir espaços de acolhimento e práticas de cuidado. Sua prática institucional preocupou-se a todo momento em produzir espaços onde as exigências de adaptação e de normalidade estivessem suspensas. Habitando o campo pedagógico, médico e jurídico entre os anos 1937 e 1996, o autor assistiu de forma crítica a constituição de políticas de proteção à infância na Europa do pós-guerra, estando ele na França onde emergiu o conceito de infância inadaptada.

Tal conceito, que aparece por volta dos anos 40, surge circundando os hábitos, costumes e juízos já pré-definidos sobre as crianças e seus comportamentos, regulando não só a família e a escola, como também aquelas instituições pelas quais o autor passou. Os hospícios, os asilos, os abrigos eram espaços que permitiam Fernand Deligny acolher aquelas crianças abandonadas, órfãs ou excluídas pela sua anormalidade. Sua estratégia era ocupar estes espaços e torná-los vagos, constituindo lugares de acolhimento flexíveis. Embora o autor ocupasse lugares de gestão nas instituições por onde passou, ele era radicalmente oposto a esta exigência da adaptação, agindo com destreza e manejo para com esses jovens ditos inadaptados.

Sua prática se antecipou muito ao seu tempo, estando ela ainda em diálogo com ele. Avançando no quesito proteção, acolhimento, cuidado e educação com a infância inadaptada, o modo pelo qual acolhia as crianças comportava um risco. Tratava-se de uma prática que não era nem pedagógica e nem clínica, ficando à margem numa experimentação antropológica e poética – é o que ele chamou de “rede” que, dentre muitos aspectos, destacasse como uma espécie de trama coletiva que se faz “mais pelo acaso do que pelo conhecimento de fazê-la, mais pela impessoalidade do que

pelo poder de saber; e, sobretudo, mais pelo inconsciente do que pela consciência” (ALMEIDA, 2017, p.24). Não se tratava de uma organização de especialistas, muito menos de um estabelecimento institucional, mas de redes que se constituíam a partir do abrigo de crianças autistas na região montanhosa de Cévennes, ao sul da França – ali se produziu mapas, fotografias, correspondências e filmes, sobretudo, a produção de um espaço onde a singularidade de cada criança possa se exercer. As áreas de convivência (*aire de sejour*), como foram chamados estes espaços que pertenciam a rede, constituíam-se como lugar para se viver, para a convivência entre crianças e adultos. O filme *Ce gamin là* (VITOR, 1976) apresenta a cozinha, as atividades cotidianas, da fornada, do cortar lenha e da confecção dos mapas destas áreas. As imagens são reais e de uma estética impressionante – de uma surpreendente concretude da vida intensamente presente. Apoiado na ideia de materialismo deligniano (MIGUEL, 2018), poderíamos pensar ainda uma estética do real ou um neorealismo deligniano que mostraria a vida sendo vivida de modo intensivo.

Havia ali um regulador da rede, algo que perspectivava o espaço. Não sendo o objetivo avaliar, tratar ou educar, opta-se por olhar as crianças não mais pelo viés da adaptação e da normalidade. A rede é perspectivada a partir da normatividade da criança, pela sua potência criadora de normas. A maneira que Deligny (2015) aborda o problema da inadaptação dialoga com George Canguilhem e o conceito de normatividade, conceito desenvolvido na tese *O normal e o patológico* (CANGUILHEN, 1982) que designa a potência criadora de normas vitais, não sendo que ela própria normal¹. Na rede, a ausência da linguagem, a estereotipia, o gesto disruptivo não são vistos como sinais de patologia, mas são indicativos da presença de uma existência singular e distinta do “homem-que-somos”.

Deligny (2015) parte então desta distinção fundamental entre o humano e o “homem-que-somos”. Abordando o homem do lado da linguagem, enquanto o humano do lado da vacância da linguagem, situa o humano como sendo o “humano de espécie”. A criança autista seria a manifestação deste ser humano cujo o mundo é regido por outras leis que não as leis da linguagem, tal manifestação se apresenta pelo gesto no espaço que Deligny (2015) chama de “agir no infinitivo”. É neste sentido que os gestos e os costumes das crianças apontam para este outro universo que é vazio de linguagem, que é a vida sendo regida pela normatividade do vivo, o humano em seu estado mais arcaico e anterior ao uso da linguagem, portanto, mais espacial. Para acolher este agir do humano, é ofertada às crianças a oportunidade de agir livremente, enquanto que, do lado dos adultos, o agir é evocado estrategicamente para suspender o excesso de linguagem e as normas e suas instituições.

¹Para aprofundar essa interlocução entre Deligny e Canguilhem, ver *Inadaptação e Normatividade* (PASSOS, 2017)

Vemos aí um aspecto fundamental desta rede, trata-se de ver essas crianças à luz do agir sem finalidade, deste gesto sem intencionalidade. É a partir dessa exultação do agir que se extrai dele uma função para as áreas de convivência, trata-se da função do vagar. O vago e o gesto de vagar ganham a função reguladora do espaço, é ele que suspende as exigências de normalização habitual ao “homem-que-somos” e dá condição de possibilidade para vagar na linguagem e abordá-la de maneira limiar – nem totalmente dentro e nem totalmente fora. É através do vagar que se poderá observar as linhas de errância, espécie de desvio do costumeiro que apresenta uma singularidade distinta ao “homem-que-somos”. Vagar indica então a qualidade do humano, aspecto de um modo de vida que é aquém da cultura civilizada. Os encarregados de acompanhar estas crianças eram chamados de “presenças próximas” (*presence proche*), adultos que tinham também a função de colocar sobre os mapas as linhas nos movimentos percorridos no espaço ao longo dos trajetos. Estes mapas farão aparecer o humano aquém do “homem-que-somos”, fazendo ver a normatividade do humano que é anterior à linguagem e que age predominantemente numa dinâmica de movimentos no espaço. Os mapas servem então para entrever o humano que é inadaptado ao “homem-que-somos”.

As “presenças próximas” não possuíam a atribuição de educar ou tratar, mas sim de acompanhar e cuidar do espaço. Não havia o objetivo de interpelar o desejo ou o comportamento da criança, mas traçar com elas um movimento de composição e atravessamento. Acompanhar designa então um modo de agir no infinitivo que dá qualidade de presença àquele que acompanha, é um gesto que exige um tipo de atenção para o que acontece no espaço, ao que é da ordem de um movimento. Se a rede é perspectivada pelo vagar e pelo agir, o cotidiano é esvaziado de projeto, de intencionalidade e de finalidade. As “presenças próximas”, em geral, não possuíam formação pedagógica, médica ou psicológica, não atuavam como técnicos, mas como presenças voluntárias que buscavam compor com a dinâmica das áreas de convivência. A ausência do apelo tecnicistas nas redes de Cévennes e a exultação do agir, produz uma prática que difere dos vetores da psicopatologia e da normalização. Do mesmo modo, desenvolve-se ali um tipo de percepção para o humano que é anterior à linguagem, tornando-se possível formular um conceito de humano que está aquém da linguagem.

Deligny (2015) permaneceu longos anos nessa trajetória de acompanhamento, não só de crianças autistas, mas também de jovens, dos adolescentes infratores, órfãos, psicóticos resistentes aos tratamentos habituais, jovens que foram pegos pela Gestapo, passando também pelos desabrigados e por fim experimentando a loucura e o silêncio com o autismo. Nesta trajetória também contribuiu para formação de terapeutas e intelectuais de sua época, artistas, pensadores e militantes, que a rede lhe aproximou.

Émile Copfermann (2017), apresenta-nos um depoimento no prefácio de *Vagabundos Eficazes*, onde conta a sua trajetória como adolescente, sua vulnerabilidade e o encontro com o educador autor de *Graine de crapule* – vemos que o seu encontro com Deligny o transformou e que a parceria, por fim, gerou as correspondências que podem ser lidas no prefácio.

Dentre as crianças às quais Deligny mais esteve próximo até no fim de sua vida está o menino Janmari, cuja a presença de seus gestos autistas fez pensar e escrever para dizer o inefável. O diagnóstico de incurável dado ao menino por um psiquiatra se tornou o motivo para o autor apostar no costureiro, apostar no cotidiano à contrapelo da clínica, apostando naquilo que é imutável e que seria concebido como anormal ou traços de uma patologia. Isto produziu uma prática com o autismo que é mais espacial, onde os mapas e a escrita são produtos desse encontro. Diferentemente de Freud e Deleuze e Guattari que tomam a histérica e o esquizofrênico como paradigma, Deligny toma o autismo como perspectiva. Seria mais justo dizer que toma o “ponto de ver” (*point de vue*), ponto fora da linguagem e fora da consciência em que se pode observar a linguagem na perspectiva de uma criança que não fala. Tal perspectiva implica no “abandono do registro de um sujeito que reproduz constantemente a si mesmo” (MIGUEL, 2014, p.106) para tornar possível observar os movimentos no espaço fora da linguagem. Não se trata, portanto, de tomar o autismo como sujeito de uma prática, mas de produzir uma prática segundo um ponto de vista vacante em relação à linguagem e as práticas de assujeitamento.

O “ponto de ver” apresenta este espaço que não é subjetivo e não pertence ao sujeito, espaço que é, portanto, fora do sujeito. Tal espaço subentende a formação da rede e é nomeado de forma como topos. Segundo Deligny (2015), *topos* é o espaço real que não se encontra propriamente na realidade e nem está no mesmo panteão das entidades Eros e Tânatos (DELIGNY, 2015, p.168). É o espaço concebido como intensivo, enquanto força sem forma e fora do simbólico, podendo ser apontado somente de forma tangente pela linguagem, tal como o autor o faz através dos advérbios de lugar aí, lá e ali. Os mapas das áreas de convivência (*aire de séjour*) são, nesta perspectiva, “aquilo que nos darão as coordenadas do real” (DELIGNY, 2015, p.221) e a errância da criança é a manifestação deste real enquanto potência normativa. Acompanhar estes movimentos do humano é reparar o que atrai a percepção para fora do sujeito, é reparar que o real é também real para aqueles que estão fora da linguagem.

Ao reparar os gestos dos autistas, é possível notar a importância de topos como espaço subentendido à possibilidade de singularização: não são só as crianças autistas podem produzir saúde nesta experiência com o espaço, como também o humano de espécie, o comum da espécie, aquilo que está fora do homem-que-somos. A rede é justamente o que permite a constituição destas áreas de estar, elas só são possíveis graças a esta iniciativa que toma o ponto de vista autista como uma das linhas cardeais da bússola (DELIGNY, 2015, p.128). A partir das vivências com Janmari, mostra-se outros modos

de ser e se mostra também que o homem não é o modelo do humano. O homem-que-somos, do alto de sua soberania e da pretensa consciência de ser universal, não está mais do que encantado com a linguagem, isolado nela e privado da experiência pragmática com o real (DELIGNY, 2015, p.238). Sendo assim há todo um trabalho sobre o espaço para que nele seja suspenso as normas médico-jurídicas que evocam a adaptação e que a partir disso se chegue à alguma adaptação cambiante que é uma saúde expressa pela normatividade do vagar. Neste sentido a saúde para a criança é a capacidade de se singularizar segundo suas próprias normas vitais, já para o adulto a saúde está em esvaziar-se das normas médico-jurídicas².

É neste sentido que entendemos que a experiência da rede e de áreas de convivência (*aire de sejour*) em Cévennes, contribuem para o trabalho da clínica e do Acompanhamento Terapêutico, prática clínica e terapêutica que incide não objetivamente sobre o setting fechado, mas sim sobre o setting aberto, isto é, fora do consultório, de modo a afrouxar as técnicas e métricas de normalização e individualização presentes na clínica. A clínica do acompanhamento terapêutico amplia a crítica ao especialismo, ao tecnicismo e à normalização que compõem o campo da saúde mental. No Brasil afirmamos o acompanhamento terapêutico não tanto como uma técnica da clínica, mas uma “função” da clínica (ARAÚJO, 2007) que força sua direção à ampliação do território, do campo de relações e de intervenção entre terapeuta e paciente. É uma clínica que age mais no espaço da experiência do que no tempo íntimo da memória. Deste modo, apostamos no Acompanhamento Terapêutico como *modus operandi* da clínica, estando tal função presente “em qualquer lugar onde a clínica se dê” (ARAÚJO, 2007, p.20). Ao tomar o espaço como campo de intervenção, o terapeuta está atento para o que no espaço se apresenta como “abertura intensiva do espaço-tempo” que provoca uma desestabilização que dá a ver, falar e sentir coisas novas (ARAÚJO, 2007, p.55).

As contribuições de Deligny são críticas à clínica, nosso esforço em relacionar seus conceitos com a prática clínica está determinado a extrair deles um manejo que coloque em questão o que a clínica entende por saúde e por normas. Sabemos que o autor recusa a função de clínico e de educador, preferindo ser chamado “poeta e etólogo”, respeitamos tal posição, mas não sem extrair dela sua potência.

²O problema da distinção entre norma e normatividade é sofisticado e foi investigado por Canguilhem (1982) e por Foucault (2010). Para o primeiro, o sentido de norma está atribuído ao vital, enquanto para o segundo a norma está atribuída ao poder e à prática de normalização.

No Brasil temos encontrado inúmeros pontos em que a obra do autor contribui para o campo da saúde mental e dos direitos humanos: (1) a diferenciação do humano de espécie do homem-que-somos permite pensar a clínica para além dos sujeitos e da linguagem, produzindo outras saúdes que são fora da norma e também fora do sujeito; (2) outra contribuição é a experiência espacial de cuidado com os trajetos e com o espaço, entendendo esta experiência não só como meio de dar passagem ao humano de espécie, como também meio de ampliar a rede de relação entre os autistas e os outros – seja a água, a argila ou nós-aí. Por fim, (3) a distinção entre o humano e o ser de consciência contribui para pensar as relações entre espaço e poder, indicando a linguagem enquanto uma forma de poder de colonização sobre o espaço e sobre a infância. A obra do autor nos permite formular uma posição ético-política que diz respeito à presença e a forma de habitar o espaço. Sua posição ressoa com o pensamento da época que entende que ter um voz não permite falar pelos outros³. Sua crítica permite criar a capacidade de SE ver com outro num “ponto de ver” que é fora da linguagem.

Assumir uma clínica que não é do primado do sujeito é pensar uma prática que é a do SE ver, um modo de compreensão que entende que a subjetividade é produzida na imbricação de diversas dimensões do humano – a linguagem, o espaço, o meio e o outro. O olhar do clínico, perspectivado pelo “ponto de ver”, tem uma visão espacial da subjetividade – ao traçar no mapa o traço dos trajetos percorridos não é exatamente um sujeito que está ali sendo representado, mas a presença no espaço do adulto e da criança. No ponto em que estas duas presenças se atravessam, entrevemos o comum da espécie, o humano que nos é comum. Não há aí operação de semelhança, mas de singularização e afirmação da diferença. Sendo assim, tanto o terapeuta quanto o paciente se beneficiam deste encontro com o comum da espécie, pois uma prática que age no espaço não “trata” de sujeitos, mas cuida do espaço enquanto materialidade e força de produção de subjetividade. Ao suspender as normas e as exigências de adaptação, tal clínica cuida do homem-que-somos e do humano de espécie. A clínica inspirada na crítica deligniana permite pensar a experiência com *topos* como experiência desestabilizadora da própria clínica, na medida que ela implica em SE ver, isto é, ver não o sujeito perspectivado pela norma, mas ver a clínica perspectivada pelo “ponto de ver” fora da linguagem. Dito de outro modo, conduzir uma clínica sob a luz deste conceito de *topos* implica em fazer do acompanhamento terapêutico um cuidado que não é somente do paciente e seu terapeuta, mas um cuidado que implica a clínica como alvo das intervenções.

³Fernand Deligny é um intelectual difícil de situar dentro dos movimentos revoltosos de maio de 68. Suas ideias ressoam a de outros autores, como Michel Foucault e Gilles Deleuze em “Os intelectuais e o poder” (FOUCAULT, 1984). Neste caso Deligny seria um intelectual que propõe nova relação entre teoria e prática, apostando numa prática desconfiada do poder e do assujeitamento que o saber promove.

As contribuições que extraímos de Deligny (2015) atizam nosso interesse em produzir uma clínica do espaço a qual chamamos também de *clínica com o real*⁴: o que seria isso? Qual o sentido de real na obra do autor, e como isso pode apontar direções para pensar a clínica?

*Il ne s'agit pas d'aller vers eux
de S'occuper d'eux
de s'adresser à eux
telle n'est pas notre demarche
(VITOR, 1976)*

O acompanhamento terapêutico como uma clínica com o real

O exercício com topos é exercício com o pensamento do fora⁵, isto permite pensar a área de convivência a partir do “ponto de ver”. Em *Ce gamin, lá* (VITOR, 1976), por exemplo, observamos cenas do cotidiano que nos permitem pensar uma clínica na interseção entre a cartografia e o acompanhamento terapêutico. Tal clínica se propõe a produzir os espaços junto com os pacientes e não produzir este espaço previamente tal como um setting a fim de evocar um sujeito. Em se tratando, por exemplo, de um acompanhamento terapêutico que se dá no ambiente residencial, trata-se de produzir um ritmo para os costumes: fazer comida, lavar louça, trabalhar, passear, acordar e dormir, trata-se de experimentar aquilo que o hospício retira das pessoas. Fazer tais atividades já garante alguma saúde insurgente em comparação às grades, janelas e restrições impostas a normatividade destes inadaptados. A prática clínica que chamamos acompanhamento é produzida através de uma certa percepção cartográfica que busca suspender as exigências prévias da adaptação, cuidando num só tempo das sequelas do manicômio como também dos encantamentos dos clínicos com o poder e com o saber. Tal interseção entre a cartografia e o acompanhamento terapêutico contribui de modo crítico para cuidar da clínica em sua função de normalização. Neste caso, dentro do contexto da saúde mental brasileira, é possível fazer uma crítica direcionada à determinadas práticas de saúde mental que são práticas de silenciamento da loucura e são também práticas de exclusão da potência normativa do louco em produzir sua própria singularidade. Eis nossa aposta: no lugar de práticas de silenciamento, a convivência silenciosa.

⁴O conceito de real é desenvolvido por Jacques Lacan ao longo de diversos Seminários dentre os quais Deligny comenta O Seminário 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (Lacan, 1985). O texto em que Deligny (2015) discute com Lacan se encontra em O Aracniano e Outros Textos, no texto intitulado Quando o homenzinho não está (aí). Para nós essa diferença na abordagem do conceito de real é algo importante a ser observado: no Seminário 2 o real é visto na perspectiva da linguagem, estando ele impossível e inacessível ao simbólico do sujeito. Já em Deligny (2015) o real é percebido através do espaço, na perspectiva fora do sujeito, situado neste espaço intensivo chamado topos. Na perspectiva da linguagem o real é o impossível, já na perspectiva do espaço o real é aquilo que acontece no espaço.

⁵Para discussão do problema do fora na filosofia contemporânea visitar Foucault (1990) e também Blanchot (2011)

A produção dos espaços e das áreas de convivência só são possíveis na mediação minimalista do corpo e dos objetos no espaço – não se tratava de uma casa burguesa e nem de uma aleatoriedade dos objetos, o que vemos em *Ce gamin, lá* (VITOR, 1976) são espaços vagos com áreas distribuídas, grandes pastos, animais, riachos e tudo que uma casa precisa minimamente. As árvores, a lenha, os tocos cobertos de neve, os abrigos são singularidade da vida ali. Este caráter vago do espaço somado aos longos trajetos a serem traçados permitem a criação de um modo de viver. Neste sentido não se trata de uma clínica que se aplica sobre os sujeitos, mas sobre o espaço.

Para Deligny (2015) o humano, antes de falar, tece rede através do gesto e do trajeto que se dá no fora. A rede não é uma técnica do homem e sim um modo de ser do humano. A rede é não intencional, é anterior à consciência proposital e é tecida no espaço fora da subjetividade do homem. Ora, então como acessar este humano que não se comunica pela linguagem? Como desenvolver uma percepção para o que é fora do homem-que-somos?

O mapa é um modo de perceber o espaço fora do sujeito, é um tipo de exercício neste espaço. Os mapas fazem aparecer este real enquanto campo de forças intensivas fora da linguagem: é preciso um trabalho sobre si, para se aperceber neste espaço intensivo chamado *topos*. Quando o mapa adquire tal função, torna-se ferramenta para reparar na manifestação do humano, reparar nos gestos e nos trajetos e também nestas faíscas que o atravessamento do adulto com a criança produz. Para avançar na apresentação dos mapas e sua função no real, evocamos dois conceitos norteadores da obra de Deligny (2015). Queremos mostrar como estes conceitos contribuem para a formulação de uma clínica com o real.

Os mapas apresentam os movimentos no espaço, o entrecruzamento entre os trajetos. Por conta disso, os mapas não dizem respeito a um sujeito. Portanto, não se trata de um processo de subjetivação através do mapa, pois não se extrai deles um sujeito. Ao contrário, os mapas possuem a função de dessubjetivação, pois as linhas traçadas apontam para outro ponto de vista fora do sujeito. Ao se aperceber neste fora, esvazia-se o sujeito e seu excesso de linguagem, excesso este que para o autista pode ser insuportável. Os mapas adquirem a função de alterização e operaram a partir de uma noção de subjetividade que é espacial e não é individual, regida pela impessoalidade e pelo silêncio. Uma clínica pensada nesta via cartográfica se qualifica não pelo que se diz, mas pelo que se percebe no espaço – seja percorrendo um trajeto, acompanhando um processo ou mesmo pela confecção dos mapas dos trajetos das crianças. Neste caso, a saúde vem propriamente desse esvaziamento do sujeito e das normas que evocam à adaptação.

É assim, em busca de uma saúde produzida em contato com o humano fora do homem, que o conceito de SE – de *se dizer, se calar, se mostrar*, etc – opera a distinção do comum da espécie em relação ao homem-que-somos. Para compreender melhor essa distinção e como ela evoca mais a impessoalidade do que a pessoalidade, é preciso ver os mapas como estratégia de ocupação deste espaço do fora, o mapa como um tipo de intercessão entre o fora e a linguagem, entre o pessoal e o impessoal. Neste sentido, essa noção cartográfica incorporada à clínica do acompanhamento terapêutico, busca operar neste lugar limiar entre o humano e o homem-que-somos, entre a interioridade de um sujeito e a exterioridade do fora do sentido.

Neste caso, o trabalho clínico não é sobre sujeitos autistas, nem mesmo um trabalho sobre a consciência de ser, mas sim sobre o espaço. O homem-que-somos é aquele que tem consciência de ser – que tem a capacidade de SE ver, de SE colocar e de SE dizer⁶, enquanto o autista é aquele que está imerso no real, aquém da linguagem ele apenas vê, sem precisar se ver. É aí que encontramos a diferença entre *ver e se ver*: Deligny (2015) propõe a distinção entre ver e olhar ao evocar a questão de uma criança que mira o olhar em direção a sua própria mão⁷. O que o autor está ressaltando é que a criança *zoia*, ela deposita sobre a coisa-mão o olhar, sendo que este olhar não é fundamentado na consciência de ter uma mão para dizê-la como sua, trata-se apenas de ver, infinitivo sem sujeito. Diz o autor (2015), “a partir do momento em que há o SE, é de olhar que se trata” (p.221). A distinção entre ver e olhar situa este último no ponto de vista do homem, enquanto ver é remetido ao real sem sujeito. Na impossibilidade do homem se livrar da consciência, fica impossibilitado de apenas ver, resta-lhe duas alternativas – olhar e não ver nada ou olhar e construir significações e signos premeditados projetando-os de modo a dissipar o “ponto de ver”. Devido a impossibilidade de sair da linguagem para adquirir um olhar sem consciência, o homem-que-somos encontra dificuldades: por não ser possível ver, resta a posição ética do SE ver, de SE colocar nesse limiar entre a linguagem e o real. Na clínica inspirada na cartografia trata-se de olhar e SE ver, e não abstrair de si para olhar o outro. Trata-se de agir neste limiar entre o si e o fora de si:

*“Quando o olhar predomina, é em detrimento de quê?
Em detrimento de ver, como penso que uma criança autista vê, sem ter, nem que seja
consciência de ser.
Isso para dizer onde nossos mapas vão nos levar: à descoberta do real.
Elas estão dentro do real, em pleno real, até o último fio de cabelo” (DELIGNY, 2015,
p.221)*

⁶A respeito desta questão do pronome impessoal, do sujeito indeterminado e da impessoalidade, ver o texto *Homo Tantum*, de Scherer (2012) onde há um comentário a respeito da questão do SE (on) na obra de Gilles Deleuze e Fernand Deligny.

⁷Vide as fotografias 6 e 7, em *L'île d'em bas. Caderno de imagens verão de 1969* (DELIGNY, 2015)

Como pensar os mapas como experiência de SE ver e como entender isso dentro do contexto do acompanhamento terapêutico? Cabe lembrar que existem experiências clínicas que reconduzem o desvio para o familiarismo e o individualismo. Desviando disso, que saúde é possível de ser produzida na interseção entre a cartografia e o acompanhamento terapêutico? Primeiramente, (1) o traçar e o percorrer trajetos permitem ao autista experimentar outros espaços e outras relações com o corpo. Se o passeio é guiado pelo próprio autista, a garantia de que isto produza alguma saúde é qualificada segundo a normatividade da criança. Contudo, se entendemos que a saúde vem desta capacidade do clínico perceber este espaço fora do sujeito, isto é, se no traçado ele nota o seu trajeto, (2) existe a possibilidade de qualificar o passeio e a relação terapêutica através do “ponto de ver” autista, cuidando num só tempo da criança, do homem-que-somos e também da clínica e seus vetores familiaristas e individualistas. Em outras palavras, se durante o passeio o SE ver é possível, existe aí saúde simultânea para si e para o outro em sua alteridade – para ilustrar essa situação, é preciso evocar a relação do autista com a porta:

“Que uma porta seja aberta e dê passagem, isso ainda passa. Mas é peremptória a exigência – comum a grande número dessas crianças – de que ela volte imediatamente a ser fechada. Esse é o fato que dá margem a uma grande proliferação de significações. No entanto, se aceitarmos a hipótese de que a porta possa ser algo de absolutamente real, esse agir comum de voltar a fechá-la indica simplesmente certo respeito para com o real como ele é; não que cada coisa tenha seu lugar, como se diria de um objeto; a coisa e o lugar da coisa são a mesma coisa” (DELIGNY, 2015, p.226)

Se o clínico resolver impedir este agir, “muito provavelmente uma mão será mordida ou uma cabeça baterá na parede” (DELIGNY, 2015, p.226). A construção dessa capacidade de perceber o “ponto de ver” é um exercício, não há nada garantido na experiência do homem-que-somos que nos dê essa percepção do real. Ao contrário, é por estarmos encantados com a linguagem que perdemos o real enquanto possível. É necessário todo um esforço cartográfico de SE ver nos trajetos e nos entrelaçamentos com os autistas para se chegar a um lugar onde SE possa acessar o comum da espécie, aquilo que há em comum entre o homem-que-somos e o humano.

No limite da consciência está, portanto, o “SE” que nos remete a outra expressão que é “a GENTE”, “consciência pela qual se funda aquela identidade comum a todos os homens” (DELIGNY, 2015, p.137). É através deste conceito de SE que insurge a importância do impessoal para a clínica, a impessoalidade como relação com o fora de si. SE é o elemento indispensável para a confecção de mapas, assim como é indispensável para a capacidade de intervir neste espaço chamado topos. Não se intervém com a consciência de si, é por esta razão que os adultos voluntários nas áreas de convivência são chamados “presenças próximas”, pois estão ali como presença e não como especialistas. A impessoalidade não é abstração do corpo e do espaço, mas uma imersão do corpo no real do espaço ao ponto de dissolver minimamente a consciência que impede o agir.

É através de SE que encontramos o “lugar” onde o homenzinho e o humano se comunicam, ou melhor, habitam um espaço comum. Este lugar é onde se é capaz de reparar a emergência do humano fora e reparar a vida acontecendo fora do sujeito. Uma das maneiras de ver este humano é desenvolvendo a capacidade de reparar este ponto no mapa que assinala o encontro dos traços dos trajetos das crianças entrecruzados com os traços dos trajetos dos adultos. A linha de errância aparece aí, próxima a estes pontos emaranhados que Deligny (2015) chama de *chevêtres*.

A palavra *chevêtres* designa emaranhado, *enchevevêtrement*, emaranhamento. Na terminologia dos mapas, tal termo faz referência ao ponto de atravessamento entre o trajeto da criança e o trajeto da presença próxima. Neste ponto pode ocorrer que “coisas” apareçam e venham influenciar visivelmente “as linhas de errância das crianças”, “tão seguramente quanto o ímã atrai a limalha de ferro” (DELIGNY, 2015, p.131). Estas coisas são muito simples: um baú, a água, uma bola de argila, um copo, um bule, um sapato ou um cinzeiro. Porém, há nestas coisas um “fragmento de real quase imaginário” que o torna limiar à linguagem e ao real, é o resto dos trajetos destas presenças que pelo espaço passam – são “os nós mais densos de nossos próprios trajetos, cuja a atração persiste mesmo quando nós não estamos... lá. Existem *lãs* que são como *chevêtres*. Numa área de estar de cinco ou seis anos de idade, existe sempre algum lá onde as crianças vêm se fixar e isso apenas alguns dias depois de sua chegada para uma primeira estadia” (DELIGNY, 2015, p.131).

Este emaranhado – *chevêtres* – indica não a presença de um sujeito e sua relação de objeto⁸, mas indica justamente o que não está ali, indica a ausência do sujeito do trajeto. Ao designar nestes pontos o fenômeno similar ao fogo-fátuo, percebe-se o caráter processual deste emaranhamento: é a combustão de algo que presente não está, a combustão do rastro da presença que deixa marcas no espaço, marcas que estão presentes mesmo depois que o sujeito já não está mais ali.

Essa palavra *chevêtres* é tomada nas áreas de convivência como “gíria que evoca as coisas que, com toda evidência, atraem, imantam, quem vive a linguagem interrompida” (DELIGNY, 2015, p.139). Ela faz ver que existem seres que vivem em uma dimensão intensiva do espaço, que não é marcada pela dinâmica do sujeito e suas relações com o objeto, mas pela impregnação do real⁹.

⁸A questão da relação sujeito e o objeto remete à psicanálise. Neste sentido uma distinção entre objeto e coisa é necessária, o objeto estaria na linguagem enquanto a coisa estaria no real. O problema não se resume nesta fórmula tão simplória, não temos pretensão de encerra a questão aqui. Queremos apenas assinalar que o que Deligny (2015) entende por “coisa” não se limita à compreensão de um objeto, para ele quando a coisa é recortada pela linguagem, ela transformada em objeto: “Não existe [...] uma coisa qualquer, como se diria que existe alguém. A coisa qualquer já é objeto, recortado do resto, de todo o resto, pelo fato de ser nomeável” (p.226)

⁹Ao se esforçar para encontrar as coordenadas do real, Deligny (2015) se depara com crianças autistas que, segundo o autor, “estão dentro do real, em pleno real, até o último fio de cabelo” (p.221)

O termo possui função conceitual ao designar aquilo que se deve reparar: as linhas de errância, os desvios que se manifestam no espaço. As linhas de errância são o modo como o humano se manifesta, quase sempre de maneira silenciosa, por gestos inadaptados em relação ao homem e seu enquadre excessivo na linguagem. A linha de errância não é a expressão de um SE sedento por se dizer, nem uma tentativa frustrada de entrar na linguagem, é antes uma manifestação do humano que é sem finalidade, manifestação de algo que está aquém de um sujeito e que por vezes carece de significação.

Neste sentido, se a prática sobre o espaço não é um trabalho sobre sujeitos, mas sobre *topos*, o que viria a ser a clínica com o real? Cabe primeiramente dizer que se trata de tomar o real enquanto possível, possível ainda que fora da linguagem. Esta forma de conceber o real difere da abordagem que entende o real como impossível segundo ponto de vista da linguagem. Para estar nessa interação com o real, é preciso fazer o esforço de entrar numa zona de contato impessoal, de modo a alçar um voo cartográfico num espaço intensivo. Através do “ponto de ver”, torna-se possível observar as forças do espaço e entrar em contato com o plano intensivo de forças de produção. Do ponto de vista da linguagem, o real é aquilo que é impossível, enquanto que do ponto de vista do espaço, o real é aquilo que acontece. É o que é trajetória, que é da ordem de um traçado e de um movimento no espaço.

Em se tratando do termo “uma clínica com o real”, digamos que não é necessário defender *a clínica do real*, mas *uma clínica com o real*, onde *uma* designa o artigo impessoal, elemento indispensável para a permanente crítica da clínica. *Uma* designa a potência de variação, a força impessoal do real que permite a clínica estar sempre se modificando através daquilo que acontece no espaço real. Sendo assim, a clínica do acompanhamento terapêutico em sua interseção com a cartografia, é um exemplo de prática com capacidade de reparar o espaço e a emergência deste comum da espécie. Tal clínica pode vir a produzir manejo para isto que é da ordem da experiência fora, a experiência limiar do comum fora do homem-que-somos. Mas qual seria então os “guias” para este real?

Sucedem que a amizade entre Deligny e Janmari produziu uma aliança de qualidade indescritível. Guattari (1985), de maneira bastante carinhosa, afirma que Deligny “gosta de autistas” (p.64). É compreensível e notável que tal gosto se torne um modo de manejo do risco de viver em rede com estas crianças, porém, a aposta feita com o autismo diante do real, faz da presença Janmari mais que somente uma presença agradável, faz dela aquilo que “impede de perder o fio da meada” (DELIGNY, 2015, p.224). Janmarie é o guia desta experiência de cuidado nas áreas de convivência. Assim, a ternura entre eles se torna um elemento importante para se deparar com o real, uma amizade fora do familiarismo onde há um esforço de não tornar semelhante a diferença. Amizade como tipo de aliança para a produção de um modo de vida comum. Como sabemos, lidar com estas crianças não é tarefa fácil, pois é com

frequência que cabeças voam até a parede. É preciso constituir um outro corpo, um outro modo de vida, para enfim produzir uma experiência duradoura e um procedimento respeitoso com o real. Para isso é preciso fazer certo uso da violência que não é a violência sobre o outro, mas sobre os limites de si mesmo. Trata-se de violar os próprios limites, pois não é exatamente o pertencimento à linguagem que nos impede de acessar o real, mas o domínio excessivo do mesmo: é o mesmo do si mesmo que dissipa o comum da espécie. É preciso então viver de outro modo.

A direção para a produção de uma clínica com o real está em não se impor sobre o real, não se impor sobre o que acontece a fim de evitar, prevenir ou regulamentar o que acontece. Trata-se de uma prática de afirmar o acontecimento, para entrar na deriva do espaço aberto ao real. Para isso é preciso combater um tipo de poder que não é só o poder de Estado, mas é o poder da linguagem que, enquanto causa, está “mancomunada com todo poder” (DELIGNY, 2015, p.224). Os sujeitos e os súditos estão entregues ao poder e aos clínicos, diferentemente d’eles-autistas, estão imersos nesse encantamento com a linguagem e com o poder. Daí a importância de construir permanentemente iniciativas e “pontos de ver” junto com aqueles que acompanhamos. Esta é *uma* posição diante do real, estratégia para fazer a clínica variar de modo, alterar as práticas e fazer o mesmo tornar-se outro. Se o poder é o que institui a lei, a ordem e a norma médico-jurídica, inventar uma clínica com o real é, por outro lado, tomar um tipo de poder que é de “outra ordem, outras leis, as do real” (DELIGNY, 2015, p.224). Assumir, portanto, uma clínica com o real é estar disponível a violar os limites, não só os da linguagem como também os limites da própria clínica. O comum é então aquilo que está fora do homem-que-somos, é o que está no espaço que permite o viver de modo infinitivo tal como fazem os autistas das redes de Cévennes. Restamos ainda sair em busca deste real possível, deste comum que não é outra coisa senão um viver.

Bibliografia

- ALMEIDA, P. R. A pró-cura do “médico de cabeça”: análise da demanda para neurologia infantil. Dissertação Mestrado em Psicologia. UFF, 2017.
- ARAUJO, F. Um passeio esquivo pelo acompanhamento terapêutico: dos especialismos à política da amizade. Niterói, 2007.
- BLANCHOT, M. O espaço literário. Rio de Janeiro, Ed Rocco, 2011.
- CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro, Ed. Forense-universitária, 1982.
- COPFERMANN, É. Prefácio. In: Vagabundos Eficazes. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- DELIGNY, F. O aracniano. In: O aracniano e outros textos. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- FOUCAULT, M. O pensamento do Exterior. SP, Ed. Princípio, 1990.

- Microfísica do poder. Rio de Janeiro, ed. Graal, 1984.
- Os anormais. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.
- GUATTARI, F. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. SP, Ed. Brasiliense, 1985.
- LACAN, J. O Seminário. Livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro, ed. Zahar, 1985.
- MIGUEL, M. Le Moindre Geste ou Infância em Cevennes por volta de 1960. *Revista Poiésis*, v. 1, pp. 93-108, 2014.
- O materialismo deligniano. In: Cadernos de Deligny. (p. 4 – 11), V.I,N.1. Direito. PUC RJ, 2018.
- PASSOS, E. Inadaptação e Normatividade. In: Cadernos de Deligny. (p. 145 – 175), V.I,N.1. Direito. PUC RJ, 2018.
- REZENDE, N. C. Do Asilo ao Asilo, as existências de Fernand Deligny: trajetos de esquiva à instituição, à Lei e ao Sujeito. Tese de Doutorado – PUC-RJ, Dep. Direito, 2016.
- SCHERER, R. Miradas sobre Deleuze. Buenos Aires, ed. Cactus, 2012
- VITOR, R. Ce gamin, là. Produção *Les Films du Carrosse – Renn Productions*. França, 21 de janeiro de 1976.

Manifeste Janmari

Florian Fouché

Manifeste Janmari

Florian Fouché

1/texte

2/vues et titres

3/actions filmées

4/ sculptures et
«objets repère?»



1/texte

Manifeste Janmari

Un manifeste non verbal.

Je rapproche deux personnages : Janmari et Philippe.

Janmari est l'enfant autiste rencontré par l'éducateur et écrivain Fernand Deligny en 1967, qu'il ne quitta plus jusqu'à sa mort. C'est le personnage le plus légendaire de la dernière tentative de Deligny : un réseau expérimental de prise en charge d'enfants autistes mutiques, réseau actif dans les Cévennes de 1968 aux années 1990. L'idée était de produire un milieu de vie qui permette à ces enfants une mobilité autre, entre danse et objet. Janmari apparaît dans cette histoire comme un être spécial, doué de pouvoirs particuliers, avec des gestes qui lui sont propres. Ma question de départ était de savoir jusqu'où Janmari et son monde peuvent faire modèle, ou manifeste.

Philippe, c'est mon père, Philippe Fouché. Il est devenu hémiparétique en 2015, après un accident vasculaire cérébral. Depuis, il se déplace en fauteuil roulant et vit en institution.

Janmari, Philippe, sont assistés. Comme tout le monde, comme toute puissance ou impuissance. Rien ni personne n'existe seul. Nous sommes tous à la fois des assistés et des assistants.

Trente-sept actions ont été filmées durant ces mois de pandémie, dans le lieu même d'exposition, qui se présente comme un environnement d'objets (accessoires et/ou sculptures) et une zone de visionnage. Le montage des actions filmées est présenté sur trois écrans, chacun associé à un titre : Philippe, Vie assistée, Mémoire de Janmari.

Auprès des autistes, Deligny a imaginé une « mémoire en quelque sorte réfractaire à la domestication symbolique, quelque peu aberrante, et qui se laisse frapper par ce qui ne veut rien dire, si on entend par frapper ce qui fait empreinte ». J'aime cette idée d'une mémoire « quelque peu aberrante ». L'aberration, c'est libérateur.

Florian Fouché, septembre 2020

Manifeste Janmari,
une exposition de Florian Fouché

2 octobre – 21 Novembre 2020
Interruption due à la pandémie
Réouverture au printemps 2021
10 rue Saint-Luc, Paris, atelier des
éditions L'Arachnéen
(<http://www.editions-arachneen.fr/?p=6751>)

Les actions ont été réalisées et
filmées en collaboration avec
Yannik Denizart et Philippe Fouché,
et avec la participation de
Martin Molina Gola

www.florianfouche.com

Produit avec le soutien du
Centre National des Arts Plastiques.

2/vues avec titres





l'asile d'en bas
[dehors, sur le trottoir]

1er décembre 1969,
Fernand Deligny
à Jacques Lin

la vaissssssse!!!!!!!!!!!!



55 secondes

objet repère?

le couvert

Ce gamin, là

objet repère?



peau

caresse







l'incontinent

rééducation

le perroquet

Ecran gauche : Philippe
 Ecran central : Mémoire de Janmari
 Ecran droit : Vie assistée

risque de fausse route

peau

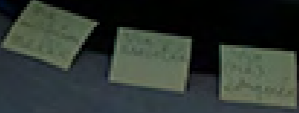
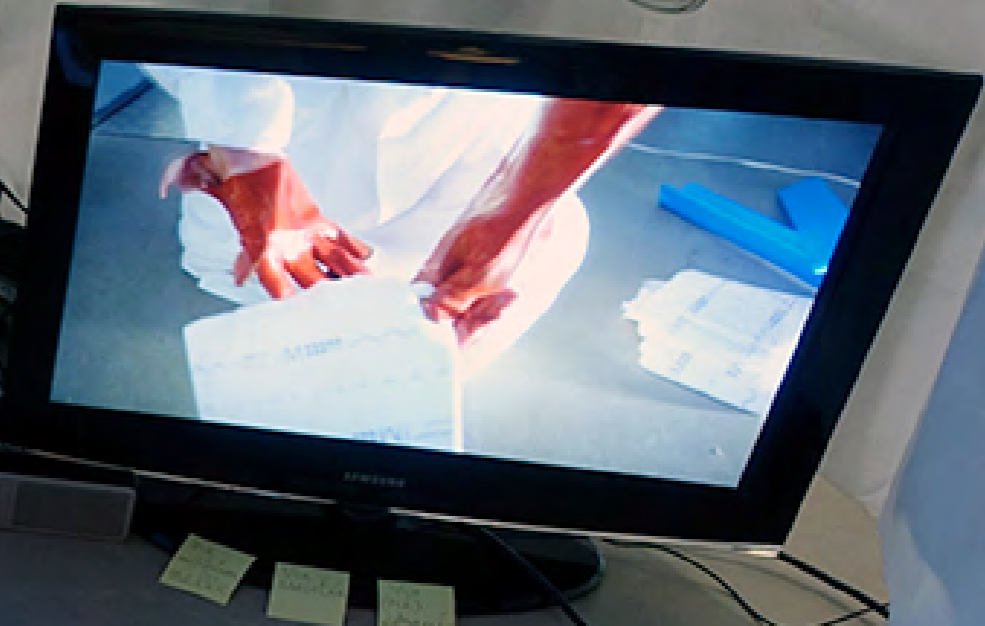
peau

agent.e en pause

protections

verticalisatrice

balai et bassine



3/actions filmées



Philippe, vidéo sonore durée 11'12



Philippe, vidéo sonore durée 11'12



Philippe, vidéo sonore durée 11'12



Philippe, vidéo sonore durée 11'12



Philippe, vidéo sonore durée 11'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



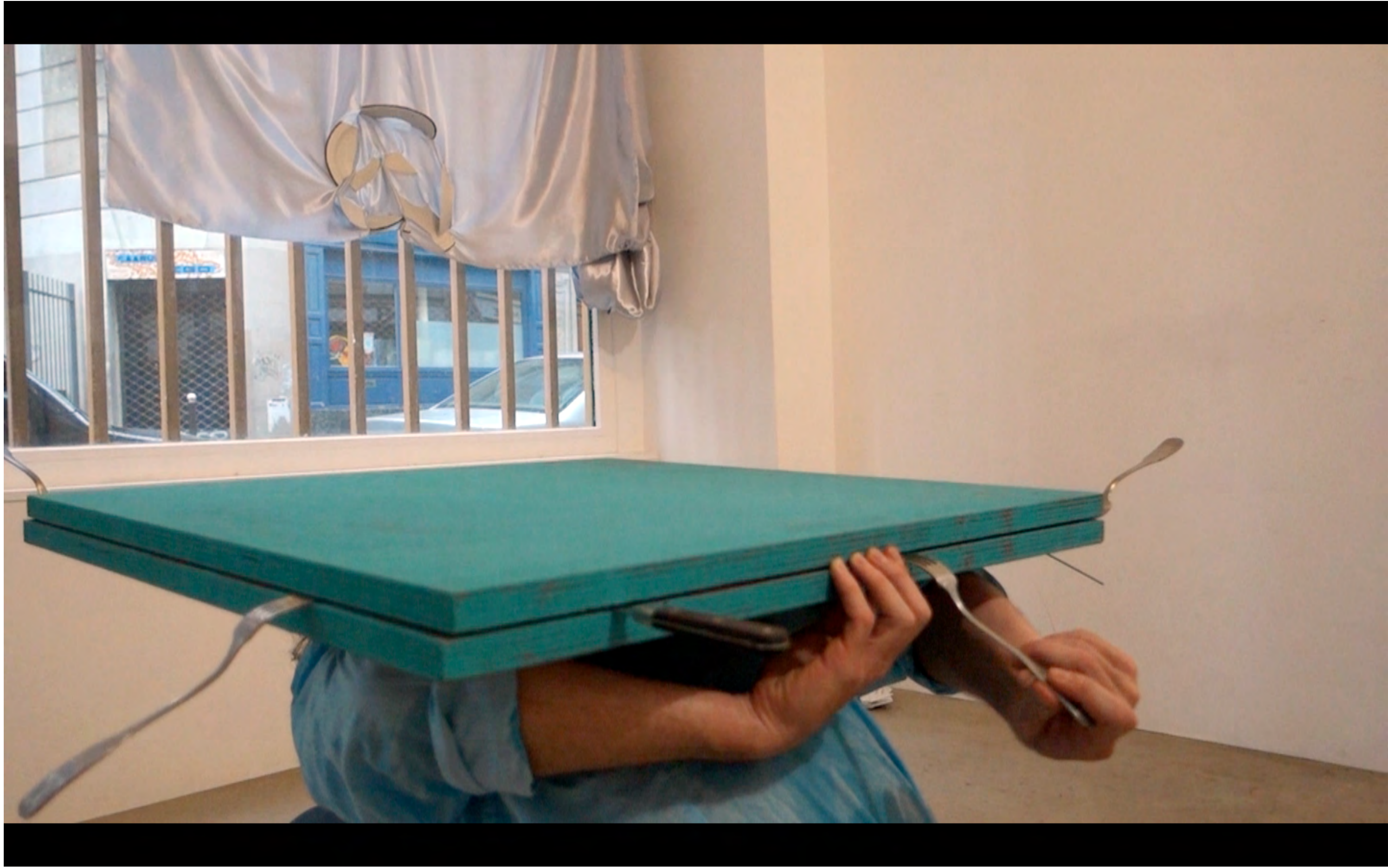
Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



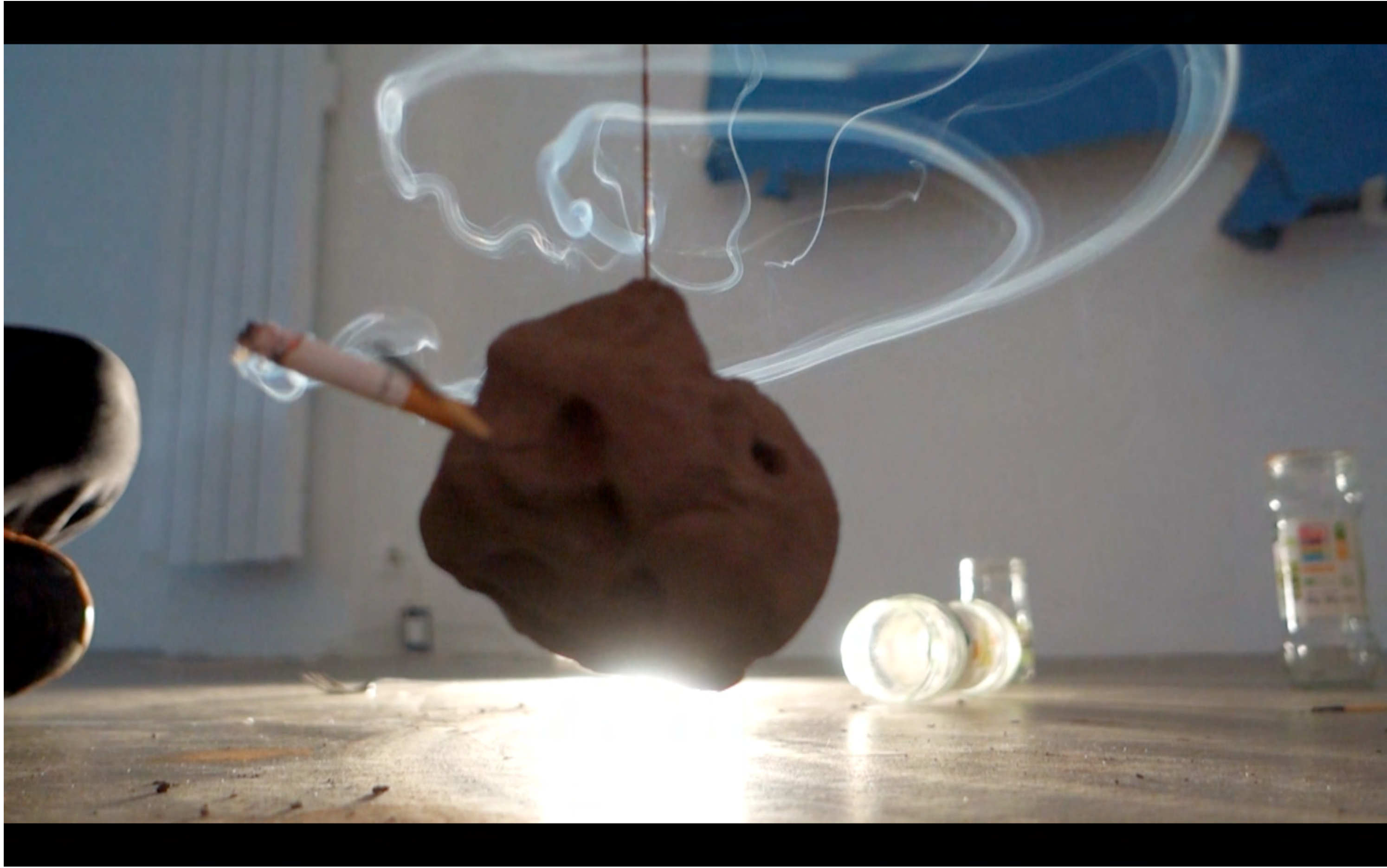
Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12





Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12





Mémoire de Janmari, vidéo sonore durée 34'12



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22







Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vue assistée, Vue (ré)éduquée, Vue institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22



Vie assistée, Vie (ré)éduquée, Vie institutionnelle, vidéo sonore durée 73'22

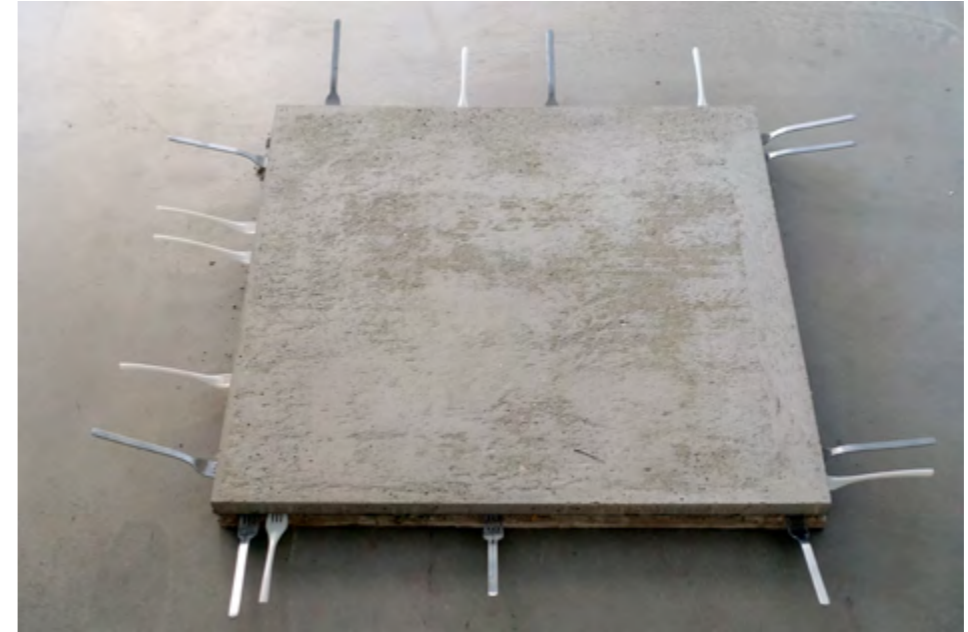
4/sculptures et
«objets repère?»



l'asile d'en bas
[dehors, sur le trottoir]

Porte de WC, bois, bandes de plâtre, tracés au crayon et au fusain, peinture, roulettes, saletés

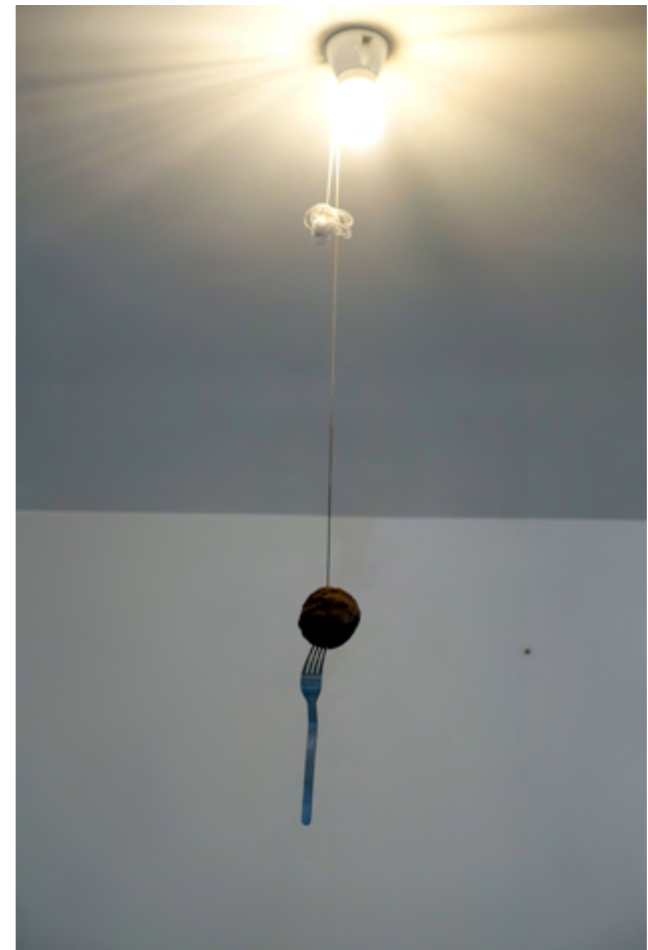
70 x 70 x 215 cm



le couvert

Béton, fourchettes en plastique, fourchettes métalliques

110 x 110 x 6 cm



55 secondes
[accroché à l'ampoule d'un luminaire fixé au plafond]

Fourchette métallique, terre de modelage crue, aimant, drisse

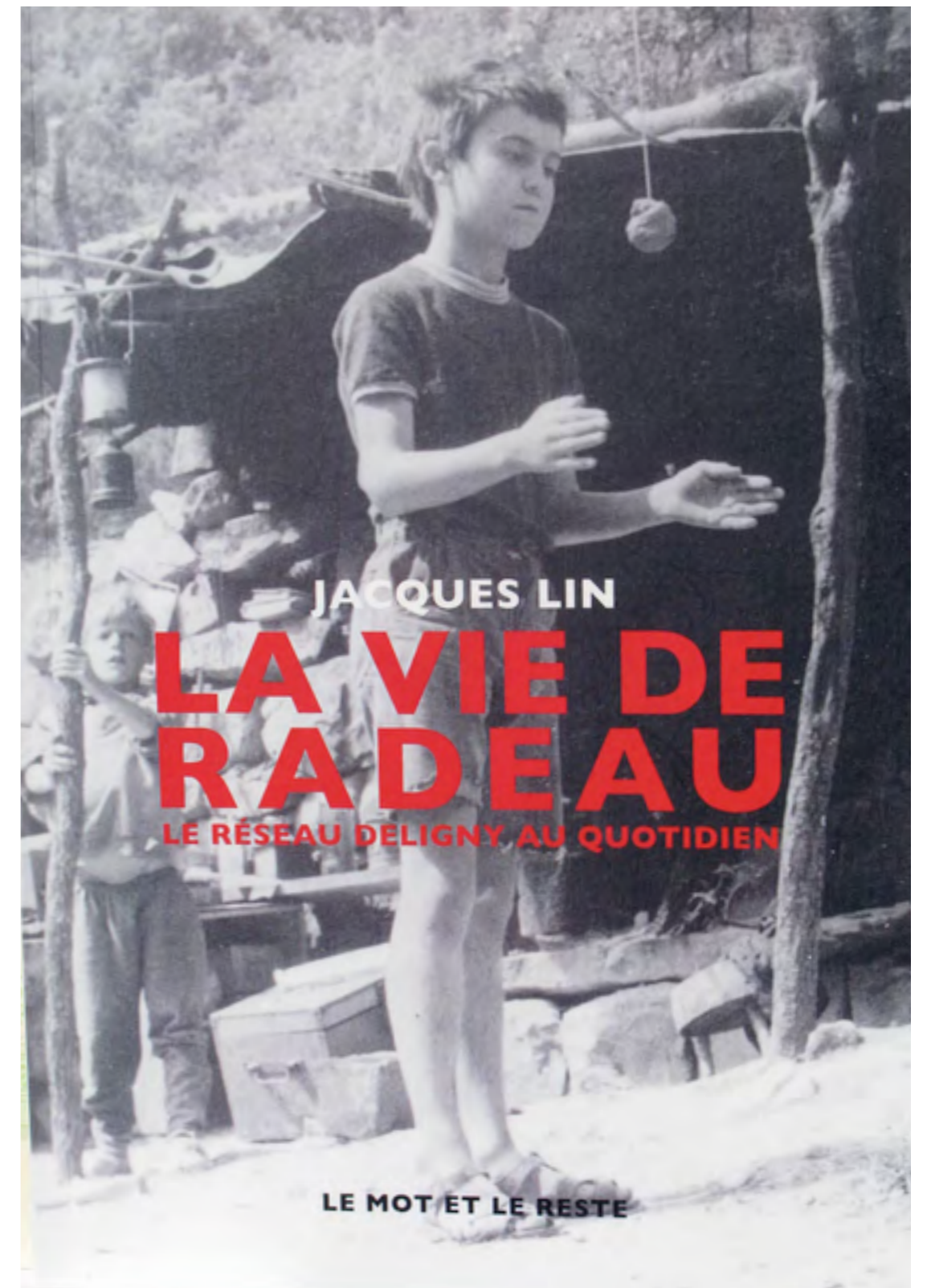
Dimensions variables



le couvert

Bois, plâtre, peinture, fourchettes et couteaux métalliques

110 x 200 x 35 cm



Ce gamin, là

Bois, aluminium, carton, veste en fausse fourrure, boules anti-mite, terre de modelage crue, drisse

35 x 55 x hauteur variable cm



1er décembre 1969, Fernand Deligny à Jacques Lin

Table, plâtre, terre crue, ficelle, peinture, toile cirée motif foin, crayon, gobelet en carton, mégots, colle, aiguille

90 x 68 x 110 cm

Fernand Deligny à Jacques Lin

1 déc [1969]

sur le territoire, l'autre ne doit plus "être parlé" – ni décrit, ni écrit –¹

il s'agit d'une décision "radicale" (à la racine)

la liste des infractions à cette décision doit me parvenir.
il y aura des infractions par inadvertance, par "habitude", et d'autres qui seront inévitables.

Le territoire devra s'organiser en fonction de cette nécessité que "l'autre ne soit pas parlé"

Le territoire est un lieu d'asile où les enfants vivent dans un refuge où ils sont à l'abri de la parole.

Il faut tout faire pour que cette décision prenne.

C'est à cette condition que les signes dont je parle depuis si longtemps se feront jour.

La parole = l'eau²

il faut faire barrage contre cet élément, afin que les signes d'entente élémentaire poussent: ils ne peuvent pas pousser s'ils ne sont pas nécessaires, c'est-à-dire tant qu'une certaine entente-parlée a lieu (en dehors des enfants qui n'en sont pas).

Il ne s'agit pas d'exclure la parole des territoires: elle nous est nécessaire.

Ce que je demande, c'est que "l'autre (et surtout les enfants) ne soit pas parlé".

Chacun peut parler à l'autre, aux autres, mais l'habitude doit prendre le + vite possible qu'il ne soit pas parlé de l'autre

l'effort sera difficile tant qu'un autre "mode d'entente" ne se fera pas jour.
Il faudra persister obstinément.

La guérilla que nous avons engagée exige de rejoindre cette aire de résistance à TOUT ce qui peut faire qu'un enfant présumé fou soit contraint non seulement de le rester mais souvent de le devenir.

or, ce sont des "effets de parole" qui l'enferment.

Le plancton dont "ces enfants là" pourraient se nourrir est raréfié à l'extrême par l'usage de la parole (qui représente un certain "ordre", un certain mode de pensée qui leur est étranger).

Dire "il" d'un enfant-sans-parole, c'est le baptiser d'office.

La vie sur les territoires ne prendra sa raison d'être profonde que lorsqu'il en sera ainsi:

que surgissent des signes de cet entente-entre qui soient d'une autre nature que la parole

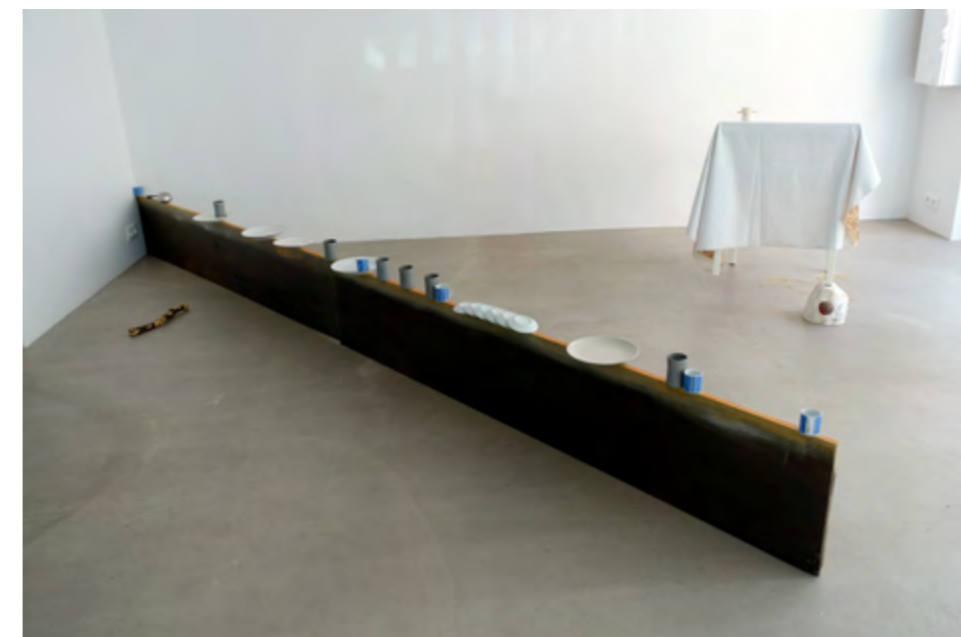
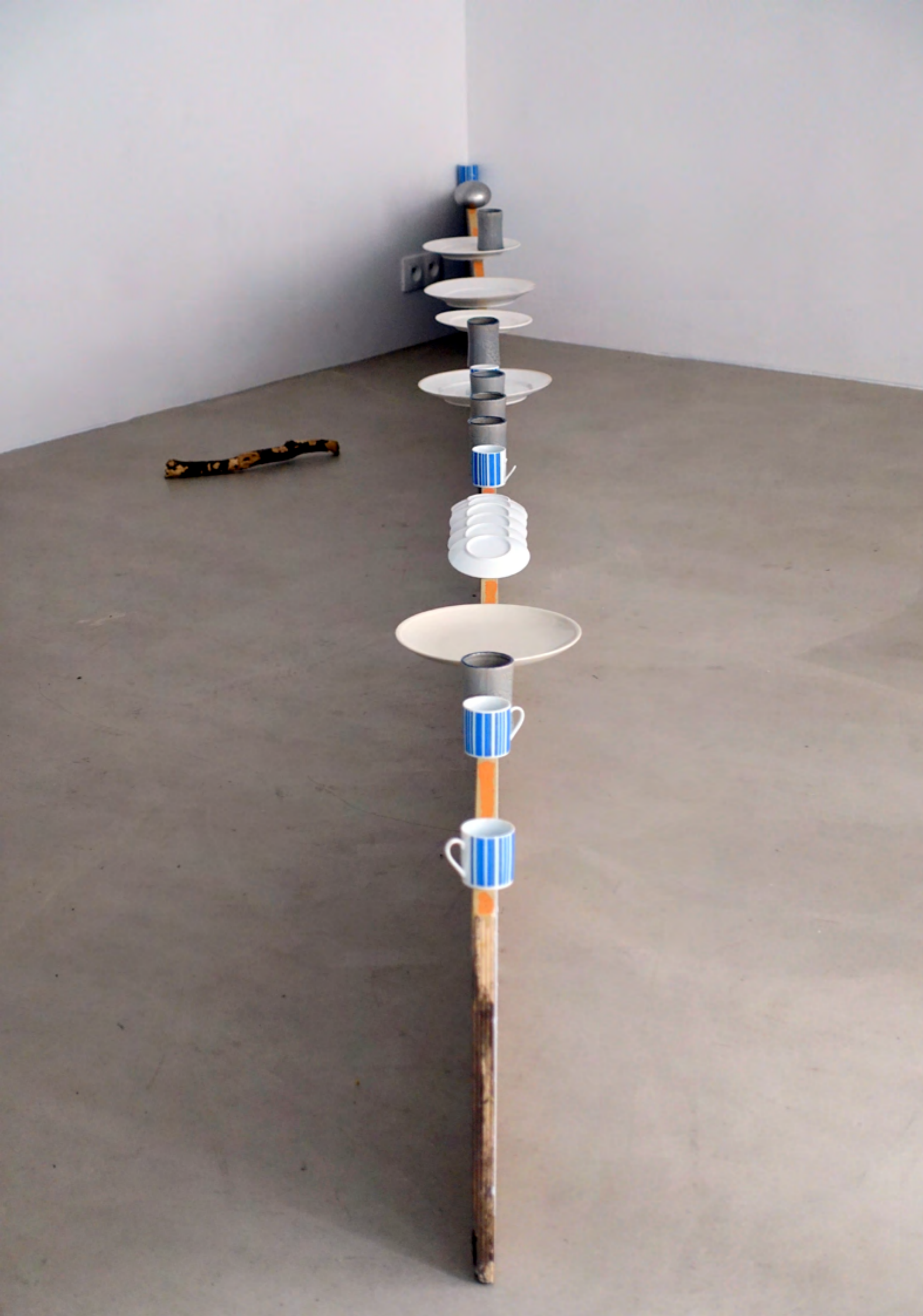
cette autre nature étant la nature première de l'homme (la parole étant nature seconde)³:

le journal émanant des territoires doit donc faire part d'autre chose que des êtres en personne présents là. ce journal, il faut persister à l'écrire: de quoi il parlera est à chercher. Il ne doit pas être interrompu.

1. Les lettres adressées à Jacques Lin par Deligny sont en réalité des notes, transmises par Gisèle Durand-Ruiz qui assurait la liaison entre les lieux du réseau. À cette date, Jacques Lin vit dans un appartement prêté à Monoblet, avec quelques enfants autistes (après l'île d'en bas et un séjour dans un mas en ruines près du Vigan). Le mot «territoire» désigne à ce stade un espace de vie, quel qu'il soit, partagé avec les enfants.

2. L'équivalence parole-eau est d'autant plus surprenante que Deligny voit l'eau comme l'«élément primordial» des enfants autistes, et de Janmari en particulier (l'élément qui l'attire et le met en *émoi*); dans le texte de la voix off de *Ce gamin, là*, il écrit: «comment faire / pour nous faire eau / à ses yeux» (*Œuvres*, p.1051).

3. L'approche de l'autisme de Deligny est explicitée ici dans toute sa singularité (sur un ton étrangement autoritaire); l'autisme n'est considéré ni comme catégorie psychiatrique ni comme question philosophique mais comme donnée anthropologique, vue sous le seul angle de la fonction de la parole dans un groupe constitué d'individus parlants et non parlants. La condition pour qu'apparaisse du «commun» entre adultes parlants et enfants mutiques, pour qu'une vie leur soit possible, est que l'enfant cesse d'être le sujet ou l'objet de la parole dont il est de fait exclu (qui n'est pas «comprise» par lui). Les «signes d'entente» sont à découvrir sous ce que Deligny appela plus tard la «taie langagière», dans un milieu d'un autre «ordre» (tel est son postulat: que le mode d'être autistique porte les traces de la «nature première» de l'homme). L'interrogation sur la fonction du nom, centrale dans la manière de Deligny d'envisager sa propre écriture, est ici associée à la désignation par «il» de celui qui est fondamentalement étranger à lui-même.



la vaissssssseIIIIIIIIe

Bois, peinture, vaisselle

500 x 28 x 46 cm



objet repère?

Bâton avec traces de morsures de chien

28 x 5 x 3 cm



objet repère?

Lime [posée sur un radiateur]

24 x 2,5 x 1 cm



objet repère?

Tissu argenté, morceaux d'assiettes, colle, agrafes

150 x 150 x 20 cm



objets repère?

Aimants [sur radiateur]

Dimensions variables



objets repère?

Morceaux de ruban adhésif, cheveux [sur le placard du compteur électrique]

Dimensions variables



objet repère?

Verre, eau

Dimensions variables



objet repère?

Tous les morceaux d'une assiette, colle

22 x 16 x 3 cm



peau

Tissu, pots alimentaires en verre, terre, étiquettes, trâcés à l'encre indélébile, combinaisons jetables de soignants, aimants, clous

Dimensions variables



recoin de visionnage

Bois, peinture, roulettes, matelas, tissu, sangle de serrage, écrans plats, lecteur médias, clés USB, enceintes, polystyrène, projecteur de chantier

Dimensions variables



objets repère?

Morceaux de terre de modelage crue, moule à gâteau, morceaux de verre brisé

Dimensions variables



rééducation

Bois, chaussures [éclairage par projecteur de chantier]

60 x 30 x 40 cm



objet repère?

Conduite d'évacuation des eaux usées, plâtre, liège, peinture [bruits et chaleur d'eau chaude]

100 x 100 x 300 cm



caresse

Intissé acrylique

Dimensions variables

21 juillet 2017, Noisy le Sec

*Cher Philippe,
avant de partir, je t'ai fabriqué ce perroquet.
Tu peux l'accrocher sur l'accoudoir gauche de
ton fauteuil. Tu pourras laisser refroidir les
cafés trop chauds du distributeur: un pour toi et
pour tes invités, il y a même deux trous en plus.
J'ai fait un casier porte-bouteille aussi. Et tu
pourras poser les clés de ta chambre et coincer
pas mal de serviettes.*

*Bel été à toi,
Florian*

Philippe a utilisé le «perroquet» une journée seulement. L'accessoire accroché rendait l'entrée dans l'ascenseur difficile et les passages étroits étaient devenus infranchissables.



le perroquet

Bois, peinture, terre, sangles de serrage, boucles rapides, gobelets jetables, terre de modelage crue, mégots, salive, allumettes, drisse

60 x 10 x 30 cm



l'incontinent

Fond de studio papier sur rouleau, boîtes de mouchoirs Auchan «Pouce en l'air »,
savon de Marseille, drisse

250 x 150 x 25 cm



peau

Tissu, intissé acrylique, pots alimentaires en verre, bouteille en plastique,
combinaison jetable de soignants,

Dimensions variables



balai et bassine

Balai, bassine, plâtre, poussière de boutique de confection, boutons, diamants en plastique

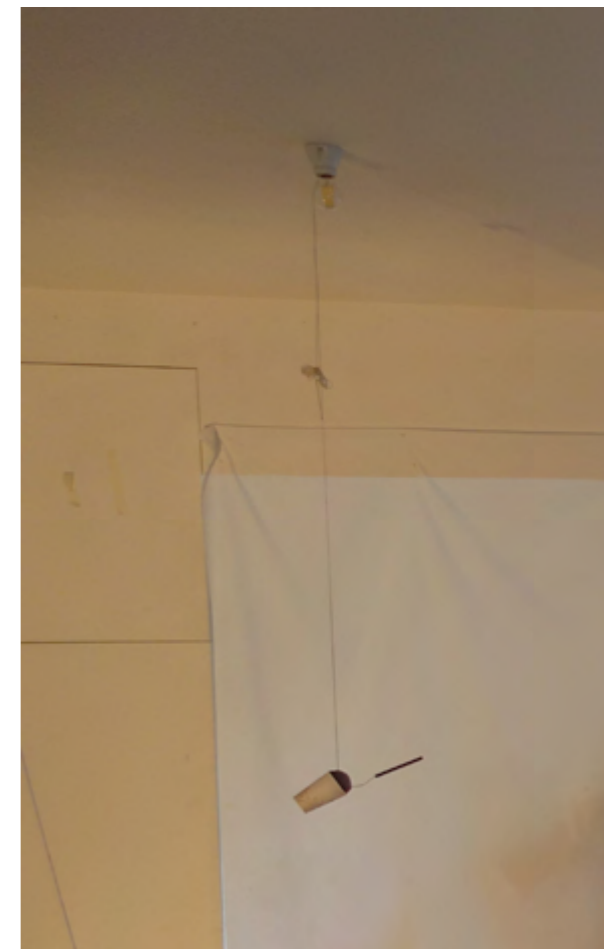
Dimensions variables



verticalisatrice

Souches, terre, étau télescopique, tissu, plâtre, poussière de boutique de confection, boutons, diamants en plastique, corde, mousse de protection, sangles, cornière de protection en plastique

100 x 100 x 300 cm



risque de fausse route
[accroché à l'ampoule d'un luminaire fixé au plafond]

Gobelet en carton jetable, mégot, allumettes usagées, fourchette, terre de modelage crue, drisse

60 x 30 x 40 cm



agent.e en pause

Chaise de collectivité, seau en plastique, serpillère, fil en nylon

60 x 70 x 150 cm



protections

Jean, robe, pots alimentaires en verre, masque jetable, peigne, ciseaux, tulle

35 x 35 x 100 cm

Remerciements:

Je tiens à exprimer ma gratitude et mon amitié à Sandra Alvarez de Toledo qui m'a fait découvrir Deligny, m'accompagne dans mes recherches et qui a rendu possible le 10 rue Saint-Luc, l'atelier des éditions L'Arachnéen.

Rien n'aurait eu lieu sans la créativité permanente de Yannik Denizart, Philippe Fouché et Martin Molina Gola.

Je remercie également Violette Astier, Emmanuel Fouché, Marlon Miguel, Anaïs Masson, Marina Vidal Naquet, Adrien Malcor, Luar Maria, Gisèle Durand-Ruiz, Jacques Lin, Béryl Coulombié, Mariya Nikiforova, Elena Vogman, Mickaël Pouteyo, Esteban Arias, Veronica Calvo, Camille Lin, Adrien Chevrier, Morgane Ryckelynck, Evelyne Denizart, Sara El Daccache, Marie Christine Fouché, Maxence Rifflet, Félix Albert, Sarah Srage, Koumiko Muraoka, Anna Dubosc, Sophie Dubosc, Jean-Francois Chevrier, Élia Pijollet, Antoine Yoseph, Peter Pál Pelbart, Yto Barrada, Anka Ptazskowska, Adam Szymczyck, Hélène Meisel, Luis Pérez-Oramas, Jean-Marie Gallais, Cédric Fauq.

Merci aussi à celles et ceux des institutions sans qui rien n'aurait pu être ni vu, ni vécu, ni fait:

_Les Ehpad St Antoine de Padoue (Noisy le Sec) et Robert Doisneau (Paris) et toutes leurs équipes, en particulier Dalila Amirat, Maria Bekki, Diane Viant, Riad l'infirmier, Corinne Rougemont, Madame Malki, Laetitia Pasquier, Didier, Kamel, Sandrine Cadon; Rachid, Antoine, Sophie, Zoé de Chanlaire, Danica Andjelic, Charlotte Gonzalez, les infirmier.e.s, agent.e.s, aides soignant.e.s dont nous n'oublierons ni les gestes ni les attentions.

_ Les équipes soignantes des urgences et du SMIT de l'hôpital Bichat (Paris) et en particulier le docteur Bironne.

_L'hôpital de la Croix Rousse (Lyon), l'hôpital neurologique Pierre Wertheimer (Bron), le centre de rééducation du Val Rosay (St Didier au Mont d'or), l'hôpital André grégoire (Montreuil) et tous les autres hôpitaux où Philippe a été pris en charge depuis 2015.

_Le Centre national des arts plastiques (Cnap), en particulier Estelle Moy et tous les membres de la commission 2019 du «Soutien à la création».

As cartografias do poder em Brinquedos para esquecer ou práticas de levante

Lidia Costa Larangeira¹

Este texto é uma escrita nascida no processo de criação do solo de dança **Brinquedos para esquecer ou práticas de levante** criado com o dramaturgista Sérgio Andrade², e em parceria artístico-afetiva com o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança – onucleo³ – do Departamento de Arte Corporal da UFRJ⁴.

Brinquedos⁵ é um tríptico composto de três partes independentes entre si. Uma dança/convocação de LEVANTE contra a brutalidade dos regimes autoritários de soberania que investem em capturar, invisibilizar e esgotar a potência das vidas “menores” e minoritárias. O trabalho propõe lembrar narrativas apagadas que não podem, jamais, ser esquecidas. Na primeira parte cria-se uma dança em torno das possibilidades de ação envolvidas na palavra levante. Na segunda, uma coreografia de brinquedos mapeia tanto poderes que colonizam a vida, quanto lutas de resistência e subversão. Na terceira parte, o corpo de mulher nu aparece como imagem que carrega em si as tensões entre censura/liberdade e memória/esquecimento.

¹Artista da dança, pesquisadora e professora dos cursos de graduação em Bacharelado, Licenciatura e Bacharelado em Teoria da Dança da UFRJ. Doutora em Artes pela UERJ (2019). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança, do DAC/ UFRJ. Criadora do solo “Brinquedos para esquecer ou práticas de levante”. llarangeira@yahoo.com.br

²Sérgio Andrade é pesquisador, crítico, artista e professor dos cursos de graduação e pós graduação em dança da UFRJ, coordenador do Laboratório de Crítica - LabCrítica.

³ Ver www.onucleo.art

⁴Para uma reflexão mais extensa e aprofundada sobre a performance ver a tese “Coreografias e contracoreografias de levante: engajando dança, escrita e feminilidade”, 2019, da própria autora.

⁵ “Brinquedos” é um apelido da peça utilizado como recurso de agilidade linguística.

Nas próximas páginas escreverei sobre o fragmento intermediário do trabalho no qual apresento uma caixinha contendo vários pequenos brinquedos e convido todos os espectadores ao espaço cênico.

— Vocês podem, por favor, se sentar bem próximos de mim formando um círculo no chão ao meu redor?⁶



Figura 1: Brinquedos para esquecer ou práticas de levante. Teatro Cacilda Becker, 2019. Fotografia: Francis de Oliveira.

A coreografia que apresento é feita pela manipulação espacial dos brinquedos e por falas que visibilizam narrativas sistematicamente recalcadas dos arquivos hegemônicos, mas que precisam, por uma questão de justiça histórica, sempre ser lembradas. Importa olhar para aquilo que é selecionado como digno de ser arquivado e transmitido para as próximas gerações e olhar igualmente para aquilo que é apagado e, assim invisível e passível de esquecimento.

⁶Os trechos de texto precedidos de travessão são falas extraídas da peça. No início convido o público a chegar bem perto de mim e uns dos outros, formando um círculo ao meu redor. Quanto mais próximos, melhor para ver e ouvir.

A história do Brasil é uma história de apagamento da violência, de não inscrição da violência. Existe a construção de uma história monumental, heroica, onde nossos grandes mitos pertencem às classes superiores. Isso vem desde o genocídio indígena, que começou em 1500, e está aí até hoje. E desde que a população africana veio para o Brasil para ser escravizada e até hoje tem uma situação de disparidade sócio-econômica. (SILVA, 2106, p.3)

Nietzsche (1998), em “Genealogia da Moral”, diz que o homem é o único animal capaz de fazer promessa, ou seja, o único animal que, pela sua capacidade de lembrar, é capaz de prometer e de responder por si como porvir. O esquecimento se apresenta em Nietzsche não como uma simples força inercial como se poderia pensar superficialmente, mas como uma força inibidora ativa.

Precisamente esse animal que necessita esquecer, no qual o esquecer é uma força, uma forma de saúde forte, desenvolveu em si uma faculdade oposta, uma memória, com cujo auxílio o esquecimento é suspenso em determinados casos – nos casos em que se deve prometer [...] (Nietzsche, 1998, p.48).

Rocha (2009) sustenta a hipótese de que esquecer é um procedimento constitutivo da dança. Argumenta que dançar é esquecer, mas que, paradoxalmente, o corpo não esquece jamais. “Se lembrássemos tudo, todo o tempo, não nos lembraríamos, na verdade, de nada. É necessário esquecer. É impossível esquecer” (Rocha, 2009, p.52). Se o aprendizado da dança acontece no corpo por processos de percepção, imitação, repetição e incorporação, o corpo do bailarino vive uma política da memória que Diana Taylor (2013) chama de repertório. Uma espécie de arquivo vivo que pode ativar, preservar e transmitir memórias incorporadas.

Por outro lado, os bonecos podem dar visibilidade para os esquecimentos compulsórios da violência na construção da nossa história social (e pessoal). A brutalidade do apagamento e da não inscrição de acontecimentos traumáticos⁷ nos arquivos oficiais revelam um material recalçado que não pretende ser lembrado para a manutenção de uma outra força, a do PODER das classes dominantes.

⁷Como o genocídio dos povos ameríndios perpetuado até os dias de hoje, a desumanização dos povos africanos escravizados que se reflete na atualidade em extrema desigualdade e racismo estrutural fortemente disfarçado, a subjugação das pessoas diagnosticadas como doentes mentais, a subalternização das mulheres, o machismo, o sexismo e a misoginia refletidos pelos altos índices de violência contra as mulheres.

- Isso é um sistema de representação⁸
- E isso é um sonho⁹

Estes dois enunciados espaciais têm, para nós, uma ambiguidade que inaugura a proposta de toda a cena. Primeiramente, se entendermos as duas frases isoladas, os bonecos podem ser vistos como um sistema de representação e a circularidade como a organização social sonhada. De outro modo, se as duas frases forem entendidas como continuidade uma da outra, podemos pensar que os sistemas de representação são sempre da ordem do sonho, da ordem de uma correspondência impossível, da ordem da falha. A maneira como os signos representam são acordos implícitos, firmados diferentemente em cada sistema linguístico e cultural, e essa operação de remissão de um signo é sempre incompleta.

Tanto os sistemas de representação quanto o sonho revelam o jogo coreográfico de enunciação e espacialização que vai se desdobrar nos próximos 20 minutos. A narrativa geográfica vai, então, revelando o que Pierre Bourdieu (1989) chama de poder simbólico das relações de dominação. Trata-se de dar visibilidade espacial às forças ignoradas, escamoteadas e naturalizadas pela realidade social. O poder simbólico é “esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Esse poder ignorado ou implícito fundamenta e movimenta uma série de outros poderes e atos por vezes explícitos e evidentes.

Além disso, a narrativa cartográfica vai expondo os biopoderes que na contemporaneidade tomam “de assalto a vida”, isto é, penetram em “todas as esferas da existência” (PELBART, 2007, p. 57), mobilizando-as em proveito próprio, num jogo perverso de produção de desejo como necessidade de adequação.

Se numa sociedade disciplinar ainda tínhamos a ilusão de transitar de uma esfera institucional a outra, com uma margem de manobra e de respiro, numa sociedade de controle essa margem parece ter se esvaído. Em suma: o corpo, o psiquismo, a linguagem, a comunicação, a vida onírica, mesmo a fé, nada disso preserva já qualquer exterioridade em relação aos poderes, não podendo, portanto, servir-lhes de contrapeso, ou de âncora crítica na resistência a ele (PELBART, 2015, p.21).

⁸Enquanto pronuncio esta fala vou retirando meus boneco da maletinha, um por um, mostrando para as pessoas e formando um círculo.

⁹Fala pronunciada quando o círculo de brinquedos é formado.

Concomitantemente, esse mesmo “teatro geográfico” de souvenirs - que evoca tanto os poderes simbólicos quanto os explícitos e os biopoderes – vai enunciando movimentos de resistência, re-existência, de LEVANTE e de subversão. Elenco movimentos revolucionários em diferentes contextos históricos e geopolíticos que vão afirmando ações contra-hegemônicas e que manifestam a força de vida de minorias há muito oprimidas: o movimento de diretas já, as recentes “primaveras”, as ocupações dos espaços públicos, as lutas pelos direitos civis, o movimento negro, as pautas feministas, a questão indígena, a luta antimanicomial, etc...

Listo diversos ditadores posicionados atrás de um pelotão de fuzilamento e em seguida, na frente deste mesmo pelotão, enumero líderes revolucionários cujas ações transformaram as lutas por igualdade política, racial, social, sexual e de gênero. As configurações espaciais podem cartografar eventos de cunho ideológico, absolutamente divergentes.

O termo coreografia foi primeiramente encontrado no tratado Orchesographie escrito pelo padre Thoinot Arbeau em 1589, na Europa. A origem do termo é concomitante ao apogeu da Caça às Bruxas: massiva empreitada **católica** contra os saberes, a sexualidade e a autonomia das mulheres. Defendo a tese de que, agindo como projeto político, a coreografia contribui para a sistemática consolidação de uma série de normatizações sobre os corpos das mulheres que beneficiam os “sujeitos do gênero masculino”, de raça branca e das classes dominantes. Como sistema de escrita, a coreografia revela aspirações de universalidade determinando **quem** pode dançar e regulando **quais** danças, **como** e **onde** elas podem/devem ser realizadas: a saber, nos espaços ocupados pelas camadas que detinham o poder hegemônico da escrita e da documentação. Além disso, o coreográfico também pode ser pensado como um **legado colonial** na medida em que atua através dos séculos, nos países colonizados, de modo a difundir e imprimir tais valores “universais” e uniformizantes.

Sob outra perspectiva, Lepecki (2012) escreve que diversos pensadores americanos e europeus, entre os quais se inclui, vêm pensando a dança como uma teoria social da ação ou uma teoria social em ação. “A dança, ao dançar, ou seja, no momento em que se encorpora no mundo das ações humanas, teoriza inevitavelmente nesse ato o seu contexto social” (LEPECKI, 2012, p. 45). Deste modo, “a coreografia pode ser entendida como um dispositivo que **faz ver** porque organiza, ordena e espacializa o **modo** como as relações de poder tecem, de forma invisível e não dita, o cotidiano e seus processos históricos”. (LARANJEIRA, 2019, p.137)

A partir destas considerações, propomos a utilização do termo contracoreografia para nomear produções que, conscientes do legado colonial do coreográfico, trabalhem no sentido de criar outros modos de expressão, comunicação e imaginação. A contracoreografia é pensada como uma força provocadora de LEVANTE que faz ver o modo como o que entendemos por dança está sedimentado na **fogueira**, no

chicote e no **estupro**. Interessa também indagar como pode a dança redimir suas violências históricas e restituir a voz de nossas ancestrais silenciadas. Como pode a dança diferenciar-se e desalienar-se de sua história colonial e patriarcal, reativando narrativas e escritas não hegemônicas e não vencedoras?

A cena dos brinquedos, nesse sentido, realiza uma espécie de contracoreografia, espelhando ao dispositivo suas próprias violências invisibilizadas e silenciadas. Cada boneco encarna diferentes papéis que vão reconfigurando a potência de representarem todas as coisas do mundo, revelando, através de configurações espaciais, o modo como o poder atua em diversas instâncias da organização social.

Em uma espécie de cartografia espacial do poder, algumas geometrias específicas como o **círculo**, a **fila** e a **linha** são utilizadas para desvelar a violência simbólica envolvida nos regimes de soberania, nas instituições sociais, religiosas, de legitimação do conhecimento, da informação, da saúde, das artes, etc. Aparecem as forças exploratórias e aniquiladoras do sistema colonial, as normatizações sociais dos papéis de gênero heterocentradas pela dominação patriarcal, a desigualdade embasada no sistema escravocrata das relações contemporâneas neoliberais, entre outras.

O **círculo** é um motivo espacial que retorna repetidas vezes para configurar tanto um sistema de representação, quanto um sonho, uma família, uma guerra e uma escola. A circularidade forma um sistema supostamente igualitário, onde todos se enxergam e se escutam, dispondo-se de modo equidistante do centro. De outro modo, o círculo pode ser considerado como a radicalidade do individualismo dentro da sociedade, uma posição na qual ninguém se vê, nem enxerga a mesma coisa, se os bonecos estiverem voltados para fora - de costas para o centro. As relações assimétricas de poder se evidenciam, por exemplo, quando representamos uma escola em sua configuração tradicional - com o professor na frente dos alunos, atrás de uma mesa - e quando montamos um círculo e afirmamos que isso é uma escola! A violência simbólica imbricada nas relações de conhecimento escolar torna-se espacialmente visível.

A **fila**, em sua composição ordenadora e progressiva, numera seus componentes em primeiros e últimos, e estabelece uma hierarquia que serve a instituições militares, escolares e prisionais, por exemplo. Já a **fileira** organiza os indivíduos lado a lado e nela todos estão expostos. Ela pode tanto suprimir as singularidades como afirmar um valor de força coletiva. Pode formar uma frente de batalha, um pelotão de fuzilamento, uma marcha democrática ou uma luta coletiva popular.

Além das relações de frontalidade, lateralidade e circularidade, também utilizo pequenos objetos como mesa e cadeira para criar diferentes níveis espaciais entre os bonecos (baixo, médio e alto), configurando hierarquias verticais. A verticalização de determinado ícone pode representar a imposição falocrática de determinadas culturas dominantes, instrumentos de comunicação ou formas de conhecimento.

Para Bourdieu (1989), os sistemas simbólicos, enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento, cumprem sua função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra, agindo como uma forma de violência simbólica.

A partir dos estudos de Bourdieu, chega-se à evidenciação da ideologia patriarcal como estrutura hegemônica naturalizada que oprime e violenta a condição das minorias, do “diferente”, do outro, do desvio, da mulher. Segundo Bourdieu (1989, p.10) “as ideologias servem interesses particulares que tendem a se apresentar como interesses universais, e que atuam, em função dessa aparência, como se fosse um produto coletivo e coletivamente apropriado”. Espacializar as relações implícitas de poder é retirá-las da lógica do simbólico e contracoreografar a sua legitimação.

Ao fim do trabalho, elenco uma lista de áreas do conhecimento e exponho sua relação de soberania como poder-saber, aludindo à perversidade com que um campo de conhecimento é disputado como detentor único da verdade. Realizo uma crítica sobre a expertise verticalizada do conhecimento, que age através de separações e especializações, desapropriando os sujeitos de seus corpos e invalidando outras maneiras de existência fora da previsibilidade dos manuais de psiquiatria. A estratificação, patologização e normatização da vida chegam ao seu ápice na enunciação do poder último - representado pelo pai - que dispensa apresentação e que faz calar qualquer possibilidade outra de enunciação. O PAI é posicionado no centro do espaço sobre a mesa e todos os outros brinquedos ficam à margem.

- Esse é o Professor: é ele quem sabe
- Esse é o sacerdote: ele tem a palavra de Deus
- Esse é o Juiz: ele é imparcial e justo
- Esse é o Policial: ele pode Tudo
- Esse é o Médico: ele diz quem é normal
- Esse é o Cientista: ele detém o conhecimento
- Esse é o Curador: ele decide quem entra e quem sai
- E esse...
- É o PAI

Após o silêncio instaurado pela evocação da figura do PAI, encerro a cena retornando ao indissociável, ao unificado, ao uno. Me levanto, recolho em minhas mãos o pano que envolve todos os brinquedos, seguro esta trouxa na altura da minha barriga e falo:

- Este é o corpo: carbono, carne, casa, cultura e cosmos.
Ovo, útero que pariu todas as coisas do mundo.

Brinquedos para esquecer é uma dança de ativar a memória e fazer reviver os desaparecidos que jamais deveriam ser esquecidos e que seguem sendo apagados para que a nossa presença seja possível, no presente. É preciso insistir em lembrar, em presentificar os esquecidos de todos os tempos e lugares.

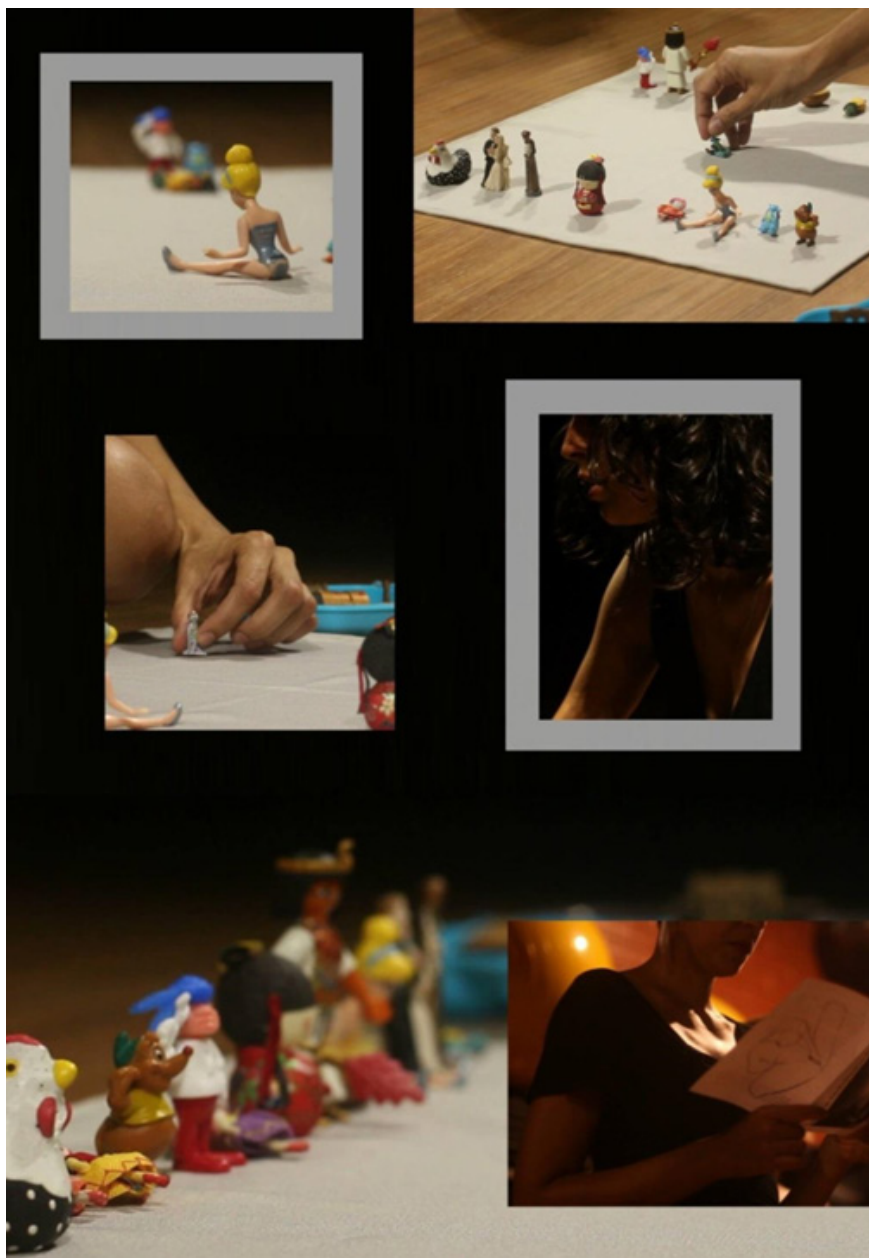


Figura 2: Fotografias: Nina La Croix. Composição gráfica: João Alberto Larangeira Filho.

Referências bibliográficas:

ARBEAU. Thoinot. Orchesographie. Et traicte em forme de dialogue, par lequell toutes pesonnes peuvent facilement apprendre & practiquer l'honneste exercice des dances. França, 1589. Disponível em: <http://graner.net/nicolas/arbeau/>. Acesso em 26 set 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

LARANGEIRA, L. C. Coreografias e contracoreografias de levante: engajando dança, grafias e feminilidade. Tese de Doutorado, Artes, Instituto de Artes, UERJ, 2019.

LEPECKI, A, Coreo-política e coreo-polícia. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 13, n. 1, p.41-60, jan. (2011) 2012

NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da moral. Trad. Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PELBART, P. (2007). Biopolítica. Sala Preta, 7, p. 57. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320/60302>>. Acesso em 28 jul. 2017.

ROCHA, Thereza. Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer. In: MEYER, Sandra, NORA, Sigrid e WOSNIAK, Cristiane (org.). Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica. Joinville: Letradágua, 2009

SILVA, M. S. **Entrevista** concedida a Soraia Vilela, Humbolt Online- Cultura da Lembrança. Goethe Institut. Dez. 2016. Disponível em <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/cul/20880092.html>. Acesso em: 27 set. 2019.

INCURÁVEIS!

Normalização dos corpos e descolonização das infâncias e das juventudes

Olivia Pires Coelho
Rafael Limongelli
Silvio Gallo

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo articular os conceitos de *normalização* (CARVALHO, 2012) e de descolonização da infância, inspirados nas imagens em movimento dos filmes *Pixote* (BABENCO, 1980) e *Ce gamin là* (DELIGNY, 1976). Ambos filmes abordam questões referentes às infâncias dissidentes: um em experimentações não-normativas, a partir da desobediência civil e do autismo, e o outro em experimentações de resistência às normatizações da prisão para crianças e jovens. Os filmes questionam a ação (presença-ausência) do Estado na sociabilidade das crianças no Brasil e na França e foram escolhidos por conversarem com questões que capturam e escapam às tentativas de adestramento das infâncias por dispositivos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, médicos, estatais e estatísticos. Para tanto, a partir dos campos de interlocução gerados pelos dois filmes, criaremos conversações com autores que tentam construir uma concepção múltipla de infância e de criança (GALLO, 2002, 2015; Carvalho, 2018). Procura-se trazer à tona os jogos de força que zoneam a existência das infâncias dissidentes, apontando para a potência onde as ciências humanas afirmam fratura e doença.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonização da Infância; Normalização; Michel Foucault; Gilles Deleuze; Fernand Deligny

CARTELA DE ABERTURA

Este ensaio tem como objetivo articular os conceitos de *normalização* da infância (CARVALHO, 2012) e de *descolonização* da infância, inspirados nas imagens em movimento dos filmes *Pixote* (BABENCO, 1980) e *Ce gamin là* (DELIGNY, 1976).

Ambos os filmes abordam questões referentes às infâncias dissidentes: um em experimentações não-normativas, a partir da desobediência civil e do autismo, e o outro em experimentações de resistência às normalizações da prisão para crianças e jovens. Os filmes questionam a ação (presença-ausência) do Estado na sociabilidade das crianças no Brasil e na França e foram escolhidos por conversarem com questões que capturam e escapam às tentativas de adestramento das infâncias por dispositivos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, médicos, estatais e estatísticos.

Há, em ambos os filmes, a palavra direcionada para o espectador, uma vontade de análise e conversação direta com quem assiste as imagens-em-movimento. São duas cenas essenciais: um homem, em cada cena e em ambas as cenas, apresenta (com interesses diferentes) uma narrativa sobre uma certa infância.

O primeiro, latinoamericano, de pé, usando óculos, em meio a uma periferia de São Paulo, com roupa branca e portando um microfone, em um tom jornalístico, apresenta uma série de dados sobre a pauperização dos modos de vida das crianças e adolescentes daquela quebrada. Este é Hector Babenco, que finaliza sua comunicação, apontando a necessidade da constituição de um novo marco jurídico-institucional para a infância.

O segundo, sentado na sala de uma instituição terapêutica - a câmera passeia pelo espaço enquanto o homem se prepara para falar e parece extremamente desconfortável em fazer uma série de desenhos em papéis compridos. Fumaça de cigarro e uma fala apontam para os limites da palavra que quer existir lá onde não há linguagem. Esté é Fernand Deligny.

Para tanto, a partir dos campos de interlocução gerados pelos dois filmes, criaremos conversações com autores que tentam construir uma concepção múltipla de infância e de criança (GALLO, 2002; CARVALHO, 2018). Vem à tona os jogos de força que zoneam a existência das infâncias dissidentes, apontando para a potência onde as ciências humanas veem fratura e doença.

CORTE 1 // INFÂNCIA, DESCOLONIZAÇÃO E CINEMA

No preâmbulo de *A Infância Emancipada*, René Schérer fala sobre a obra de Charles Fourier e sua utopia de (in)subordinação da infância. Neste texto, procuramos concepções de infância que são insubordináveis, concepções que residem na utopia. Nas palavras de Schérer: “Utópico porque toma os seus desejos por realidade, embrulha-se de ficção social de uma civilização cujos projetos educativos foram sucessivamente falindo, e que nem por isso deixa de se obcecar em acumular reformas.” (2007, p. 9) Na concepção de infância defendida por Charles Fourier, analisada por Schérer, percebemos a tentativa fuga da normatividade, argumenta:

A criança de Fourier, se podemos usar essa expressão, não é nunca o filho-família ou a criança ‘de pais’, nem a ‘criança de escola’. Toda ideia pedagógica refere-se a um modelo de relação social entre o adulto e a criança. Ela constrói a educação fixando-se num modelo-tipo. Esse modelo é geralmente o de um par que delimita no plano social o adulto privilegiado com o qual a criança se terá de haver, aquele que a define e a controla, que tem poder sobre ela. (SCHÉRER, 2007, p. 14)

Ainda nesta argumentação, compreendemos que um dos dispositivos para permanência do **modelo-tipo** de delimitação da existência da *criança* (enquanto ser social e histórico) é a linguagem, enfatizando o ato de nomear e adjetivar todos os aspectos da existência das crianças: “filho” - “aluno”, ou ainda, “bom filho” - “bom aluno”. O dispositivo “linguagem” será, nas *tentativas*¹ de Fernand Deligny, deposto de seu protagonismo para dar lugar ao que escapa, tudo o que as crianças podem construir para além do **modelo-tipo** de imposição normativa quanto ao seu ser-estar no mundo, retomando à argumentação de Fourier.

Nesse sentido, todas as existências (im)possíveis de infâncias para além da norma **modelo-tipo** (bom filho, bom aluno) não caberiam na “linguagem pertinente” à infância - tudo que é *indizível* rompe o “sagrado” (família, escolarização) do modelo-tipo de infância. Em suas experimentações com as crianças autistas (mudos profundos, que habitam *fora* da lógica da linguagem verbal) Deligny buscou o que existia além do modelo-tipo.

¹Tentativa é o conceito utilizado por e sobre Fernando Deligny para referir-se às experimentações junto às crianças autistas, como professor e também durante sua atuação em Cevennes. Ver artigo *Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica de Marlon Miguel*, referenciado.

Nossa escolha por *Ce gamin là* não é ao acaso. Nossa busca pelo *indizível* que contradiz a normatividade da infância é, também, uma *tentativa* inspirada em Deligny e uma *aposta no impossível*, inspirados por Schérer. Entre as aproximações (por vezes contraditórias entre Deligny e Schérer, que Eder Amaral² analisa por meio das correspondências entre os dois) com essas inspirações, também defendemos uma concepção de infância que seja “problemática, inquietante, perturbadora.” (AMARAL, 2018, p. 121).

A partir desse referencial teórico e inspirações, pretendemos discutir como o conceito de *descolonização da infância* pode ser catalisado a partir dos dois filmes escolhidos para essa discussão. Iniciaremos com *Ce gamin là*³, filme de Renaud Victor com roteiro de Fernand Deligny, de 1976.



Figura 1: Cenas iniciais de *Ce gamin là*, onde um dos frames é um garoto autista (mutista) e Deligny lê seu diagnóstico médico de **incurável**.

Transcrevemos⁴ uma parte do filme em que Deligny fala sobre o “incurável”. Leitura de um diagnóstico: “Informe do Doutor [confidencial], professor da faculdade, médico de hospitais, certifica que o menino [confidencial], nascido em 28/08/[confidencial], foi posto em observação na Clínica de Neuro-Psiquiatria Infantil de [confidencial] em 16 de setembro de [confidencial]. Trata-se de um encefalopata crônico, que manifesta traços psicóticos. Em razão da dispersão de sua atenção e pouca consciência mental, foi praticamente impossível avaliá-lo.”

²AMARAL, Eder. *O silêncio e a penumbra: infância entre Fernand Deligny e René Schérer*. Referenciado.

³Tradução dos autores: “Esse menino aí”

⁴A partir do áudio e legenda em Francês do filme *Ce gamin là*, também disponível em Espanhol no livro *Permitir Trazer Ver*, que contém o áudio transcrito do filme inteiro (*Ese chico de aí*).

A cena segue com o comentário de Deligny (adaptado): “A palavra dita: ‘incurável’. É isto que a Psiquiatria nos diz, a que se esforça em nos dizer o correto sobre o que se vê e o se sabe [...] um menino de doze anos em 1967, diante de tudo que poderia ser dito, deixaram bem claro: INCURÁVEL, insuportável, inconvivível, incurável.”

A descolonização da infância se concentra em “tudo que poderia ser dito” (mas não foi e não será, pois habita na fora da linguagem verbal - em referência ao comentário de Deligny), a partir do esforço em enxergar o que existe para além do **modelo-tipo**. Concentra-se em olhar o Pixote e seu repertório de infância e entendê-lo como visível de uma existência, para além do que deve ou não ser “curado”. Assim como olhar para os mutistas de Cevennes e suas existências para além do que se projeta enquanto a “infância ideal”.

Em René Schérer abordaremos, inicialmente, o texto *Devir-criança*, onde nos diz:

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade uma única ereção. (SCHÉRER, 2009, p. 193)

Para caminhar junto às crianças, precisamos de um distanciamento da moral adulta, da família, da escola, da governamentalidade. Nessa direção, Gallo (2015) apresentará, com inspiração em René Schérer, uma proposta de educação que não seja pura condução, mas um “caminhar junto”.

Se tomarmos essa via de uma afirmação da criança por ela mesma e nela mesma, além de qualquer processo de infantilização pelo dispositivo pedagógico, não se trataria então de educar a infância, mas de com ela produzir encontros e agenciamentos, um caminhar em conjunto, um “ir junto” com as crianças, sem imposições de modelos. (p. 13)



Figura 2: “Chico, o rei do gatilho” (Personagem do filme Pixote)

A aproximação que tecemos entre a descolonização da infância e os dois filmes entra em cena a partir do questionamento: **como caminhar junto à infância que está fora do modelo-tipo?** Tanto com os autistas mudos profundos como com as crianças “delinquentes”, presentes nas imagens em movimento de Pixote, esta questão se apresenta e nos coloca em incerteza.

No livro *Childhood and postolonization*, Cannella e Viruru (2004) argumentam que o colonialismo, enquanto prática de dominação⁵, é mantido por três tecnologias, sendo: 1) tecnologia de poder, a construção da invisibilidade e silenciamento; 2) representação por cooptação de identidades; e 3) tecnologias de ‘simplificação’ (p. 51). Aqui, fazemos uma leitura *descolonizada* acerca dos filmes (a partir dos enredos e do que eles nos provocam, não necessariamente dos personagens) em contraposição às tecnologias de dominação.

Contrapor as tecnologias de dominação significa criar vida onde há invisibilidade e silenciamento, como quando percebemos as crianças e jovens em Pixote criando relações e criando resistências a partir das suas experiências, uns com os outros e com a cidade. Quando Chico (Figura 2) se intitula *O Rei do Gatilho* e faz uma narrativa de como sobreviveria, podemos ler o seu entendimento da vida adulta, da condição “criança” com adicional do rótulo “delinquente”.

⁵Aqui nos referimos ao *adultocentrismo* enquanto prática de dominação na relação social, política e cultural adulto - criança.

Já em Fernand Deligny vemos o esforço, a partir da relação com as crianças autistas mutistas, para fugir das representações e cooptações de identidades, ao concentrar-se nos territórios e em “tudo que não é dito”, na vacância de linguagem e na potência do vagar, questão que voltaremos posteriormente.

A simplificação, terceira tecnologia de dominação, também está presente na resistência das duas narrativas - Babenco e Deligny. Babenco nos mostra a complexidade dos sentimentos e das relações do que poderíamos chamar de *culturas infantis*, enquanto Deligny nos apresenta a complexidade de cartografar mapas de errância. Aqui, nos concentramos em discutir a complexidade dessa infância que habita o “não-lugar”, a narrativa sobre (e de) crianças que habitam a não-infância que existe na saída do modelo-tipo.

CORTE 2 // NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS

Close em um bibelot: uma bola de vidro isolada, como uma redoma, com líquido, uma poeira branca que remete a neve e algumas figuras representando o nascimento de Jesus Cristo na manjedoura. Um típico objeto de decoração natalina. A cena abre com a imaculada imagem da família burguesa tradicional: um pai, uma mãe e um filho. O objeto balança nas mãos de Pixote, que meio encantando, meio desinteressado, chacoalha enquanto o plano se abre, ouvimos a voz da psicóloga da FEBEM. O plano aberto revela a sala de atendimento da unidade que ele está internado, uma sala entre médica e escolar, com elementos comuns aos dois universos. Uma mesa repleta de prontuários separa os dois. Ele veste os trapos de sempre, um gorro e o rosto sujo. Ela uma blusa dócil de lã vermelha e um jaleco azul com tecido grosseiro comum aos uniformes médicos e escolares.

A conversa atravessa a cena, rompe a trilha sonora, um corte, com um ‘você não pode ficar quieto, não?’ dito pela psicóloga. Em toda duração da cena a terapeuta escreve ininterruptamente em um prontuário aquilo que Pixote responde desconfiado. Uma pangrafia (FOUCAULT, 2006) continua a se estabelecer sobre Pixote, desde a delegacia em que foi lavrado o auto de sua detenção diferentes saberes vão formulando e grafando sua trajetória como sujeito delinquente. A psicóloga novamente irrompe a cena, com ênfase, enquanto Pixote a enquadra dizendo que ela iria ‘entregar ele pros tiras’, diz ela num rompante ‘eu não sou tira, eu sou médica!’. Quando convencido que ela iria contar a história dele pro juiz, a porta do fundo da sala se abre. É o carcereiro, signo da violência do seu corpo, que precisa levá-lo para qualquer outro lugar. Na cena, em um movimento diagonal, Pixote atravessa a sala em direção ao fundo, onde está o carcereiro. A terapeuta tenta resistir balbuciando alguma reclamação enquanto o poder disciplinador do carcereiro o conduz para uma transferência. Quando interrogado sobre o porquê da pressa, o carcereiro diz ‘isso aí não é comigo, só cumpro ordens’.

A FEBEM ganha dimensão nacional a partir do Código de Menores de 1979, que institui a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, em âmbito federal, e a FEBEM, Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, em âmbito estadual, ambas instituições desenhadas pela Escola Superior de Guerra (ESG) compondo o Plano de Segurança Nacional do regime ditatorial civil-militar instituído em 1964 por setores do exército e da elite brasileira e internacional.

Após o golpe de 1964, o problema do menor passou a ser considerado um dos problemas de segurança nacional que deveria ser resolvido na medida em que fossem criadas instituições estaduais que, respondendo ao Estado, corrigissem as deficiências nos aspectos biopsicossociais decorrentes da marginalidade. (PASSETTI, 1985, p. 41)

Passetti ressalta em uma de suas publicações de 1985 e mais adiante, em 1990, no livro de grande fôlego e guerra, *Violentados - Crianças, Adolescentes e Justiça*, alguns deslocamentos essenciais na política de disciplinarização e controle dos povoados de crianças e jovens no Brasil nas décadas de 60-80. A saber, primeiro deslocamento: a ideia de *prevenção geral* da sociedade capitalista (a família, a educação, a higiene, a saúde, a propriedade, o mercado, as instituições, o bom costume, o bom comportamento etc.), trata-se da ideia de que é preciso defender a sociedade do perigo da marginalidade infantil, o que será feito através de instituições voltadas para a correção destes jovens. Um segundo deslocamento: a constituição de um saber específico sobre as vidas de crianças e jovens chamado por especialistas de *fatores biopsicossociais*, um agrupamento das ciências médicas, psicológicas e sociológicas que afirmam um desvio na constituição do *sujeito delinquente* incitados por questões econômicas, sociais e psicológicas. E um terceiro deslocamento, derivado do segundo: através de instituições austeras é possível *corrigir* estes jovens aplicando dispositivos disciplinares conjuntamente em uma instituição que cuide do bem estar da criança e do adolescente de modo global - eduque-o, alimente-o, medique-o, cure-o, abrigue-o, contenha-o, domestique-o, capacite-o, e, no limite, elimine-o.

Comenta Passetti:

Os juízes, sociólogos, assistentes sociais e psicólogos dizem que esta situação do menor oriundo de família desorganizada, vivendo em situação irregular, o coloca no mundo do crime. Estas autoridades e pensadores nada mais fazem do que, a partir de fatos isolados, construir uma explicação generalizante. São os gerentes do poder e da ordem, e seus mandarins. (PASSETTI, 1985, p. 43)

E ainda:

Perante a lei são menores que deverão ser educados para se tornarem adultos respeitosos. Socialmente são menores oriundos de famílias desorganizadas, incapazes de lhes dar a educação elementar. Psicologicamente são considerados imaturos e portam personalidades com desvios de conduta. Estas características levam o Estado, através da legislação (Código de Menores) e de instituições (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor), a defini-los como perigosos. (Idem).

Da prisão-prédio, com o passar das décadas e da eminente (e planejada) falência destas instituições austeras para docilização e normalização dos corpos de jovens, estes dispositivos se espalham pelas escolas, hospitais, unidades de assistência social, igrejas, partidos políticos, programas de integração social etc. De diferentes formas a sociedade passa a se organizar para normalização da conduta de crianças e adolescentes. Carvalho (2012) comenta sobre os processos normalização:

“Os processos de normalização, portanto, partem do que se estabilizou como normal para se deduzir uma norma; quer dizer, um princípio ou prática por intermédio do qual a norma se fixa e desempenha um papel operatório, focalizado nas divisões dos indivíduos que figurarão no interior de uma dada população, de uma curva normal. (CARVALHO, 2012, p. 17).

Os processos de normalização na sociedade dos anos 80 no Brasil vão servir para distinguir, separar, dividir, delimitar, classificar, qualificar, hierarquizar e diagnosticar quem são os menores em situação irregular, passíveis de dispositivos disciplinares em escolas, prisões, hospitais, famílias, quebradas; e quem são os menores normais, “rebeldes sem causa” mas não perigosos, consumidores do jeans e marcas de cigarro, rendidos a cultura pop da desobediência apaziguada e portador (como um dado biomédico) da normalidade constituída. Um, o anormal, o perigo para segurança nacional da pátria, e outro, o normal, rebelde apenas na juventude, como algo tolerável, antes do ingresso na vida adulta, que ensinará os princípios aceitos de sociabilidade.

CORTE 3 // FOGO, REBELIÃO, MUROS, CONTRA-MUROS E SALTOS E DOBRAS

É madrugada. Dois carcereiros carregam na ponta dos pés um corpo para o alojamento. Alguém foi morto. Um garoto negro, insurgente, incontestemente em suas ações contra as normas da administração da prisão. Foi levado para o quartinho, onde os carcereiros lhe espancaram. Morre nos braços de Lilica, pessoa trans, que ao ver seu amigo e amante morto, grita ‘vamo quebra essa merda toda!’. Lâminas, pilhas de colchão, foto ateado, móveis revirados e desfigurados, corpos ingovernáveis arrancando de lado a outro para por abaixo aquele lugar.

Do lado de fora, os poderes todos se encontram no pátio: carcereiros, administrador local, secretário de segurança, juiz de menores, viaturas de policiais. Comentam que se não controlar ‘essa merda vai dar ruim’.

A afirmação da própria existência encarcerada se agencia no instante da rebelião. Uma contra-conduta que se rebela e se choca contra a tentativa de governo daquelas vidas. Em alto som se diz: “não queremos ser governados deste jeito”.

Max Stirner (2009) ao introduzir O único e sua propriedade constitui sua percepção sobre a criança como aquela “se rebela contra suas intervenções e afirma sua própria existência”. Ingovernável, atira-se contra qualquer mitologia de oposição entre Deus e Diabo, Certo e Errado, Céu e Inferno e atravessa essas linhas molares com uma linha de fuga, de invenção de si mesma. Comenta Augusto (2013):

A criança livre dos fantasmas que a cercam, escancara em cada adulto o medo destes em enfrentar o problema da sua liberdade, da liberdade de cada um, projetando a necessidade de contenção da vida na existência das crianças. (AUGUSTO, 2013, p.43)

Crianças indóceis e libertárias são problemas para o território estável do mundo adulto, suas cosmologias de estado, ordem e desenvolvimento. Em malta, em bando, em bonde, em arrastão, em manada, em grupo, afirmam suas liberdades contra qualquer e todo poder e tentativa de normalização. Enquanto essas práticas de liberdade acontecem, o poder também se reequaciona para tentar governar o ingovernável, distribuem-se novas modalidades de controle sobre a juventude e a vida. A normalização se atualiza com as revoltas dos governados.

Após a rebelião, plano aberto, com vários jovens no pátio, organizados em fileiras, com espaços iguais entre si, todos parados e olhando para frente, enquanto o juiz percorre livremente os espaços os interrogando.
Corta.

É noite, um vulto aparece por detrás de um vidro tentando arrombar uma porta. Do primeiro vulto começam a emergir múltiplos vultos por detrás da porta, multiplicando-se, uma multiplicidade de vultos forçam a porta até arrombá-la. Uma matilha de lobos

O que é importante no devir-lobo é a posição de massa, e primeiramente, a posição do próprio sujeito em relação a matilha, em relação a multiplicidade-lobo, a maneira de ele aí entrar ou não, a distância a que ele se mantém, a maneira que ele tem de ligar-se ou não a multiplicidade. (DELEUZE E GUATTARI, 2007, p. 55)

A porta se abre, os vultos quase não ganham rosto na cena de tão rápidos que atravessam o quadro, um deles marca posição no plano e exclama, é Pixote: 'é aquela janela ali!'. Constituindo potências de dessubjetivação, afirmando uma vida nua, atravessam os parapeitos, telhados e somem na noite escura. Constituem para si corpos sem órgãos, fazendo o que está vivo transbordar as subordinações do organismo adestrado.

Ele [corpo-sem-órgãos] se opõe menos aos órgãos do que a uma organização que compõe um organismo com eles. O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização. Piolhos saltam na praia do mar. (Idem, p. 57).

É impossível um rendimento integral às disciplinas biopolíticas, bem como é impensável não escapar, fugir, por linhas e janelas, das molaridades que insistem em re-territorializar um corpo organizado sob signos, significados e significantes.

Só os mortos não reclamam!

GRAND FINALE // DESCOLONIZAÇÃO DO INCONSCIENTE, ABOLIÇÃO DOS MUROS E ANTI-NORMALIZAÇÃO

“O deserto é povoado”
(Deleuze e Guattari, 2007)

Centro de São Paulo, a cidade acontece em um plano aberto, até que fecha um close na cara de Pixote olhando a cidade, lívido e espantando. “O deserto é povoado”. Pixote e seu camarada começam a seguir uma pessoa, outra pessoa e outra e outra e outra e... bater carteiras, bolsas, sacolas, joias. Um corpo preparado para diversas estratégias (mapeadas e inesperadas ao mesmo tempo) de ocupação do público e de invenção de si, em bando, em agenciamento. O corpo anormal que sabe derrubar uma mulher velha para lhe tomar a bolsa passa a ser chamado de monstro, ladrão, vagabundo, trombadinha, malandro etc. A normalização produzindo suas corporeidades dissidentes, retroalimentando uma economia da pena, do cárcere, ao passo que - dobrando a superfície do marginal - intenta a favor de uma vida própria.

Podemos pensar práticas marginalizadas, essas coreografias indesejadas na cidade, como investigações e trajetórias do fora. Dobras, bolsões espaço-temporais não reconhecidos, escapes, alisamentos, deslizamentos, des-territorializações, invenções de heterotopias, afirmação de si e de uma vida. Comenta Deleuze sobre o fora:

A linha do fora é a linha oceânica. Que é o dentro? O dentro é a embarcação, é o barco, é o pequeno barco, a barca. Mas o que é o barco? O barco é a dobra do mar, é a dobra do oceano. Cada vez que há um barco, o oceano fez uma dobra. (DELEUZE, 2015, p.89 - tradução nossa).

Gallo (2015) nos alerta para a implicação das heterotopias em “irrupção de um outro tempo, não cronológico, *Aion*, tempo do acontecimento (...)”. Em que, continua sua argumentação,

(...) uma pessoa que seja capaz de pensar por si mesma, de decidir por si mesma, de viver por si mesma; e isto só é possível como exercício do cuidado (inquietação) de si, com a tomada de sua vida em suas próprias mãos. (GALLO, 2015, p. 8).

O filme segue, Pixote vive banhos de alegria nas praças públicas, viagens ilegais de trem até o litoral, conhece *hippies, junkies*, discotecas, há toda uma experimentação de si em agenciamento com um grupo sujeito que lhe acompanha.

Corta.

Ele mata com um tiro um homem que iria estuprar uma mulher. Seu corpo trombadinha transforma-se em corpo assassino. A mulher excitada com a sua vida segura põe-lhe a mamar em seus seios, a mesma que havia abortado um bebê, em uma cena sangrenta, no momento anterior. Pixote que nunca parava, que nunca estava sozinho, estava finalmente a sós com uma mãe lhe dando o seio. Eis que a mulher em um ímpeto de ódio, atira-o para longe e lhe grita “eu não sou sua mãe, eu odeio crianças, eu não quero ser mãe!”, afirmando um modo de vida com dor e violência e diz “suma daqui!”.

Pixote lentamente levanta, pega seu revólver, checa as balas, põe na cintura, a câmera em plano americano e a luz de uma televisão lhe dá contorno, veste seu casaco e calça seu tênis para seguir.

Deligny, que além de ter lidado com as crianças autistas mudos profundos, também trabalhou com uma juventude “delinquente”, nos conta em formato de relato em *Os Vagabundos Eficazes*:

Eles [do Estado] pululam em torno das crianças em situação de perigo “moral”, delinquentes ou inadaptadas. Defensores dissimulados de uma ordem social podre e ruindo por toda parte, ocupam-se das vítimas mais flagrantes dos desmoronamentos: as crianças miseráveis. Importunos e tenazes, juntam-se como moscas, e o zumbido de sua atividade benfeitora camufla a simples necessidade de desovar nessa carne moribunda seus próprios desejos de obediência civil, de conformismo flácido e de moralismo de meia-tigela. (DELIGNY, 2018, p. 16)

Conduas e contra-conduas. Molaridades e Fugas. Governamentalidade e práticas de liberdade. Cercamentos e linha oceânica. Topografias conhecidas e heterotopias delirantes. Corpos organizados em fileiras e matilhas de lobos uivando na noite preta. Aparentemente oposições. No entanto, é preciso pensar na linha tênue: quando

se instaura um novo campo de existência, uma fuga, uma explosão, um devir-lobo, devir-marginal, há uma possibilidade de afirmação de uma vida nua, ao passo, que os controles, as molaridades, se organizam para tentar explicar o inexplicável, governar o ingovernável.

O filme acaba e os passos de Pixote em um trilho de trem, entre chutinhos alegres em pedrinhas insignificantes, um caminhar meio trôpego, um rosto indecifrável e alheio a qualquer captura de sentimento, segue, segue e seguirá.

A partir do pensamento de Deligny, entendemos que *adaptação* (ou como cunhamos aqui, a normalização) é o que impede a vida de ser **vida**, é o que impede a singularidade radical do humano (contraposição ao processo de assemelhamento, de supressão do singular). Ao estudar a relação dos autistas com o território, a partir da constituição de linhas **costumeiras** e **de errância**; a partir de uma cartografia (analítica dos mapas, que são as relações) é possível visualizar que as crianças autistas traçam caminhos costumeiros, cotidianos, “de repetição”, ou seja, são linhas “aquelas que percorrem os trajetos cotidianos, normalmente traçadas pelos adultos que acompanham as crianças no seu dia a dia, ao executar as tarefas diárias, como pegar lenha, lavar a louça, fazer o pão [...]” (FRANT, 2018, p. 73). Então, as linhas de errância seriam os “desvios” nesse trajeto costumeiro, “em que é possível perceber um desvio no trajeto costumeiro, nas quais, por algum motivo não aparente, as crianças escapam, vagam, se balançam, batem palmas, cantarolam.” (idem).

Sobre as linhas de errância o importante é notar que os **desvios são causados pelos afetos**. O que afeta uma criança autista mutista no território? O que a convoca para sair do projeto pensado? O que a leva a *vagar* por um território fora do objetivo ponto A - ponto B num mapa?

A questão não é a possibilidade de encontrar o que “já existe”, nem mesmo de procurar algo objetivamente no território, mas criar algo que se encontra **vagando**. O vagar é o trajeto, ainda que pareça sem objetivo e o mapa dos trajetos é atravessado pelos afetos, pelos *erros*. Isso porque o mapa dos **trajetos** coincide com o mapa dos **afetos**, um corpo inadaptado tem mais potência para criar novas experiências topológicas, pois a preocupação de Deligny é com o topos, com o território. Interessa saber quais elementos do território podem afetar os autistas mutistas e como isso reflete na sua relação com os trajetos, através do vagar.

Tentativas que fogem ao disciplinar, assemelhar, normatizar, como lido no pensamento de Deligny e na vida/sobre-vida de Pixote, que também cria *linhas de erro* pelo seu vagar. O que afeta Pixote que o faz sobreviver à ausência de um projeto pensado? Como constitui sua infância em uma constante linha *de erro*, sob repressão estatal, e sobrevive sendo afetado, criando relações, criando **redes**. E assim a rede segue.

Até uma próxima chacina, uma próxima temporada na praia, na prisão, no hospital, no puteiro, talvez assassinado, talvez assassino, um corpo que já não tem mais adequação. Um passo incluso como monstro, marginal, órfão, morador das ruas; outro passo, corpo livre de estado, solto em sua própria sina e ventura.

Passo por passo por passo e vai e passa.

Bibliografia e filmografia

AMARAL, Eder. O silêncio e a penumbra: infância entre Fernand Deligny e René Scherer. *Cadernos Deligny*. Volume I, número 1. 2018

AUGUSTO, Acácio. *Política e Polícia*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2013.

BABENCO. *Pixote: A lei do mais fraco*. (1980)

CANNELLA, Gaile S. VIRURU, Radhika. *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. New York: RoutledgeFalmer, 2004..

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Heterotopias e trajetividades: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades. *Leitura Teoria e Prática: Campinas, São Paulo*, v 36, n 73, 2018.

-. Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v.14, n.1, p.121-140, jan./jun. 2012.

DELEUZE, Gilles. *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Editora Cactus, 2015.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Ed. 24: São Paulo, 2007 (5ª impressão).

DELIGNY, Fernand. *Ce gamin là*. (1976)

-. *Permitir Trazar Ver*. Museu D'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

-. Os vagabundos eficazes. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico. Curso dado no Collège de France (1973- 1974)*. (Brandão, E., Trad.). 511p. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOURIER, Charles. *A infância emancipada*. Prefácio e Organização de René Scherer. Tradução de Luís Leitão. Lisboa: Editora Antígona, 2007.

FRANT, Adriana Bolite. Sobre o caderno de Janmari e a sobrevivência das linhas—de fuga. *Aletria, Belo Horizonte*, v. 28, n. 2, p. 69-84, 2018.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação & Realidade*. São Paulo, 2002.

-. *René Schérer e a Filosofia da Educação: aproximações*. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/rene-scherer-e-filosofia-da-educacao-aproximacoes> Acesso em 05 de outubro de 2019.

- Pensar a escola com Foucault além da sombra da vigilância. IN: GALLO, Silvio e CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Repensar a educação*. Ed. Livraria da Física, 2015.

MIGUEL, Marlon. Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. *Revista Ao Largo*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF> Acesso em 05 de outubro de 2019.

PASSETTI, Edson. *O que é menor?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SCHÉRER, R. *Infantis, Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STIRNER, Max. *O único e sua propriedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Contra os limites da linguagem, a ética da imagem¹

Peter Pal Pelbart

Resumo:

Como nos autistas com quem trabalhou por muitos anos, para Fernand Deligny a imagem se contrapõe à linguagem pois recusa aquilo que esta carrega: sentido, mensagem, finalidade, palavras de ordem. Na sua teorização sobre o estatuto da imagem, Deligny dá a essa recusa uma dimensão ética e política.

Palavras-Chave: Deligny; Imagem; Linguagem; Autismo.

Frequenter de cinema desde a infância, hipnotizado pela clandestinidade da sala escura, Fernand Deligny sempre teve por esta arte um fascínio ambíguo. Pois não é propriamente o filme que o interessava, mas as imagens. Não a narrativa, o conteúdo, o sentido, a moral da história, para o dizermos brutalmente, mas aquilo que escapa ao domínio da linguagem ou à prevalência da história. Deligny se refere às imagens como gansos. Há aqueles, selvagens, que levantam voo, seja frente a uma ameaça, seja na iminência do acasalamento, em todo caso em circunstâncias que têm a ver com a sobrevivência da espécie. Em contrapartida, há aqueles que, domesticados, apenas guardam dessa capacidade um tímido movimento de asas, sempre abortado. Não conseguem mais levantar voo. Do mesmo modo as imagens: algumas levantam voo, liberadas do que a linguagem nelas deposita, sejam mensagens ou conteúdos, e outras, domesticadas, civilizadas, por demais contaminadas pelos sentidos que carregam, pelos significados que veiculam, pelas mensagens de que são portadoras, pela linguagem com a qual estão associadas: estas mal esboçam um movimento próprio.

¹Publicado originalmente em *Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)*, v. 27 n. 53 (2020).

Estão doentes, de tão incumbidas de transmitir o que quer que seja que não lhes pertence e que lhes é alheio (DELIGNY, 2007, p 1667). O que elas perdem, com isso, é justamente o “movimento” que está em sua origem. Eis o que importa, o movimento em sobressalto, o movimento sem finalidade que o autor chamava “agir” (contrariamente ao “fazer”, que visa um objetivo). Dessas imagens “livres” tem-se uma memória outra, primeva. “Somos assediados por um povo de imagens”, diz ele. Somos povoados por elas, mas elas não aparecem, por demais submersas pelas imagens domesticadas. Não é difícil domesticar um ganso, ou uma imagem. Apesar disso, gansos selvagens continuam levantando vôo e atravessando os céus em formação geométrica, em V. “As verdadeiras imagens, aquelas que não estão sobrecarregadas de representar o que quer que seja, têm, entre si, formas que só esperam as circunstâncias oportunas para desdobrarem-se como antes” (DELIGNY, 2007, p. 1671). Uma das questões do cinema é criar tais circunstâncias oportunas.

Mas seria preciso perguntar-se, antes disso: de onde viriam tais imagens? Primeira hipótese a afastar: elas não vêm da imaginação. Donde essa afirmação lapidar: as imagens não se imaginam. Claro, há as imagens imaginadas, inclusive pelo cineasta - estas são as domesticadas. Mas as imagens propriamente ditas não se imaginam, elas estão, são, existem, e não se vêem. Ou seja, não são feitas para serem vistas, não pressupõem uma alteridade, ou um sujeito, sequer o próprio sujeito que as carrega. As imagens “tout court”, como diz Deligny, existem sem o eu, sem o sujeito, sem intenção alguma, fora de toda linguagem. Se os humanos habitam a linguagem, e pensam através dela, e com o cortejo de sentidos, intenções, encadeamentos, finalidade que ela carrega, há certamente um outro modo de pensar, preservado entre os autistas, e que se dá *através de imagens*. Tais imagens não se referem a um Si, não compõem uma reflexão. No reino de tais imagens, há ninguém.

Eis pois uma imagem que não representa, não reproduz, não intenciona, não significa, não pertence a ninguém, e que só pode surgir no imprevisto, ou imprevistamente, mesmo que para tanto seja necessária uma longa e elaborada preparação cinematográfica. Tais imagens talvez apareçam apenas “no meio”, “por acaso”, assim como a grama entre as plantas ou nas margens das estradas, como um “resto”. São imagens que não pedem nada a ninguém. “A imagem existe e não quer dizer nada!” (DELIGNY, 2007, p.1690), ela está por toda parte e não se vê, porém persiste. Mas paradoxalmente, é também aquela que foge, e que escapa sobretudo ao que Deligny chama de “preneur d images”, aquele que “toma” imagens, ou as “capta”, e que chamamos de cineasta. Mas como pode ser a imagem a alma do cinema, se justamente esta imagem “verdadeira” é aquela que foge, escapa, não comporta intenção, não faz história? inadaptado ao “homem-que-somos”.

Daí a recusa em usar o verbo filmar. Costumamos designar certas ações a partir do instrumento que utilizamos (martelar, martelo), e não pelo resultado obtido (prego na parede). Por isso, quando elaboramos um livro, não dizemos livrar, porém escrever.

Por que então designamos a operação cinematográfica pelo resultado em que ela desemboca, e não pelo processo de que depende? Talvez pudéssemos dizer “camerar”, ao invés de filmar, pois ao usarmos a câmera poderíamos fazê-lo sem necessariamente visar um resultado, mais atentos ao processo do que à finalidade. Deligny gostaria de pensar a tomada de imagens de forma tal que elas não se submetessem a tal ou qual objetivo, projeto, história, finalidade. Portanto, reencontrar a imagem quase que à revelia da história do cinema que a curvou aos seus desígnios. Contra o filmar, o “camerar”. Dispensável dizer que no camerar se ejeta precisamente aquilo que está no centro do filmar: o diretor, ou seu projeto, sua intenção, a obra final, o sentido. No fundo, a imagem é justamente aquilo que costuma “fazer falta” em um filme, a imagem é o que falta a nós. Com isso, talvez Deligny sonhe com uma arte em que não se quisesse, não se desejasse, não se visasse nada... Captar algo sob o signo do *inquerer*... Embora esteja por toda parte, a imagem é como o átomo, não se vê... Se camerar sai em busca da imagem, não significa que se vá encontrá-la, encoberta que está há tanto tempo pelas imagens domesticadas, cultas, legitimadas, cuja função, aliás, consiste entre outras coisas em abolir as imagens “verdadeiras”. Não se trata, através do camerar, de reencontrar algum objeto perdido, porém um movimento persistente.

Deligny escreveu um livro, talvez na contramão de Heidegger, intitulado *Acheminement vers l'image* (o de Heidegger chamava-se em francês *Acheminement vers la parole*). Mas ele confessa que deveria chamar-se *Acheminement vers l'imagier*. “Imagear” é o contrário de imaginar... Imaginar é antecipar as imagens. Imagear, em contrapartida, é como atrair os gansos selvagens, “imagens perdidas como o são todos esses infinitivos que escaparam à domesticação” (DELIGNY, 2007, p. 1731). Talvez, no fundo, e esta seria a hipótese radical de Deligny, a imagem seja “do reino animal” (DELIGNY, 2007, p. 1772), em outras palavras, provém da memória da espécie humana, e tem algo em comum com todas as demais espécies. Não se trata de fazer disso uma hipótese científica, “colossal”, como seria a freudiana, pois no fundo não importa se é verdadeiro ou falso, importa que isso ajude a desfazer certos hábitos do “imaginar” ou “captar imagens” no modo de filmar. “A imagem no sentido em que eu a entendo, a própria imagem, é autista. Quero dizer que ela não fala. Uma imagem não diz nada, e, como no caso das crianças autistas, eis uma razão a mais para que todos a obriguem a dizer não sei o quê. A imagem aguenta firme.” A imagem aguenta firme, isto é, ela resiste a significar aquilo que desejam lhe impor. E nisso há algo da ética, termo nebuloso, diz Deligny, que ele nunca usou antes de ler Wittgenstein. A “ética é o impulso que nos leva a dar cabeçada contra os limites da linguagem. É exatamente o trabalho do tomador de imagens. Seu trabalho essencial é estar impregnado da ideia de que se trata de ultrapassar os limites da linguagem, e não ficar escravizado por não sei qual sistema simbólico. É preciso atravessá-lo. Isso é a ética.” (DELIGNY, 2007, p. 1675). Portanto, ir além ou aquém da linguagem, eis a aposta, eis o desafio, eis o impulso. Ou simplesmente reconhecer isto: “A imagem é a imagem, a linguagem é a linguagem. A imagem não se torna linguagem, e o inverso tampouco. (...) O agir não se torna fazer.” Fazemos uma sopa, lavamos louça, fazemos pão... Um autista, ainda que participe a

seu modo desses *afazeres*, “não faz nada. Ele age.” *Agir* (atividade sem objetivo) contra *fazer* (atividade com objetivo), *imagem* contra *linguagem*, *inato* contra *civilizado*, *inquerer* contra *intenção*, *etologia* contra *fenomenologia*. Se o estatuto dessas imagens ainda permanece turvo, é porque estamos por demais enredados numa infinidade de imagens (Deleuze as chamaria de clichês) que as recobrem. Talvez o que melhor o explicita é Deligny contando como os autistas por vezes ficam diante dos adultos como espectadores de cinema ou de televisão, assistindo a uma novela tediosa que não termina nunca. De repente, levantam e vão ver a água correndo. É quando seu olhar desperta, extasiado.

Chévrier tem razão. Para Deligny, a imagem não é algo que está lá, à nossa espera - bastaria entrar no cinema para encontrá-la. Ela pode ou não aparecer, pode revelar-se ou não ao longo de um filme. Ela não está na tela, mas “entre” o filme e o espectador... Ao mesmo tempo, num outro sentido ela sempre está aí, como traço permanente da espécie, infralinguística, memória de espécie. Talvez o instinto seja justamente o conjunto de imagens infraculturais que perpetuam a espécie. Em outras palavras: o cinema permanente da vida libera imagens que, embora permanentes como um fundo são descontínuas no seu aparecer. Onde aparecem elas? No gesto dissociado da fala, no mínimo gesto que salta da rotina (donde o título do filme de Deligny: *Le Moindre geste*). O inadvertido que irrompe é indissociável do costumeiro, da repetição. Eis como o define Chévrier:

Para Deligny, o autismo foi um tipo de prodígio da existência liberada da reversibilidade do olhar. Janmari (o garoto autista que ele adotou) foi a encarnação da verdadeira imagem. A verdadeira imagem, que aparece, que não representa nada nem ninguém, tampouco tem necessidade de ser vista. Ela não precisa ser lida, decifrada, interpretada. Ela tem uma presença física, material, ela existe, num lugar dado, mas não tem conteúdo a revelar (...) A verdadeira imagem está liberada da marca do olhar. Ela escapa ao olho. Ela não está mais na (reta) linha do olhar, pois ela participa do curso das coisas, líquido ou aéreo. Ela levanta voo! A imagem não pode satisfazer o olhar (...) Mas à avidéz de ver, ao olho voraz pode responder, num outro plano, o êxtase (o levantar voo) da imagem.” (DELIGNY, 2007, p. 1779)

O refúgio de Deligny nas Cevenas terá sido uma tentativa de “destituir a fala”, lembra Chévrier, num eremitismo talvez compensado pela sua escrita incessante. Pode-se dizer que Deligny se deixou possuir por Janmari, assim como outros fizeram voto de silêncio. Tudo isso para contrapor-se à ideologia da época, aos discursos repletos de palavras de ordem, à mobilização militar que se esconde na linguagem, nas instituições que ela cria, no partidarismo finalista e voluntarista que os autistas põem em xeque. Deligny “sonha em liberar a imagem da previsão verbal. Ele sonha com uma imagem encarnada que seria o traço vivo de uma existência nua”, diz Chévrier. E com isso, ressoa remotamente talvez com a crítica contra o fetichismo da mercadoria, que faz da vida uma mercadoria intercambiável.

Chegados a esse ponto, é de perguntar-se a que ponto essa perspectiva, experiência, prática, na sua dimensão arcaica, pode dizer-nos algo, hoje, aqui, agora, sobre o estatuto da imagem em contextos singulares.

Tomemos os Yanomami, sobretudo através da prática do xamanismo tal como o descreve o antropólogo Bruce Albert, a partir de sua convivência com o xamã Davi Kopenawa. Em conversa ocorrida na aldeia Watoriki entre Laymert Garcia dos Santos, Bruce Albert e David Lapoujade, Stella Senra relata:

As informações sobre o xamanismo Yanomami, oferecidas por Bruce Albert, chamam a atenção para o fato de que a particularidade desse povo, dentre os grupos indígenas da Amazônia, diz respeito, entre outros fatores, justamente à imagem. Enquanto aqueles (outros povos) têm uma produção plástica de objetos, máscaras (...), os Yanomami têm pouca produção dessa ordem, distinguindo-se por uma prática xamânica fundada na imagem -, mas numa imagem peculiar, que não depende de um suporte.” Bruce Albert trata de precisar o sentido de Urupë, imagem vital: Tais imagens “são o corpo imediatamente. Mais propriamente, elas são coisa e passagem no corpo. (SENRA, 2011, p. 55)

O antropólogo, ao recusar a categoria do simbólico que sobredeterminaria o que é um estado do corpo, diz, a respeito do ritual xamânico:

o que escapa são esses momentos dos devires animais, são puramente onomatopeicos, movimentos corporais. Portanto, é um pouco a sobra da tentativa de domesticação pelo simbólico de todo esse magma induzido no cérebro, o que escapa a esse controle, que se torna, de tempos em tempos, um pouco paroxístico, que sai do simbólico e é puramente intensivo (...) O único momento em que elas (as imagens) existem é quando tomam corpo, tomam os corpos (...) tomada de corpo, na qual o simbólico sai de cena, e não fica senão o onomatopeico, o efeito corporal (...) O momento da tomada de corpo é fora da linguagem, além ou aquém da linguagem, não sei, mas é justamente o momento em que se vê o que não se vê (SENRA, 2011, p. 75).

Estamos às bordas de um Deligny, ainda que o contexto e até mesmo a problemática sejam inteiramente outras. Para completar, poderíamos utilizar as palavras de Viveiros de Castro na sua bela e complexa definição de espírito:

Um espírito, na Amazônia indígena, é menos assim uma coisa que uma imagem, menos uma espécie que uma experiência, menos um termo que uma relação, menos um objeto que um evento, menos uma figura representativa transcendente que um signo do fundo universal imanente – o fundo que vem à tona no xamanismo, no sonho e na alucinação, quando o humano e o não-humano, o visível e o invisível

trocam de lugar (...) os conceitos amazônicos que traduzimos por “espírito” não designam, a rigor, entidades taxonômicas, e sim nomes de relações, experiências, movimentos e eventos, etc. (VIVEIROS DE CASTRO, 2020)

Como negar que estamos num domínio em que nossas categorias fazem água? Em que a própria ideia de imagem se vê “vivificada”, referida a um plano vital, intensivo, no limite do corpóreo?

Laymert Garcia dos Santos, por sua vez, assim relata um episódio vivido com os xamãs, na preparação de sua Ópera transcultural “Amazônia”:

Foram cinco dias muito intensos, com longas conversas com os pajés, captura de imagens e de sons dos rituais e da floresta, e sessões diárias de xamanismo, que duravam seis-oito horas ou mais. Certo dia, quando estávamos em pleno workshop, experienciamos um momento incrível no qual tivemos um insight que nos fez vislumbrar a complexidade da produção de imagens e de sons do xamanismo yanomami, de certo modo o “dispositivo tecnológico” singular e especialíssimo que essa cultura desenvolveu para acessar as potências da dimensão virtual da realidade.

Como de hábito, os xamãs faziam seu ritual, inalando yãkohana, cantando, dançando, falando... Subitamente, Levi Hewakalaxima (o pajé de voz e presença poderosas, cuja performance impressionara a todos na apresentação em Munique, em maio de 2008), dirigiu-se ao antropólogo Bruce Albert, apontou para nós, pôs a mão no próprio peito e disse, em yanomami: “Diga a eles que estou baixando em meu peito a imagem do canto-palavras do pássaro oropendola.” E de imediato “sintonizou” novamente o ritual, voltando a cantar e a dançar.

Fiquei assombrado. Pois pareceu-me que, durante essa espécie de download de um arquivo audiovisual, o corpo de Levi funcionava ao mesmo tempo como hardware e como software processando um programa que estava sendo rodado pela mente do xamã como som-canto do xapiripë tornando-se uma imagem que será “lida” como uma espécie de partitura pelo intérprete. De acordo com as palavras de Bruce Albert, “os sons-cantos do xapiripë vêm primeiro: as imagens mentais induzidas pela yãkohana tomam forma a partir de alucinações sonoras; o que significa um devir imagem do som. (GARCIA DOS SANTOS, 2013, p. 57).

Para completar esse circuito paralelo, evoquemos ainda a poesia de Lautréamont tal como lida por Laymert Garcia dos Santos. Segundo ele, o foco do poeta era menos a natureza da poesia do que sua fonte. De onde provêm as imagens (nesse caso, imagens poéticas)? E a resposta do autor é categórica: do corpo, da energia biopsíquica, da afecção, do movimento, em suma, do élan vital, para se expressar como Bergson. Deleuze daria a esse plano o nome de campo transcendental assubjetivo. É dali que jorram as imagens e as metamorfoses. Eis o que diz Laymert:

O poeta vai se tornando um selvagem. A procura da gênese da imagem evocada nas palavras transforma-se numa caçada frenética. (...) A visão de que a imagem não se origina na lei provoca então uma primeira metamorfose: na estrofe seguinte, Lautréamont-Maldoror sente-se um cadáver, é um homem-planta; mas a metamorfose post-mortem é limitada, e o processo precisa continuar. Lautréamont-Maldoror se posta diante do espelho, interroga a imagem nele refletida e vê que ela foi escalpelada: não passa de um fantasma, da fraca condensação de uma névoa. Como então se reconhecer na imagem? Melhor é quebrar o espelho ou atravessá-lo – pois, se o reflexo é ilusão de identidade, ainda não será aqui que se encontrará a origem da imagem das palavras.” (GARCIA DOS SANTOS, 2019, p. 24)

Quão vizinhos estamos do tema caro a Deligny: como apagar a tinta preta que garante o reflexo especular? Não é o que ocorreria entre os autistas? E se agregamos ainda essa frase de Laymert: “Através de uma audaciosa comparação de sua literatura com o vôo dos bandos de estorninhos, o poeta enuncia que ambos obedecem à voz do instinto.” (GARCIA DOS SANTOS, 2019, p. 25). Como os gansos de Deligny. Sim, trata-se aqui da imagem poética, portanto de linguagem, da relação entre energia e linguagem, conforme o precisa Laymert. Se uma coisa é a linguagem, outra a imagem, segundo Deligny, como ficamos? Deligny ele mesmo faz pontes, mas esburacadas: a vacância de linguagem e a escrita de Beckett...

Já podemos retornar, para finalizar, à questão do cinema. Deligny cita Malraux: “O modo de ligar o homem ao mundo por um outro meio que não a linguagem”. Eis precisamente o que é o cinema para Deligny. Perguntamo-nos se não é similar ao que diz Deleuze em seus livros sobre cinema, quando lembra que rompeu-se o elo entre o homem e o mundo. Não acreditamos mais no mundo: não na sua existência, mas em suas possibilidades. Trata-se de voltar a acreditar no mundo, isto é, em suas possibilidades. Seria a função do cinema. Ora, quando Deligny fala de um “povo de imagens” que habita como que o fundo da espécie humana, e que caberia como que “liberar”, não se trata de um verbo gratuito. Pois para ele, a imagem e a revolução são o mesmo. Não cabe “querer-fazê”-la, mas praticar a escapada.. Eisenstein ou Stalin “queriam fazer”, queriam construir a Catedral da Revolução. Mas Deligny fala de uma urgência outra, a do escape. Maneira de dizer que a imagem ou a revolução não são fruto da vontade consciente, da deliberação: “a imagem assim como a revolução não se fazem: elas *acontecem a partir de circunstâncias completamente independentes da vontade e da ação.*” (DELIGNY, 2007, p. 1737) Para que tal involuntário advenha, para sustentar o inquerer, é preciso proceder por muitos desvios, pois cabe driblar o dado, para inadvertidamente topar com. Ou seja, há toda uma malícia do aproximar-se de, todo um respeito a sustentar a espera, toda uma arte de voltear, de perder-se, de perder o Si – na contramão do olhar policalesco ou partidarista que vai direto ao ponto, que delata o crime ou decide o trajeto. Apenas nessa perda pode-se encontrar esse elemento de onde a imagem pode ser colhida, que no entanto é já movimento, *kinema* em grego.

REFERÊNCIAS

Deligny, Fernand, *Œuvres*. Paris : Ed. Arachnéen, 2007.

Senra, Stella, “Conversações em Watoriki: Das passagens de imagem às imagens de passagens: captando o audiovisual do xamanismo”, in *Cadernos de Subjetividade*, revista do Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC-SP. São Paulo: 2011, PUC-SP

Viveiros de Castro, Eduardo, *A floresta de cristal e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: n-1 edições, 2020 (no prelo).

Garcia dos Santos, Laymert, *Amazonia transcultural, xamanismo e tecnociência na ópera*. São Paulo: n-1edições, 2013.

Garcia dos Santos, Laymert, *Às voltas com Lautréamont*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

Deligny, Arte e Imagem

Tania Rivera¹

Deligny foi um educador (ou “poeta e etólogo”, como ele próprio qualificava) cujo pensamento atravessa diversos campos do saber – especialmente a antropologia, a psicanálise e a filosofia – e influencia autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari. Reconhecido por seu trabalho inovador com jovens “delinquentes”, em 1967 ele iniciava uma proposta com crianças e adolescentes autistas em áreas de estar (*aires de séjour*²) na região de Cévennes, no sul da França, que levava às últimas consequências a contestação do saber e dos tratamentos psiquiátricos e o questionamento do lugar de poder implicado na clínica médica e psicológica. Essa *tentativa* – como ele gostava de denominá-la – recusava a própria ideia de “tratamento”, configurando-se simplesmente na prática de atividades corriqueiras, ligadas à sobrevivência: o que ele nomeia *costumeiro*. Ela se dava em uma rede de lugares com estrutura física modesta, no limite da precariedade, com alguns adultos sem formação especializada – denominados *presenças próximas* – e crianças e adolescentes que ali passavam períodos de duração variada, indo de algumas semanas das férias de verão a vários anos, até seu fechamento em 1986.

¹Psicanalista e professora do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O presente ensaio é parte do livro *Lugares do Delírio. Arte, Loucura e Política*, que será lançado proximamente.

²Evito traduzir a expressão como “áreas de convivência” por se tratar, neste dispositivo, justamente de pôr em questão a ideia de compartilhamento intersubjetivo que ela implica. “Lugares de vida” tampouco fornece uma boa tradução, pois corresponde à denominação “*lieux de vie*”, corrente para designar iniciativas das quais Deligny queria se demarcar.

O gesto de Deligny é radical; ele consiste em rechaçar o objetivo de adaptação daqueles autistas graves para propor que a própria realidade seja refeita à sua medida. “Estávamos em busca de um modo de ser que lhes permitisse existir, nem que para isso tivéssemos de modificar o nosso”, conta ele³. Em vez de tentar inseri-los à força na intersubjetividade, onde reina a linguagem, ele propõe a experimentação de formas de construção do cotidiano que respeitem seus modos de viver nas brechas da linguagem, tomando-os não como deficitários e passíveis de algum tipo de correção, mas como capazes de ensinar sobre algo comum a todos. Esta atitude é clínica e política a um só tempo – ou melhor, ela revira o princípio da clínica que, como mostra Michel Foucault, consiste na objetivação do olhar do médico sobre o corpo, a revelar signos e sintomas⁴, para fazer dela um gesto ético que recusa a objetificação do doente, tanto quanto a externalidade e suposta neutralidade da posição do clínico. “Respeitar o ser autista não é respeitar o que ele seria na condição de outro; é fazer o necessário para que a rede se trame”, diz Deligny⁵. Em vez de designá-lo como “outro” – aquele de quem cuidar, aquele que é posto à margem da sociedade, por sua diferença – trata-se de suspender a categoria de “outro” e de “si mesmo”, para permitir que se trame o entre: os laços, a rede. O dispositivo da rede de áreas de estar tem por base, assim, a aposta de que os acontecimentos que ali possam ter lugar venham ensinar sobre vias não hegemônicas de construção de um “comum” fora das raias da semelhança e do pertencimento a formações imaginárias de grupo, em um campo de ensaio e reflexão viva do que de humano está fora da linguagem.

Vê-se que a “tentativa” revira a própria noção de doença, na medida em que põe em suspenso a fronteira entre o “saudável” e adaptado e entre aquele que seria por este predicado como o diferente, o outro. Enquanto a designação de alguém como autista reforça o “dentro” da normalidade e estreita os laços entre os semelhantes que nele supostamente se encontram, a proposta delignyana lança todos para “fora”, pondo em xeque a própria estrutura de poder que sustenta tal delimitação. Deligny trata de torná-la inoperante, através de atitudes aparentemente simples, como evitar expectativas quanto ao comportamento das crianças – pondo entre parênteses qualquer desejo ou intenção – e desconfiar da primazia da linguagem, de modo a valorizar a dimensão dos gestos e dos modos plurais de habitar um espaço. Fundamentalmente, abster-se de colocar as crianças na posição de quem é “falado” (e assim assujeitado à linguagem), para tentar dar lugar ao “ponto de ver” e ao “inato” que nelas se manifesta, mas é comum a todos. Na busca de se destacar do Simbólico – o registro ordenado pela linguagem, em termos lacanianos – para se aproximar do modo de vida dos autistas, parece ter sido preciso, ademais, concretizar um “fora” da cidade – e da sociedade, em certa medida – em uma vida campestre, simples e frugal, voltada para o costumeiro das atividades de sobrevivência.

³Deligny, F. “O Aracniano”. In *O Aracniano e Outros Textos*. São Paulo: N - 1, 2015, p. 70.

⁴Cf. Foucault, M. *O Nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

⁵*Ibid.*, p. 109.

Um dos principais pontos da proposta consiste em rechaçar vigorosamente o pressuposto de que cada ato provém de um sujeito como seu agente, implicando intenção, iniciativa ou projeto. Como o próprio uso da linguagem tem por base o sujeito cartesiano, é necessário desautomatizá-lo, desarranjando a sintaxe. Ao substantivar verbos no infinitivo, falando do *agir* e do *traçar*, por exemplo, Deligny desloca-os da posição de predicados de um sujeito, para fazer deles acontecimentos dessubjetivados, radicalmente externos à significação e à comunicação intersubjetiva. Sua reflexão, assim como sua prática, visa assim configurar positivamente um registro que demarca inteiramente a linguagem, em conceitos que levam adiante e forçam as fronteiras daquilo que Lacan configura como Real ao final de seu ensino. Ao opor-se acidamente à primazia da linguagem por este postulada no início de sua teorização, Deligny paradoxalmente alia-se à busca do psicanalista, na medida em que o próprio Lacan se dedicava, já no início dos anos 1960, a aprofundar uma crítica à intersubjetividade e a aproximar-se do registro do Real, através de conceitos como o de *Coisa (das Ding, em Freud)* e de *objeto a*. Mas se a trajetória de Deligny avança na mesma direção, é importante sublinhar que ela o faz de modo absolutamente único e radical, e que sua atitude explícita é sempre de oposição geral à psicanálise, especialmente para recusar a concepção do inconsciente como uma espécie de intencionalidade subliminar que se trata de decifrar e pôr em palavras. Tal ideia está presente em Freud e é reforçada por psicanalistas como Melanie Klein, mas devemos notar que Lacan a critica e tenta ultrapassar.

Se não há sujeito da ação e nem da fala ou saber a seu respeito, na medida em que a proximidade com os autistas obriga à desconstrução do pressuposto da interioridade, pode-se apostar que uma presença se trace *fora*, no território no qual deslocamentos e gestos deixam pegadas que podem ser retraçadas – não pela própria criança, que assim seria colocada no lugar de agente, mas por outros, as presenças próximas. Tal é a lógica que guia a realização dos célebres mapas que serão utilizados como dispositivos clínicos – ou melhor, *anticlínicos*, se quisermos ser fiéis à torção que eles introduzem neste campo. Deligny inventa e propõe este modo de transcrição dos deslocamentos e gestos das crianças (e também das presenças próximas, em muitos casos) inicialmente para fazer face à angústia de um adulto, Jacques Lin, diante da situação de crianças a se baterem e se morderem. O educador tinha, sem dúvida, conhecimento da “psicogeografia”, praticada desde o início dos anos 1950 pelos Situacionistas como “estudo das leis exatas e dos efeitos precisos do meio geográfico, conscientemente ordenado ou não, que agem diretamente sobre o comportamento afetivo dos indivíduos”⁶.

⁶Debord, G. apud Paquot, T. “Le Jeu de Cartes des Situationnistes”. In CFC (Publicação du Comité Français de Cartographie), n. 204, junho de 2010, p. 52. Disponível em <http://www.lecfc.fr/new/articles/204-article-7.pdf>

Mas as propostas cartográficas de Ralph Rumney ou Guy Debord – que usavam material variado, indo de sequências de fotos no estilo “fotorromance” à apropriação e colagem de fragmentos de mapas – eram feitas por eles próprios, enquanto na rede de Deligny não se trata em absoluto de as presenças próximas inscreverem no papel suas derivas, nem tampouco de observarem e registrarem os comportamentos dos autistas como objetos de cuidado e tratamento. Levando talvez ao extremo a ideia imbuída no termo “psicogeografia”, trata-se de conceber o traçar do mapa como agir dessubjetivado, seguindo a ideia de que o próprio “território” escreveria “seu jornal enquanto lugar, hábitos, objetos (tudo isso descrito, desenhado, etc. fazendo o menos possível alusão às pessoas)”, como escreve Deligny a Jacques Lin em carta de 1970, para em seguida assinalar: “Nós somos território.”⁷

Entre 1969 e 1979, as “presenças próximas” efetuaram numerosos mapas, que eram discutidos com Deligny e tomados como material de pesquisa, ao mesmo tempo em que iam adotando códigos bastante complexos – porém fluidos – para assinalar os acontecimentos dignos de nota. Alguns mapas – especialmente os primeiros – são figurativos, trazendo delineamentos arquitetônicos e objetos de uso comum. Com frequência, usa-se uma base de papel mais grosso com tais marcações espaciais e nela se sobrepõem folhas de papel vegetal nas quais se traçam deslocamentos e gestos de uma mesma criança ou adolescente ou de vários deles, ao longo de determinado tempo. O material cartográfico pode assim ser explorado temporal e espacialmente, além de conjugar movimentos de pessoas diferentes. É importante ressaltar, ademais, que nele está em primeiro plano o traçar, o rastro singular de cada mão, a cada momento, pondo em flutuação os eventuais códigos e frequentemente tornando oblíqua – quando não impossível – sua leitura. A cartografia delignyana põe em crise, assim, a ideia mesma de representação cartográfica – na medida em que visa, muito radicalmente, ultrapassar a própria lógica da representação de alguém ou algo por um sujeito.

Além de ser um importante aporte para a esquizoanálise de Deleuze e Guattari, esta curiosa cartografia fricciona os campos do desenho, da dança e da performance. Apesar de alguns mapas terem sido mostrados em uma exposição dedicada a iniciativas cartográficas já em 1980, no Centro Georges Pompidou, sua assimilação ao campo da arte contemporânea é bem mais recente e tem como marco a participação na 30a. Bienal de São Paulo, em 2012, com curadoria de Luis Pérez-Oramas. Os mapas não são, porém, o único foco de interesse de curadores e artistas na “tentativa” da rede de áreas de estar. O propósito de rever a noção de coletividade e de inventar dispositivos que a performem converge com diversas buscas artísticas das últimas décadas. Enquanto o dispositivo cartográfico chega mesmo a ser empregado, com variações, por alguns artistas, permanecem pouco explorados, contudo, os modelos delignyanos de configuração imagética e conceitual de estruturas não hegemônicas de subjetivação e de construção do comum.

⁷Deligny, F. *Correspondance des Cévennes.1968-1996. Paris: L'Arachnéen, 2018, p. 95. Grifos do autor*

No texto “O agir e o agido”, publicado em 1978, o pensador explicita essa vertente fundamental de seu trabalho: “Qual é nossa busca? Apontar o situável (repérable) – outra “estrutura” que não aquela que sustenta a linguagem (...)”. E acrescenta uma nota a respeito do termo estrutura:

“este termo, por falta de um outro”⁸. Deligny dialoga explicitamente com o pensamento estruturalista – dominante naquele momento, especialmente no contexto francês, com Lévi-Strauss, Lacan e outros – tentando ir além da mera crítica para inventar ativamente outras linhas de construção do mundo que não aquelas do simbólico, da linguagem. Para traçar o que chamarei de contraestruturas: estruturas “outras” que não aquela correspondente ao plano cartesiano, ortogonal, que fornece o suporte para a representação ocidental; outros traçados que não aquele das cercas, dos muros das instituições e do quadriculado dos lugares sociais – que põem “cada um em seu quadrado”, como se diz. Subverter tal estrutura, multiplicando variantes que a alteram, a reviram topologicamente ou a põem em xeque: tal é a façanha conceitual, clínica e política de Deligny.

Traçar e tramar

A contraestrutura delignyana por excelência é a teia de aranha, que ele toma como modelo de rede e desdobra teórico-poeticamente em um longo texto escrito em 1981 ou 1982, mas que permaneceu inédito até 2008. Essa rede de arquitetura complexa é “um modo de ser” – no qual Deligny ressalta que não provém de “um projeto” ou uma intenção da aranha. A teia tem ela mesma “o projeto de ser tecida”⁹. Na própria vida do pensador, ela aparecia em cada canto de parede, aguardando-o a cada curva. Em seu fabulatório modo de dar lugar a um *traçar* na escrita (e no pensamento) – ele chega a declarar-se sob o signo da Aranha, e não do Escorpião, como apontava o zodíaco. Em sua adolescência, tais teias formaram-se em seu bairro, fora do colégio semi-interno, conta ele – e esse *fora* é determinante, pois é justo “quando o espaço se torna concentracionário” que se formam redes, criando “uma espécie de fora que permite ao humano sobreviver.”¹⁰

De fato, “essa coisa que é a sociedade, onde o ser consciente de ser se esbalda, pode tornar-se tão coercitiva, tão ávida de sujeição, que as redes se tramam fora da influência da sociedade abusiva”¹¹. Elas formam-se com os trajetos do vagar, ao sabor de linhas outras que não aquelas instituídas. A rede/teia de aranha implica, assim, linhas de fuga distintas daquelas que guiam a construção perspectiva, a tecnologia de representação renascentista que é a base do humanismo.

⁸Deligny, F. “O Agir e o Agido”. In *O Aracniano e Outros Textos*, op. cit., p. 141. Tradução revista conforme o original (“L’Agir et l’Agi”. In *L’Arachnéen et Autres Textes*. Paris: L’Arachnéen, 2008, p. 123).

⁹Deligny, F. “O Aracniano”, op. cit., p. 15.

¹⁰Ibid., p. 18.

¹¹Ibid., p. 25.

Trata-se, nela, de entender o termo “fuga” literalmente como escape – com linhas que levam ao fora, em vez de construírem o “dentro” da representação como tridimensionalidade ilusória. O elemento básico da rede é o que Deligny chama *lignes d’erre* – linhas de errância, como costuma-se traduzir a expressão que não tem equivalente exato em português e nomeia o movimento que o barco faz depois que o motor é desligado; esse escape, justamente, essa deriva sem força motriz e sem direção pré-determinada. Enquanto as linhas da perspectiva fornecem os eixos que ordenam a imitação da “realidade”, são tais linhas de escape o elemento das contraestruturas delignyanas.

Essas mesmas linhas fazem alguns mapas se assemelharem, curiosamente, a teias de aranha. Em alguns é possível ver bem o movimento pelo qual do traçado quadricular da arquitetura brotam linhas em rede. Nesses momentos, a cartografia mostra-se claramente a serviço de outra coisa que não a representação ou o registro de algo dado na “realidade” – ela é, em si, acontecimento. Desvio. Um gesto mínimo, um *agir*, um *traçar*. A partir de Deligny, pergunto-me se todo desenho não pode ser tomado como um traçar de linhas que nos permitam escapar do quadrado no qual estamos encerrados, para fazer-nos “extravagar”, ou seja, como diz ele, “sair da via”. Vagar fora – ou, eu diria: delirar.

Tomemos o traçar de Janmari, autista que viveu ao lado do educador desde os doze anos de idade. Com frequência aparecem círculos que não se fecham, ou cujas extremidades sobrepõem-se. Eles consistem em uma contraestrutura muito importante, que surge no traçar de outros adolescentes e Deligny propõe que se denomine *cerne*. Sugiro a tradução *cerco*, em vez do termo *anel* – que aparece em algumas traduções –, pelo fato de este último nomear via de regra uma forma fechada, enquanto o primeiro tem mais proximidade com campo semântico do verbo *cerner*, que significa bordejar, dar contorno, acercar-se de algo. Por um curioso salto, ao estudar os mapas – eventualmente sobrepondo aqueles de uma mesma pessoa em dias diferentes, ou ainda de diferentes adolescentes e crianças autistas – Deligny percebe que seus deslocamentos no espaço tendem a delimitar cercos análogos àqueles dos traçares de Janmari e outros. O gesticular da mão se conjuga assim com o habitar o espaço, unindo, digamos, o que seria em princípio do campo do desenho com aquilo que se referiria à dança. Na vibração entre agires da mão no papel e do corpo no espaço, comprova-se que “nós somos território”, como citado acima. Não se trata, porém, de uma convivência entre o traçar e o agir, em um encontro bem aventurado de si (mão) com si mesmo no espaço, mas sim de um certo acordo/acorde (*accord*) que também se dá na arte, e que não é, para Deligny consentimento ou conformidade, mas sim “uma discordância da qual vibrarão as relações de frequência.”¹²

¹²Deligny, F. “A Arte, as Bordas... e o Fora”. In *O Aracniano e Outros Textos*, op. cit., p. 150.

Para insistir ainda que não se trata, no acorde que conjuga traço e rastro, de um sujeito a confirmar sua centralidade e domínio da mão como do espaço, deve-se lembrar que o mapa é sempre o traçar de outro (ou melhor, é o *traçar*, dessubjetivado, do próprio território) e que o cerco se conforma igualmente no olhar de outro – de modo que aquele que examina os mapas os põe também, de alguma maneira, em jogo e movimento. Como se isso não bastasse para assinalar que o agir se dá no intervalo dessubjetivado entre pessoas, é interessante mencionar que Gisèle Durand – presença próxima que se tornou companheira de Deligny em 1975 e seguiu acompanhando Janmari até a morte deste, em 2002 – conta que por vezes começava a esboçar o gesto do cerco no ar, e imediatamente a mão do autista seguia seu *traçar* no papel¹³. Todo traço é rastro de um gesto, e entre um e outro – na passagem do corpo ao espaço ou ao papel – pode estabelecer-se algum tipo de circuito com um outro – não sob o modo do espelho, da imitação cuja base é a semelhança suposta entre o sujeito e um outro, mas sim sob aquele da centelha, do estopim, do desencadeamento de um acontecimento, de um a outro. Um “agido” pode, deste modo, dar lugar a um agir – sem sujeito, a não ser o *nós* extremado que esta coreografia do comum faz surgir.

O gesto dessubjetivado pode dar lugar a certo enganchamento com o outro – não como conjunção intersubjetiva entre eles, mas sob o modo da disjunção – como se a distância, a brecha em relação a si mesmo se interseccionasse com o hiato que constitui o outro. Nada mais distante da noção de expressão a pressupor o sujeito como origem e medida do que se cria, ignorando e impedindo que surja a dimensão do comum, do *nós* – e dos nós, da teia. Deligny demarca-se, portanto, do léxico dominante na intersecção entre doença mental e arte, especialmente desde que Dubuffet cunhou a expressão Arte Bruta, em 1947, para delimitar a “operação artística pura, crua (*brute*), inteiramente reinventada em todas suas fases por seu autor, a partir somente de suas próprias impulsões”¹⁴. Em contraste, a arte interessa ao educador como domínio no qual a autoria está suspensa e a produção dá-se, de forma convergente com o aracniano, como trama a se fazer em função do *fora* – do fora da linguagem, do simbólico e das estruturas assujeitadoras e opressoras. A arte partilha com a teia de aranha, portanto, o papel de paradigma para o paradoxal tecido de furos, a trama de intervalos que o pensador evoca ao afirmar, por exemplo, que “o único suporte que possibilita a rede é a brecha, a falha.”¹⁵

Menções à arte não faltam nos textos de Deligny, conseqüentemente, na medida em que nela estão em jogo agires e traçares, mais do que qualquer projeto já existente “na cabeça, na alma ou no coração do pintor”.

¹³Journal de Janmari. Paris: L'Arachnéen, 2013, s./p.

¹⁴Dubuffet, J. *L'Art Brut préféré aux Arts Culturels* (Catálogo da exposição realizada na Galeria René Drouin, Paris), 1949, s./p. Disponível em <https://monoskop.org/images/b/b1/Compagnie-de-l-Art-Brut-L-art-brut-prefere-aux-arts-culturels-1949.pdf>

¹⁵Deligny, F. “O Aracniano”, *op. cit.*, p. 30.

Ressaltando que teia (*toile*) nomeia em francês tanto o tecido da aranha quanto a tela de pintura, ele lembra o dito de artistas segundo o qual o quadro, antes de ser realizado, já estaria nesta contido, e “quando se pinta, o difícil é conseguir livrá-lo do branco aparente da tela sem danificá-lo, sem esquecer nada e sem acrescentar nada”¹⁶. Nada seria mais arriscado do que usar a teia/tela como um saco no qual “o artista descarregaria seus sentimentos, suas fantasias, suas ideias e sei lá eu mais o quê daquilo que o estorva”¹⁷. E é disso mesmo que se trata, também na “tentativa”, pois há algo de verdadeiro em dizer que “uma rede advém como um quadro pode advir”¹⁸. Simetricamente, cada quadro de Van Gogh era, aos olhos do pensador, “uma tentativa.”¹⁹

Deligny trabalhou entre 1965 e 1967 na clínica La Borde, com Jean Oury e Félix Guattari, organizando oficinas de teatro, pintura e objetos de madeira. Mas é uma experiência bem anterior que ele menciona em carta de 1977 a Émile Copfermann, para falar do ponto agudo no qual a “tentativa” converge com a arte. Trata-se de uma peça de teatro de marionetes que organizou durante a II Guerra Mundial, no hospital psiquiátrico no qual trabalhava. Ela começa com um boneco imóvel, molemente debruçado por sobre o muro de um pequeno castelo. Deligny chama seu nome e ele se levanta, subitamente tomando vida. As centenas de crianças que assistiam ao espetáculo ficam estupefatas; o silêncio é total e o educador é tomado de uma emoção “solene”. Há momentos na vida que são preciosos como diamantes, diz ele a Copfermann, acrescentando que acha inútil lapidá-los. Do mesmo modo, “uma tentativa nunca é mais do que uma ninharia de nada, um acontecimento que não tem preço, nem fim”; encontra-se aí algo de humano (“que tampouco tem fim”)²⁰. Quando seu interlocutor sugere uma aproximação desta com os *Happenings* e outras manifestações artísticas surgidas na passagem para a década de 1960, o pensador refuta, insistindo que para que haja obra é necessário um suporte. Mas arremata, surpreendente: “Momentos como esses existem em uma tentativa, a coisa, o suporte necessário para que haja aí obra, sendo ‘nós.’”²¹

A experiência com a marionete que toma vida no muro do castelinho – nas margens da representação teatral – ressoa no título do texto “A arte, as bordas... e o fora”, publicado em 1978. O primeiro parágrafo é lacônico e forte: “A arte... As bordas”. Deligny observa que o último termo se revira no vocabulário náutico para designar o “dentro” do navio, na expressão “todos a bordo”. E evoca a figura do peixe voador, com sua extravagância, para apontar na arte a passagem ao “fora” da domesticação simbólica.

¹⁶*Ibid.*, p. 23.

¹⁷*Ibid.*, p. 24.

¹⁸*Ibid.*, p. 102.

¹⁹Deligny, F. “*Correspondance des Cévennes.1968-1996, op. cit.*, p. 718.

²⁰*Ibid.*, p. 712.

²¹*Ibid.*, p. 713.

“O fora transpira” apesar da constante calafetagem da linguagem, e o que faz o traçar de Janmari, com as obras de arte que são seus cercos (*cernes*), *é abordá-lo*. Fazendo borda entre dentro e fora, o cerco não representa nada – ele não passa de um traço/ rastro de gesto, como indica a polissemia do termo *trace* em francês. Creio que ele põe em jogo o próprio enquadre de toda representação, sua distinção em relação à dita realidade.

Além disso, a criação artística mobiliza o “inato” que também vem à tona com os autistas da rede, e permite que se sublinhe a distinção entre esta noção e aquela de um inconsciente povoado de símbolos a serem interpretados. Comentando um livro de Karel Kupka sobre esculturas produzidos por aborígenes australianos, intitulado *Uma Arte em Estado Bruto*, Deligny critica a arbitrariedade da distinção entre o “bruto” e o elaborado, e propõe que se substitua a expressão Arte Bruta por “Arte Fóssil”. “Apanhada sob a massa de culturas sobrepostas, acontece-lhe ressurgir”, sempre “inocente” quanto às “pilhas de significações com que se acredita ser necessário sobrecarregá-la”²². O inato não significa nada além dele mesmo, ou seja, ele não é interpretável, mas sim *transmissível*, sob o modo do que o pensador chama de “tácito”. Nada está escondido sob as profundezas de um pretense inconsciente, e nada há a revelar pela interpretação, porque o tácito nos é, de saída, comum. E na arte – como na “tentativa” –, trata-se de construir “o outro lugar, onde comunicar (...) evoca este ‘comunismo primordial’ que existe e persiste.”²³

A imagem e o camerar

É este “comunismo primordial” que faz com que a tartaruga plasmada na casca de madeira seja pintada pelos aborígenes australianos como se pela mão de todos; ela é comum e reiterada de casca em casca, de mão em mão, e nada tem a ver com a noção ocidental de autoria. Ela invoca essa “origem antiga” que, “por mais fóssil que seja, persiste na origem de cada um dos nossos gestos de agora”²⁴. A imagem torna-se portanto rastro – e portanto, veículo – do inato, tomando importante papel na “tentativa”. Deve-se filmá-la – ou melhor, *camerá-la*, para usar o verbo inventado por Deligny para sublinhar a impessoalidade deste agir – para que se mostre o inato e se mobilize o comunismo primordial. Como ele diz a Jean-Pierre Daniel, montador de *Le Moindre Geste*, em 1970,

²²Deligny, F. “O Aracniano”, *op. cit.*, p. 73.

²³*Ibid.*, p. 85.

²⁴*Ibid.*, p. 81.

Nos territórios, o que está em investigação, é o que há aí do inato no homem? Quer dizer, por exemplo: – através dos gestos (de uma criança psicótica) o quê, qual “raiz comum” com os gestos dos outros? A lupa pela qual se pode aí ver algo, é a câmera lenta. É necessário que “tudo isso” seja filmado.²⁵

Cinéfilo desde muito jovem, Deligny foi próximo de André Bazin e Chris Marker, além de ter auxiliado François Truffaut a conceber algumas cenas de *Os Incompreendidos* (1959). Não cabem nestas breves páginas os detalhes de sua história com o cinema, desde seus projetos de filmar a vida dos jovens ditos “delinquentes” na rede de reinserção social La Grande Cordée, nos anos 1950, até que, anos depois, a câmera substituísse, “progressivamente, o que os mapas representavam na rede das Cévennes”, como considera Marlon Miguel²⁶. Entre 1962 e 1966, é filmado *Le Moindre Geste* (*O Mínimo Gesto*), com direção de Deligny e tendo como protagonista o jovem psicótico Yves Guignard. Finalizado apenas em 1971, ele é selecionado para a Semana da Crítica do Festival de Cannes. Em 1973, o diretor Renaud Victor começa a filmar *Ce Gamin, là* (*Esse garoto, aí, 1976*) nas áreas de estar, e em 1978 Alain Cazuc grava *Projet N*. Os dois diretores viviam há anos na rede. Entre 1987 e 1989, Victor realiza ainda *Fernand Deligny, à propos d’un film à faire*, no qual as imagens são entrecortadas por conversas entre ele e o educador sobre a questão da imagem.

A proposta delignyana de substituir “filmar” por “camerar” surge em fins da década de 1970 e dialoga com o cinema-verdade e a *Nouvelle Vague*. O camerar recusa o uso de roteiro, cenário e qualquer planejamento, bem como a ideia de que um sujeito manipula e domina a filmagem, mas nada tem a ver com a ideia de mostrar diretamente ou documentar dada realidade – aquela dos autistas ou da rede de áreas de estar, por exemplo. Camerar é um dispositivo bem mais complexo e sutil: ele busca capturar imagens que não se dão facilmente a ver, e que Deligny chega a classificar como inimagináveis:

Que as imagens não se imaginem, este é o prego, a cunha que será necessário atochar, e não uma vez por todas, mas sem cessar. Será necessário refazê-lo. As imagens imaginadas não voam longe.²⁷

O ponto fundamental consiste em fazer da imagem o reino fora da linguagem, através do modelo dos agires dos autistas. Eles nos mostrariam a existência de um tipo de memória diferente daquela que se compõe de narrativas, nas quais a imagem toma parte mas está acompanhada – ou mesmo conformada – pela linguagem.

²⁶Miguel, M. *À la Marge et Hors-Champ. L’Humain dans la Pensée de Fernand Deligny. Tese de Doutorado. Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016, p. 137.*

²⁷Deligny, F. “Acheminement vers l’Image”. In *Oeuvres, op. cit., p. 1671.*

A imagem delignyana é a dimensão implicada em um acontecimento como o da pequena pedra que Janmari vê ser retirada do muro para servir de calço a uma mesa, pela manhã, e que ele repõe no lugar às 2 horas da manhã, ao lado da presença próxima que com ele foi ter ao ouvir as batidas que sua cabeça não parava de dar na parede. Imagem é o nome da relação direta (e dramática) com o real mostrada neste episódio, e arte seria o ressurgimento deste inato fossilizado, mas que não deixa de pulsar sob nossos gestos, nossos movimentos – e pode ser ativado por algo (um encontro, um acontecimento): a imagem. Apesar de a comoção que ela pode provocar ser da ordem da música, é a câmera de cinema ou vídeo que melhor pode revelá-la, por implicar movimento (graças à persistência retiniana, que o autor revira em “fidelidade” como aquela de Janmari em relação à pedrinha, assim como à tendência ao tramar da rede, à ligação aracniana) e reiteração (em vez de representação).

Em entrevista à célebre revista *Cahiers du Cinéma*, Deligny chega a dizer que a imagem, no sentido que ele dá ao termo, “é autista” – ela não fala, “ela não diz nada!”. E que o cinema “é isso, é o que não se vê”²⁸. No texto “Camerar”, publicado na revista *Caméra/Stylo* em 1983, ele matiza essas afirmações, ao falar da necessidade de se inventar a câmera “vesga”. Ela teria dois olhos, um dos quais “erra em busca do que poderia haver de simplesmente humano, ainda que em cacos, independentemente e para além da cena roteirizada (*scène scénariée*)”²⁹. Se o jogo de palavras não fosse excessivo ao lado de tantos neologismos delignyanos, proporia chamarmos camerrar esse dispositivo ao mesmo tempo clínico e artístico.

No registro oposto àquele comandado pela linguagem, reina a imagem, entendida de modo diametralmente oposto àquele que faz dela o domínio do ilusório e do enganoso (para um autor como Lacan, assim como para a milenar tradição iconoclasta). Em lugar do modelo da imagem do corpo próprio refletida no espelho, a marcar-se como fulcro de uma alienação fundamental – como faz o psicanalista em sua concepção de Imaginário –, temos com Deligny a cena do menino autista a olhar perdidamente para a palma de sua mão³⁰. Para as linhas que ali estão, talvez. Ou para um fio d’água, um pequeno riacho, durante horas. Isso salienta a “ressurgência (...) de um acordo elementar (o fogo, a água, os outros) que deve ter tido lugar antes de o homem inventar a linguagem”³¹. Além disso, tais elementos, assim como alguns objetos, costumam atrair linhas de errância – e marcar assim lugares que “estruturam” o espaço das áreas de estar³². Eles serão qualificados por Deligny como “chevêtres”: engenhosos arranjos usados por carpinteiros para abrir uma janela no teto, sem destruir a armação de madeira ou ferro que o sustenta.

²⁸Deligny, F. “*Ce qui ne se voit pas*”. In *Oeuvres*, op. cit., p. 1775.

²⁹Deligny, F. “*Camérer*”. In *Oeuvres*, op. cit., p. 1745.

³⁰Deligny, F. “*O Aracniano*”, op. cit., p. 72.

³¹Deligny, F. *Correspondance des Cévennes.1968-1996*, op. cit., p. 78.

³²*Ibid.*, p.

Trata-se de uma das principais contraestruturas de Deligny, e talvez a mais paradigmática delas, na busca de formulação positiva e propositiva de construções que abram para o “fora”. Consiste também em uma espécie de rede, no sentido de um emaranhado de varas que permite que se abram falhas, brechas, janelas para o real, (contra)estruturando o domínio fora da linguagem sem que tudo venha abaixo. Ele ressoa também o traçado da *jangada*, a embarcação de construção muito simples e que pode prescindir de um leme, mas que lança mão da sofisticada estratégia de ter uma armação frouxa o bastante para permitir que ondas a atravessem sem derrubá-la. Diante da inexistência um vocábulo equivalente a *chevêtre* em português, proponho traduzi-lo por “maranhado”, termo dicionarizado que equivale a “emaranhado”, mas ressoa com certa estranheza a nossos ouvidos.

O “ponto de ver” de Janmari é, como mostra ainda o episódio da pedra, distinto do “ponto de vista” que a identificação consigo próprio parece oferecer a cada um – dando-lhe um lugar de onde se vê o outro, o objeto, o mundo. Em contraste, “vasto” é o corpo de Janmari, pois é em seu ser que ele não pode suportar que a pedra seja usada como calço³³. Proximidade extrema com o objeto, poderia-se pensar – ou persistência de uma imagem, como quer Deligny, que surge como um fóssil a demonstrar sua pertinência à rede comum a todos, à teia inata. “É desta persistência que provém a arte, quer se trate de pintura, de dança, de música, de cinema e de tudo que se queira onde o ritmo...”³⁴ – e as reticências parecem dissolver na rua, no mundo, no tempo essa arte rítmica, esse acorde/acordo sonhado pelo homem dos “desvios filosóficos”.³⁵

Com Deligny, não se trata, em definitivo, de arte bruta ou *outsider*, mas de uma prática “urgente”, uma prática da imagem ou do “imajar” (termo que se opõe, no léxico delignyano, a imaginar), “nos antípodas e a contrapelo do que leva ao abismo e à abominação”³⁶. Uma prática de vida na qual clínica e arte encontram-se e inscrevem-se na cultura como posicionamento ético e político. Uma prática que nos convoca a todos, borrando as fronteiras entre doentes e “normais”, entre autistas e artistas, entre aquele que produz e o espectador. Entre a arte e a vida.

³³Deligny, F. “Acheminement vers l’Image”. In *Oeuvres*, op. cit., p. 1693.

³⁴*Ibid.*, p. 1695.

³⁵*Ibid.*, p. 664.

³⁶*Ibid.*, p. 1734

Camerar um ponto de ver: a pedagogia das imagens em Boa Água¹

Cezar Migliorin²
Isaac Pipano³

Resumo

A relação entre o cinema e educação tem sido historicamente fundamentada no âmbito da representação, instaurando um duplo regime entre a produção das imagens e a produção do saber. Tal perspectiva persiste situando as imagens a partir da centralidade do olhar humana, a mesma que organiza as dicotomias tão caras à epistemologia ocidental moderna e cujo peso segue atuando nos quadros teóricos e conceituais que balizam sujeito x objeto, verdade x mentira, eu x outro, superfície x profundidade.

¹Originalmente publicado em *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, Ano 8. Vol. 1 – REBECA 15 | Janeiro-Junho 2019, pp. 143-157

²Professor do Departamento de Cinema e membro do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual na UFF. Coordenador do projeto nacional de cinema, educação e direitos humanos: *Inventar com a Diferença*. Doutor pela UFRJ e Sorbonne Nouvelle, na França, com pós-doutorado pela University of Roehampton, na Inglaterra. Foi professor visitante na Universidade de Salzburg na Áustria e na Universidade Louis Loumière - Lyon II, na França. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Organizador do livro *Ensaio no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010), autor do livro *A menina* (2014) e *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015), todos editados pela Ed. Azogue – e do livro *Cartas sem resposta* (2015), pela Ed. Autêntica.

³Doutor em Comunicação (PPGCOM UFF | Bolsa PDSE-Capes Paris 3), é um dos idealizadores do *Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos* e Coordenador Acadêmico do Filmworks, curso de realização audiovisual da Academia Internacional de Cinema (AIC-RJ). Desde 2010 atua como educador em programas de formação audiovisual em espaços formais e não-formais de ensino. Foi professor substituto do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF) e nos cursos de Comunicação da Universidade Veiga de Almeida (UVA). É co-autor do livro *Cinema de Brincar* (2019), com Cezar Migliorin, com quem também dirigiu o filme *Educação* (2017).

Mais do que tecer apenas uma crítica à representação como tendência ao universal, caberá indagar-nos sobre quais são as consequências éticas, estéticas e políticas para a realização do cinema nas escolas diante do seu desfundamento. Para tanto, nos deteremos no curta-metragem *Boa Água*, realizado num projeto de formação com estudantes da cidade de Conde, na Paraíba.

Palavras-chave: Representação. Montagem. Pedagogia das Imagens. Camerar. Educação.

Apresentação

*“Se por em cena é um olhar, montar é um batimento de coração”
Jean-Luc Godard*

A relação entre o cinema e educação tem sido historicamente fundamentada no âmbito da representação, instaurando um duplo regime entre a produção das imagens e a produção do saber. Nesse regime, o modelo dramático-narrativo estabeleceu-se como paradigma para a realização de trabalhos nas escolas, na esteira dos modos de produção, gêneros e princípios presumidos como universais por certa parcela do campo cinematográfico ou mesmo pedagógico. Associado à forma industrial de organização de equipes e sua estrutura vertical de funções, ao regime da transparência e sua natureza ilusória e, simultaneamente, na identificação das imagens enquanto modelos, invólucros de conteúdos embalados à vácuo, cuja devolução aos espectadores se dá sem mediação, de maneira imediata, tal compreensão tem permitido a realização de inúmeros trabalhos nos contextos escolares por adesão à representação como paradigma inquestionável.

Tal perspectiva persiste situando as imagens a partir da centralidade do olhar humano que organiza as dicotomias tão caras à epistemologia ocidental moderna cujo peso segue atuando nos quadros teóricos e conceituais que balizam sujeito x objeto, verdade x mentira, eu x outro, superfície x profundidade. Mais do que tecer apenas uma crítica à representação como tendência ao universal, ou seja, como modelo que autonomiza sua própria existência tornando-a unívoca e monolítica, fazendo de todas as outras derivações de sua própria invenção, caberá indagar-nos sobre quais as consequências éticas, estéticas e políticas para a realização do cinema nas escolas diante do seu desfundamento. Quer dizer, ao fazer desmoronar a representação como um reino, liberando as imagens de sua força concentracionária, como as imagens podem tomar posição na produção de outros agenciamentos políticos e pedagógicos.

1. O Reino da Representação

Sob qual direito o cinema veio a se tornar o que é? Quais foram os predicados que lhe outorgaram as condições para assentar um solo onde a representação assumiria o principado, o jugo sob o qual todas as imagens devem ser apreendidas? Baseando-nos em uma formulação extremamente sintética elaborada por Gilles Deleuze, da qual tiraremos consequências enormes para as teorias da imagem, entendemos aqui a representação como “a relação entre o conceito e seu objeto” (DELEUZE, 2018: 30). Aqui, “cada imagem ou pretensão bem fundada chama-se re-presentação (ícone), pois a primeira em sua ordem é ainda a segunda em si, em relação ao fundamento” (2018: 361). É neste sentido, portanto, que a Idéia inaugura ou funda o mundo da representação, segundo Deleuze. Mundo onde todas as demais imagens – rebeldes e sem semelhança, os simulacros – são denunciadas e rejeitadas como falsos pretendentes (2018: 262). O principado da representação invariavelmente remete a algo sobredeterminado pelo modelo da qual são pretendentes. Eis por que se trata então de um problema que concerne à moral, posto que todo o esforço será o de reconhecer os verdadeiros dos falsos pretendentes. Deleuze identifica que, em tal modelo, o pensamento conforma uma imagem essencialmente contemplativa, já que sua forma dogmática corresponde ao exercício do reconhecimento das coisas, orientando a faculdade de pensar em direção ao encontro do verdadeiro, da essência e do universal. Representação como uma busca perene da coisa idêntica a ela mesma.

É a questão própria do princípio de razão suficiente. Perguntar ‘com que direito?’ significa perguntar ‘tal pretensão é bem fundamentada?’, ou melhor, significa perguntar ‘sobre o que ela se fundamenta para reivindicar este ou aquele direito?’ O que dá à sua pretensão? Segundo Deleuze, trata-se de uma das mais altas exigências da filosofia transcendental; é preciso manter a questão do fundamento, custe o que custar, pois é ela que dá razão à questão quid juris? (LAPOUJADE, 2018: 29).

Sob o império da representação, indagou-se vastamente sobre “o que é o Cinema?” em vez de especular a respeito *de que modo, em que condições, sob quais premissas* – velocidades, intensidades, saltos, estabilizações, estruturas, cadeias – o Cinema chegou no sítio onde está. Mais da ordem de um como funciona? do que do essencialismo de um o que é? Quais forças investiu e sobre quem ou o quê foram armados seus estatutos condicionantes? Com que direito veio a afirmar a representação como universal? Se nos interessa a questão, é porque o cinema aparece, existe, ganha materialidade, um território, mas é do sem-fundo desse território que emergirão os movimentos que fazem explodir esse mesmo chão numa miríade de aberrações.

Foi nessa terra estriada que o cinema e a educação se encontraram. Diríamos que derivamos desse encontro, do qual não estamos desembaraçados, o que nos impele a seu enfrentamento.

Somente assim, talvez, lançando-nos à profundidade do que funda, podemos insurgir não para instaurar outro solo, mas para fazer desmoronar as bases que o sustentam, para fazer vir à superfície o que a representação já não terá a pretensão (e o poder) de hierarquizar.

Assim, retornar à questão “com que direito?” – *quid juris?* – é questionar que fundar a representação é sempre estatuir um novo mundo – unívoco, totalizante, centrípeto, do qual nada escapa, sem alteração. Trata-se de um modo de não só povoar a terra, mas de estender a todas as figuras de ocupação os valores do julgamento. É todo um sistema legislativo-judiciário que se impõe anteriormente à instauração dos modos de existência, num amplo regime de ordenação. Funda-se para julgar, para dar o direito de julgar, para especificar o código de hierarquia e seleção sob o qual todas as coisas, todos os povos, todos os modos de existência serão assim ajuizados, num círculo ininterrupto de univocidade da Identidade, do Mesmo, do Mito, da Criança, da Imagem.

O cinema não fez por menos designando historicamente seus próprios modelos e pretendentes. Na forma, é o código de escalonamento e a decupagem que forjam toda uma “gramática” com seus *raccords*, a dualidade campo-contracampo, o plano-sequência e a montagem proibida, submetidos às dinâmicas espaço-temporais da realidade; é o ponto de vista, como instância privilegiada do corpo, na centralidade do regime escópico cartesiano. Enquanto modo de produção, a hierarquia das equipes, a verticalidade das funções, a linha de montagem introjetada. Como modo de distribuição, são os festivais, mecanismos concentrados de distribuição, bilheteria como valor de mercado, atribuições de notas e economias baseadas em rankings, títulos e premiações. No nível discursivo, o lugar de enunciação demandante da presença do autor, a invenção de uma mirada heteronormativa, a relação espectador-obra enquanto lócus de passividade, a primazia do inconsciente redutível aos esquemas homem-mulher, mocinho-bandido, cowboy-indígena, cultura-natureza. Às imagens não-ficcionais, foi a utópica objetividade e a epistemologia moderna que engendraram uma relação de factualidade e toda uma lógica do verídico que amarrou o documentário a uma síndrome da verdade do real. O círculo vicioso do fundamento trata de estabelecer todas as linhas sob as quais as imagens são tratadas. Ela se estende à moral, à medida em que impõe a forma da boa consciência; mancha o chão da técnica, ao recrutar seus operários rumo ao paradigma da qualidade; alcança o Belo, apreciando sob o estatuto da autoridade formal. No plano acadêmico, nos vemos fincados pelas estacas das enciclopédias, dicionários e taxonomias exclusivistas. Se nos ocupamos do fundamento, finalmente, é porque nos interessa explicitar como a representação se expande como uma força plasmática que cria as condições de possibilidade para a inoculação do devir de todas as outras demais forças. Com efeito, o terreno do cinema e educação são um só e o mesmo quando ancorados pelos seus pesados grilhões.

Não é por outra razão que nos afastamos da ideia do cinema pedagógico enquanto envio e recepção de mensagens para uma guinada na qual a pedagogia das imagens se efetiva enquanto agir-pensar por montagem. Montagem aqui como algo para além da mera dimensão técnica compreendida pelos procedimentos de cortar e colar fragmentos, moldá-los em séries e arranjos (des)ordenados. A montagem entendida como uma potência do cinema, capaz de pensar o mundo em seus próprios termos. Isso significa que o cinema não é uma mídia, um meio, que coleta e espalha informação, mas uma máquina afetiva contrapondo o destino de *mestre explicador* a ele atribuído. Se as imagens não são arquivos abarrotados de significados e conteúdos que estão *representando* o mundo; apostamos que em sua natureza elas podem propriamente lançar mundos no mundo. Se considerarmos o afeto como a capacidade de afetar e ser afetado, conforme a filosofia de Espinosa, por extensão, arriscaríamos a pensar também as imagens enquanto forma sensível capaz de afetar o mundo e ser por ele igualmente afetada.

Uma pedagogia das imagens que qualifica a câmera como um aparato, nos termos do filósofo Gilbert Simondon (2014). Não se trata de um elogio tecnicizante, tampouco da desgastada dicotomização homem x máquina. Para o autor, os aparatos estão muito mais para companheiros do que escravos, não sendo os meios, tampouco os fins: são como colegas de classe, de quarto, de fábrica, habitam o mundo como nós:

A máquina não deve ser considerada pela criança nem como um instrumento de jogo, nem como uma coisa útil, mas como objeto técnico que o ser humano aprende a conhecer e o complementa (...) A máquina requer de nós serviços e também nos fornece, como um amigo; a troca de serviços, preferível ao sistema de escravidão, não é ainda a melhor e mais adequada relação para com a máquina. É preciso 'eliminar o peso', conhecê-la bem, trabalhar com ela e não a tomar nem como fim, nem como meio, mas como companheiro de trabalho e como ser complementar (...) Esta relação horizontal deve substituir toda relação vertical. Os educadores podem desenvolver junto às crianças o respeito à máquina ensinando-as a construir, reparar, preservando- a antes e depois de sua utilização. Ainda mais, uma consciência histórica da invenção progressiva dos dispositivos utilizados em uma máquina pode conferir um sentimento vivo da presença humana que representa a estrutura de uma máquina. Sem dúvida, é preciso escapar a uma idolatria da máquina. Mas, entre a idolatria e o desprezo, o conhecimento saudável fundado sobre uma frequência ativa (SIMONDON, 2014: 253, tradução nossa).

É algo complementar ao que fala Fernand Deligny (1990), educador francês cuja vida foi dedicada ao trabalho com crianças “difíceis” – delinquentes, órfãos, autistas – em seu cinema compartilhado: diante dessas crianças, assiste-se ao desabamento da linguagem falada, dando a ver sujeitos que produzem outras formas de subjetividades não definidas pela palavra e pela comunicação como a concebemos de maneira racional e racial. Distinguindo os verbos “fazer” e “agir” (DELIGNY, 1990: 50-51).

Deligny critica o vocabulário cinematográfico francês que emprega o radical *filmer* (filmar, mesmo verbo que adotamos no português) para designar a ação de captação de imagens e sons pelo aparato audiovisual: eu filmo, eles filmam, nós filmamos. Para Deligny, tal forma de designar o cinema revela o endereçamento ao objeto fílmico, como um processo-fim. Esta é a razão pela qual ele imagina o conceito *camerar*, cujo sentido está muito mais relacionado à ação de captar as imagens do que propriamente o fechamento em uma obra. Num mundo que não distingue o balanço da pedra e o ruído da água com o da língua com que falam os humanos em seus gabinetes, leis, receitas e enciclopédias; reportar-se ao processo como primazia, em detrimento das obras, é uma forma de situar-se ao lado daqueles para quem a linguagem não é produtora de sentido. A aproximação entre Deligny e Simondon se dá à medida que, para ambos, as máquinas atuam acoplando-se às nossas formas de experienciar o mundo, num regime que tende mais ao mutualismo do que à industrialização, mais ao acontecimento do que às estruturas, mais à tecnoafetividade do aparato do que à sua eficiência tecnológica. Nesse sentido, a noção de *camerar* faz tremular a representação em direção a um agir-imagem desinteressado, fora dos limites dos fundamentos e das séries de modelos.

2. Agir-imagem: o dentro virado para o lado de fora

Num dos mais belos planos do cinema brasileiro contemporâneo, uma criança, negra, completamente vestida, toma uma ducha a céu aberto. Seu corpo recebe um enorme volume de água de algo que escorre do fora de quadro, mas não vemos. Às mãos de um corpo qualquer, a câmera trêmula enquadra-o apenas parcialmente, posicionando o rapaz no extremo inferior direito do quadro, com ele criando uma linha diagonal que vai dali ao sol ardente, cujos raios fortes, vibrantes e amarelos, estouram os pixels e tingem de luz dura o canto oposto, a ponto de tornarem-se puro branco, além do que a câmera suporta com seu sistema de captação: a imagem sempre em um passo aquém ou além do mundo. É admirável a plasticidade do plano: garoto e sol, enquadrados conjuntamente, avizinados pelo contraste azul-amarelo das cores complementares em degradê, do ponto mais iluminado ao local onde se faz quase penumbra. O dia vai caindo enquanto o menino se refresca, ao passo que brinca. Seus movimentos denotam que ele está menos interessado em se lavar do que gozar do momento para performar um instante de pura brincadeira, jogando com o aparato cinematográfico, cuja presença ele atesta com seus olhares reflexivos. Vemos partes de uma construção que, pela sua característica arquitetura, nos faz crer ser uma escola, como um cenário ao fundo. Com frequência, a câmera trepida, revelando na sua instabilidade o corpo daquela ou daquele que a segura – o que nos permite desconfiar ser uma criança que, do antecampo, registra o “banho” do colega que se diverte sob a água fresca nesse dia de sol quente paraibano. Na banda sonora, a trilha instrumental projeta uma atmosfera lúdica e branda à cena, compondo com a natureza essencialmente plástica e coreográfica do plano: o garoto anda, gira em torno de seu próprio eixo, entra e esconde-se da torrente da boa água que cai aos montes, como afluições pluviais

pesadas, sem conter um sorriso contagiante, satisfeito. A sequência dura mais de um minuto e é descontinuada subitamente por um corte que conserva a incidência do sol e da trilha, construindo um curioso *raccord* espaço-temporal-sonoro, deixando-nos entrever um grupo de crianças, com seus corpos silhuetados, como pedaços de sombras moventes, caminhando por uma estrada de terra. Posicionada entre as crianças, movendo-se no mesmo ritmo, a câmera integra-se ao grupo como se fosse “parte da turma”, só mais uma / um. A música permanece, agora com volume reduzido, imiscuída ao som direto, para incorporar a voz rouca da criança – uma menina – que narra uma carta endereçada à sua antiga vaca Pintada, discorrendo sobre a saudade que sente de seu leite e a dureza de ser obrigada a tomar leite de caixinha.

Em paralelo à narração da carta de Geovana à vaca Pintada, *Boa Água*⁴ nos mostra planos fragmentados de uma vacaria por onde diversos animais circulam (vacas, cavalos, cachorros, humanos). As imagens não ilustram a carta, ao contrário, nos metem no centro do imaginário por ela aludido em sua interlocução com o animal. Quer dizer, a menina narra um evento, porém, não a vemos na vacaria, tampouco a vaca Pintada ou o teste gustativo sugerido pelo vaqueiro. Vemos o mundo com o qual a carta entra em relação, adicionando à imagem sua camada fabulatória, admitindo haver uma agência humana na vaca com a qual é possível dialogar e que, porventura, pode responder ao enunciado... nunca se sabe. Filmados à altura dos olhos das crianças, indistintamente, o ponto de ver dos curtos fragmentos compõem uma espécie de caleidoscópio dessa região rural. A inscrição fílmica coliga o corpo daquele ou daquela que filma ao aparato cinematográfico, fazendo-o funcionar desde onde é possível estar, de como é possível mover-se, daquilo que se pode ver à medida que o corpo se encaixa nessa maquinaria incluindo no movimento a própria respiração que comporta, às vezes insuficientemente, o pesado aparato. Sem dever nada à gramática cinematográfica, que condenaria a oscilante câmera na mão como consequência da inabilidade de seu / sua operador/a, o filme inclui o olhar das crianças em sua *mise-en-scène* não pela associação a um *ponto de vista infantil*, essencializado, mas pela injeção do corpo da criança inteiramente, com seu peso, movimento, duração e intensidade. Interação entre as forças da máquina-cinema e dos corpos infantis que desarticula a narração de Geovana ao olhar da protagonista, colocando-o em meio às outras crianças que habitam aquele território, *com-posicionando* sua fala entre a dimensão essencialmente intimista, de todo modo, já também transformada

⁴Filme-carta realizado na Escola Abelardo Alves de Azevedo em Conde (PB) pelos estudantes Ana Cláudia, Ana Letícia, Cristiane, Eduardo, Erick, Gabriel, Geovana, Lindionara, Maicon, Maria Mariana, Maria Vitória, Mariana Nascimento, Mikael, Pedro Rian, Rafael Severino, Thaliusis, Vitória, acompanhados pela professora Silvania Santos e a mediadora Ana Bárbara Ramos, durante a primeira edição do projeto *Inventar com a Diferença*. O trabalho, iniciado em 2014, deu início à posterior criação do projeto *Semente Cinematográfica*, realizado por Ana Bárbara Ramos, Felipe Leal Barquete, Isa Paula Morais, Mariah Benaglia e Valdenise Nogueira. Disponível em: <http://www.sementecinematografica.com.br> (acesso em: 03 de jan. de 2019). A respeito do conceito “filme-carta”, recomenda-se a leitura de “A máquina e o filme-carta” in MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 71-89).

pelo dispositivo de criação que levou à redação de caráter fabular da carta dirigida a um agente não-humano; e o olhar *trans-individual* dos corpos que tomam a câmera e com ela assumem, apenas fragmentária e provisoriamente, um novo ponto de ver – o qual, no limite, não remete a nenhum ponto de vista subjetivo, nem mesmo ao olhar da narradora da carta. Não há centralidade individual, apenas singularidades: desde o menino que toma sua ducha à garota que, ao final de *Boa Água*, bebe o leite de caixinha desenhando no gole um bigode constituído pela espuma branca leitosa, fixada em *superclose*. Protagonista, se é possível chamar essa presença tão circunscrita assim, somente se forçarmos os vínculos de causalidade narrativa, muito frágeis, que poderiam haver entre o “eu” da carta e a imagem subsequente. Ainda, se falamos de protagonista, o que dizer do garoto que se banha no início do filme – não somente pela sua duração em quadro, mas também – e a forma majestosa como constrói sua *performance* assumindo um lugar de radical centralidade para, em seguida, ser abandonado pelo filme e perder-se em meio aos demais? .

Seja como for, o que o enquadramento final de *Boa Água* nos entrega é menos a coincidência entre a voz da estudante e seu lugar como protagonista de uma narrativa do que um pedaço de boca e um bigode de leite, extratos de um corpo metido em cena como todos os demais corpos vistos, vincando a experiência narrada ao ato performático de lançar imagens ao mundo. Aqui, a representação deixa de se estabilizar como pretendente, reagir como sintoma ou enquadrar-se como exigência, para situar-se apenas como parte do que a imagem dá a ver, pois há propriamente corpos e sujeitos “representados”, figurando as cenas. Porém, as formas expressivas do filme assumem pela montagem uma potência que as ressignificam na pulsão do acontecimento e que fazem a representação tremer, abrindo-a ao desfundamento das imagens, como um ato performativo. *Performance* que se passa sem o imperativo de ter a câmera explicitada, na revelação do antecampo, ou outras demais estratégias reflexivas próprias ao regime de opacidade que caracterizou o cinema moderno, que jogam com a reflexividade reiterando ao espectador que, no final das contas, trata-se sobretudo de uma construção artificializada.

Antes que *Boa Água* torne-se um filme exemplar – e que caiamos nós mesmos nas armadilhas da representação – é importante ressaltar que seu gesto não é exclusivo e que não partimos dele, metonimicamente, para engendrar uma justificativa que se adequa confortavelmente a um problema teórico anterior, como uma grande lona que cobre comodamente todas as imagens produzidas nas escolas (ou pelo menos aquelas em que apostamos). Em outros filmes recentes, não apenas feitos nas escolas, é verdade, encontramos uma equivalência ao tipo de inscrição coincidente àquela realizada por *Boa Água*. Filmes que ressignificam diferenciadamente o modo como temos olhado para o cinema contemporâneo, de maneira mais ampla, apontando para um momento em que o próprio campo, entre teoria e realização, está também afetado pela crise epistemológica que assola todo o pensamento monotemático ocidental, o que inegavelmente cria novas problemáticas e expõe os limites das ferramentas empregadas diante das imagens, caras à razão moderna. Em comum, em filmes tão

singulares, realizados a partir de processos originais e irreprodutíveis, percebemos uma equivalência entre essa presença de uma espécie de “reflexividade sem nenhuma marca de sua inscrição” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 67). Nesse gesto reflexivo, as imagens são devolvidas aos espectadores como que numa espécie de dobra sobre si mesma, invocando simultaneamente o mundo vivido (a escola, estudantes, território) para o interior da cena cinematográfica, provocando a manutenção de um fora de quadro, insistentemente: “certo tipo de reflexividade que nos demanda como espectador da obra autônoma e também como alguém que é afetado sobre o processo subjetivo e criativo de onde tais imagens surgem” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 67).

Como explicita André Brasil, a coabitação entre uma dimensão representacional e outra performativa se dá, sobretudo, nas experiências contemporâneas – seja na mídia, nas artes visuais ou no cinema –, expondo o limite no qual as imagens deixam de estar apenas representando. Apenas, ele insiste, pois, elas inventam e produzem formas de vida que mantêm uma relação de contiguidade com a obra em determinados aspectos, ao passo que, em outros, demonstram claras cisões. Isto é, “performances que estão simultaneamente no mundo vivido e no mundo imaginado, elas são, a um só tempo, forma de vida e forma da imagem” (BRASIL, 2016). Se há uma equivalência no gesto reflexivo, permitindo-nos colocar *Boa Água* ao lado de filmes tão díspares como *Um Filme de Verão*, de Jo Serfaty (2019), *Ela Volta na Quinta* (2015), de André Novais, *A Vizinhança do Tigre* (2014), de Affonso Uchoa, *Branco Sai, Preto Fica*, de Adirley Queirós (2014), *O Céu sobre os Ombros*, de Sérgio Borges (2010) ou *Morro do Céu* (2009), de Gustavo Spolidoro, é porque todos parecem fazer do cinema não mais uma janela, como no regime de transparência – ou um espelho partido, caro à formulação do cinema moderno – mas, nos apropriando aqui do termo de Gilbert Simondon definitivamente, força-cinema que afeta as vidas-imagens, *defasando-as*⁵. Ou, como mencionava Leda Maria Martins, em debate na Mostra de Tiradentes, uma espécie de câmera-trans – nem objetiva, nem subjetiva: pré-individual, que agencia corpo-tela aos modos de existência numa relação interseccional que não se satisfaz pela dualidade corpo-matéria. Se “todo ser é um fluxo contínuo de ocorrências”, como formulava Whitehead (2007), a câmera introduz seus próprios fluxos maquínicos nessa acoplagem.

⁵Podemos estender à *Boa Água* o comentário que César Guimarães elabora sobre o modo como o cinema interage com as vidas dos personagens e sujeitos da realidade no filme *A Vizinhança do Tigre*, ao dizer: “Jogamos com esse duplo sentido: por um lado, a vida dos jovens é exposta, reconfigurada pela passagem do filme (o devir que alcança), pela sua passagem pelo filme (que tem para eles valor de travessia, de prova realizada); e por outro lado, de maneira complementar, os espectadores também são expostos à crueza das formas de vida que se reinventam diante deles, animadas pela performance dos personagens” (GUIMARÃES, 2017: 17-31).

3. Montar

Passo à frente: o que os filmes nas escolas podem ensinar ao cinema e agregar ao campo teórico, incidindo diretamente nas ferramentas próprias à análise fílmica e à crítica? No jogo inexaurível entre as vidas e o pensar-agir imagens, nos interessa a manutenção desse paradoxo do filme ser e não ser obra de arte, compor o regime artístico do cinema e se esquivar dele, ser também nada, gesto mínimo, insignificante, somente intercessor como parte de um processo de aprendizagem, vestígio de uma ação concreta no mundo da educação, entre as fórmulas matemáticas, as aulas de ginástica, os livros de história e a programação.

Assim, se por um lado não desejamos submeter os filmes feitos nas escolas aos mesmos procedimentos avaliativos com os quais olhamos outras experiências artísticas, por outro, é o próprio campo da arte que nos possibilita olhar para os filmes autonomamente, condição fundamental para a manutenção do paradoxo. Desse modo, o desafio que se apresenta aos filmes à educação é que eles não podem simplesmente fazer passagens a objetos de arte e abandonar o ordinário de suas existências; mas, também, não podem renunciar ao seu destino como arte (MIGLIORIN; PIPANO, 2019: 62).

Cinema em devir, cercado pelas tais “caravanas móveis” de que fala Daniel Lins (2005), esses blocos de energia que costumamos nomear crianças – e que nem sempre atendem ao nosso chamado. *Boa Água* nos lançou das mais importantes pistas: mostrou o limite que não víamos no paradoxo da obra de arte, desdobrando o regime estético de Jacques Rancière (2012).

Em *Boa Água*, câmera, vacas, leite orgânico ou de caixinha, fabulação, agências não-humanas e humanas, assim como a escola, a vida no campo e os prementes processos de industrialização, estão implicados numa coexistência entre o que o cinema pode produzir e uma nova distribuição sensível com o filme. Poderíamos dizer que o filme articula uma espécie de deslocamento *trans-individual*. Os comentários agregados pela mediadora na realização do filme, Ana Bárbara Ramos⁶, que convocamos para nossa abordagem do filme, nos dão a ver como o extracampo de *Boa Água* é agenciado pelo mafuá como condição interseccional de engajamento na realização:

acaso criador – “a cena surgiu espontaneamente / o banho do chuveiro foi por acaso”;
enunciação coletiva – “um deles, não lembro quem” / “alguns dos alunos da turma” / “não participaram em nenhum momento da edição”;

⁶A troca de e-mails completa com Ana Bárbara Ramos pode ser consultada na tese “Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens” (PIPANO, 2019).

abertura relacional – “o desejo dele era se juntar ao menino do banho”;
intensidade conectiva – “trabalhamos o tema da vacaria em alguns encontros. É que em frente à escola passava diariamente uma boiada, no meio da tarde. A gente ficava lá ouvindo o som dos bois e vacas”;

fracasso como potência – “os bois não passaram em frente à escola”;
dispositivo formal – “a história da vaca é inventada mesmo” / “resultado de uma atividade realizada em sala de aula com a professora”.

Em seus termos, a montagem de Boa Água é capaz de restituir o mafuá no interior de seus procedimentos expressivos, por meio da potência de indeterminação convocada pelo filme e habitado por uma alegria que transpira nos planos. Tudo isso entra em jogo na produção das imagens, indissociando o que pertence a um e aos outros, num trabalho onde o processo não contém mais os elementos pré-constituintes que levarão àquele filme, mas justo como o que instaura as condições para que algo apareça – ou não, sendo as condições do aparecimento o próprio agir-imagem. Com efeito, há sempre a possibilidade de que um filme não venha, entretanto, a potência do fracasso não dissolve a intensidade do encontro e as múltiplas entradas intensificadas pela presença do cinema na cena escolar. Estamos longe da ideia de que “o que vale é o processo”, uma vez que o cinema aqui transbordou seu fazer com imagens e sons e atravessou uma criação que é dos processos subjetivos ali implicados. Processo por fazer, imagem e virtualidade, como expressões intrínsecas de uma mesma e necessária ambivalência, fundante para todo ato de criação na educação.

Poderíamos dizer que as imagens de Boa Água instanciam o processo em sua forma dando a ver a experiência do tempo da educação onde o conhecimento está afetado pela dimensão sensível do cinema, resultando num ato de criação que engaja a produção do saber entre mundo sensível, os objetos técnicos e os seres, indistintamente, ou melhor, sem estabelecer com isso movimentos de verticalização e estabilização – seja entre os corpos (sujeito que filma, sujeito filmado e o espectador, crianças, adultos, vacas), tampouco entre os elementos que compõem a montagem. É “o acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva para o mundo diferir”.

Um mafuá surge na desordem, jamais como um modelo, e impõe uma frágil estabilização momentânea, não-linear e não-vertical, a partir de procedimentos não-domesticados e em permanentes processos de desnaturalização. Cada objeto, cada sujeito, tem uma entrada singular no mafuá e faz alterar o todo, de forma contínua, eis a enunciação coletiva como condição de operação do mafuá. Ele é assim menos um espaço de onde algo se parte e mais um corpo de processos e materialidades que absorve uma multiplicidade de objetos e saberes em um universo metastável, para usarmos a noção de Simondon. Ou seja, na horizontalidade das relações, o mafuá é um operador de montagem (MIGLIORIN, 2015: 196-197)

Tempo enredado, tempo de montagem. Linhas destituídas de linearidade cronológica ou evolutiva, linhas que não fundam a direção da vida e do cronos, mas que atualizam experiências entre tempos, nos quais a modernidade racional eurocêntrica não mais determina as formas de ser e estar junto como univocidade e nem por isso deixa de manter sua pesada influência, de arrastar-nos a todo tempo para o solo da representação. É assim que o *mafuá* pode, senão dissolver os imperativos da modernidade, criar outros acoplamentos, produzir novas montagens, combinações frescas, instaurando fluxos que perturbam a ordem do que está posto e nos levam em direção às formas de criação sobre o tempo duro da vida, aberto aos devires.

Outras pistas

O *mafuá* alegre de *Boa Água* nos permite ressignificar a própria perspectiva do ato de criação para um efeito de jogo de montagem. Aqui, damos coro à voz de Vilém Flusser que insistia contra o predomínio d’o Criador como a imagem do artista. Para o filósofo, contrariamente, criar é um ato em que *se brinca* – o verbo empregado por Flusser é exatamente esse – com “pedaços disponíveis de informações”. Se Flusser refere-se a informações, é porque seus textos finais estão obcecados pelas imagens técnicas e pelas redes telemáticas (2008: 93), mas não por isso são menos interessantes para que os pensemos em tensão com a produção do regime artístico. Flusser narra que a raiz etimológica da palavra “autor”, tanto quanto a de “autoridade”, deriva do mesmo verbo em *latin augere*, o qual significa “fazer crescer” (cuja tradução mais corrente é, não por acaso, *fundar*). *Augere* nomeia a atividade de colocar sementes no fundo do campo para que cresçam. É daí que desponta um dos essenciais mitos do mundo greco-romano: “Rômulo é o autor da cidade porque foi ele quem plantou a raiz sobre a qual a cidade assenta e da qual sorve a seiva que faz com que cresça e se torne o império do mundo. Rômulo é o fundador do mundo civilizado” (FLUSSER, 2008: 102). Erguer-se contra a autoridade do artista e da criação, das mãos de um criador, é, para Flusser, erguer-se contra a fundação dos impérios dos saberes e da forma de produzir conhecimento.

Contrariamente, há uma relação poética ao nos situarmos mais próximo ao camerar do que aos fundamentos da imagem, com os resíduos presentes na própria materialidade fílmica, vestígios que carregam consigo os processos pedagógicos e subjetivos que levam à sua feitura, no tal gesto reflexivo de que falamos acima. Como escreve Russel West-Pavlov sobre o poeta caribenho Derek Walcott, o ato de criação comporta em si sua própria temporalidade, ao mencionar a obra literária do poeta: “não é um poema ‘sobre’ uma paisagem que, em seguida, pode ser ensinado numa sala de aula. Pelo contrário, é um poema que surge de uma paisagem e é intrinsecamente um processo dinâmico de interconexão contínua, tanto espacial como, inevitavelmente, temporal” (PAVLOV, 2017: 167). O poema, finaliza West-Pavlov, não informa, “instancia os processos dos quais ele emerge” (2017: 167).

Se o cinema parece nos dar a ver algo de urgente agora, é porque sua forma pedagógica, seus *mafuás*, tem a singularidade de fazer montagens com esses blocos de afecção – movimento e duração – que são as imagens. Montagens entre múltiplas forças de naturezas e intensidades diversas, nas quais a diferença pode vibrar temporalidades enredadas, revelando modos de existência que não apenas contrapõem a representação, mas que fazem seus modelos desmanchar, rachando por dentro – água, criança, animal – o solo que os fundam.

Filme por fazer. No limite, trata-se disso, filmar como se já não houvesse um filme a ser feito, somente presenças, intensidades, volumes: *camerar*.

Bibliografia

BRASIL, André. “**A performance: entre o vivido e o imaginado**”. Trabalho apresentado ao GT Comunicação e Experiência Estética, XX Encontro Anual da COMPÓS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de jun. 2011. Disponível em: < <http://www.compos.org.br/data/biblioteca/1603.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 30.

DELIGNY, Fernand. “Ce qui ne se voit pas” in: **Cahiers du Cinéma**. n. 428, p. 50–51, 1990 (tradução nossa).
- “Camérer” in: Sandra Alvarez de Toledo (Org.), **Œuvres**. Paris: l’Arachnéen, 2017, p. 1742.

GUIMARÃES, César. “Na vizinhança do tigre: lá onde a vida é prisioneira” in: **Revista ECO-Pós**. v. 20, n. 2, p. 17–31, 2017.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablumbe, 2008

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens**. 2019. 340p. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense (PPGCOM / UFF). Niterói, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SIMONDON, Gilbert. **Sur la technique (1953-1983)**. Paris: Presses universitaires de France, 2014.

WEST-PAVLOV, Russell. “O Tempo do Ensino no Sul Global: Pedagogia em Rede e Ensino da Poesia Caribenha (com um exemplo de Derek Walcott)” in: **Revista Contracampo**, v. 36, n. 3, 2017.

WHITEHEAD, Alfred North. **The concept of nature**. New York: Cosimo classics, 2007.

Camerer un point de voir :

la pedagogie des images dans Boa Água

Cezar Migliorin
Isaac Pipano

Presentation

*« Si mettre en scene est un regard, monter est un battement de creur »
Jean-Luc Godard*

La relation entre le cinema et l'education a ete historiquement fondee dans le domaine de la representation, instaurant un double regime entre la production des images et la production du savoir. Dans ce regime, le modele narratif s'est instaure comme paradigme dans la realisation d'activites dans les ecoles, dans la lignee des modes de production, des genres et des principes supposes universels par une certaine portion du champ cinematographique, voire meme du champ pedagogique. Cette situation, associee a la forme industrielle d'organisation d'equipe et a ses diverses fonctions structurees verticalement au regime de la transparence et son caractere illusoire ; et, simultanement, a l'identification des images en tant que modeles, enveloppes de contenus emballes sous vide, dont la restitution aux spectateurs se realise aussit6t sans mediation, a permis la realisation d'innombrables activites dans les contextes scolaires, celles-ci adherant a la representation en tant que paradigme incontestable.

Cette perspective s'obstine egalement a situer les images a partir de la centralite du regard humain qui organise les dichotomies si cheres a l'epistemologie occidentale moderne, dont le poids continue de se faire sentir dans les cadres theoriques et conceptuels qui balisent les couples sujet x objet, verite x mensonge, moi x autre, surface x profondeur. Bien plus que de tisser simplement une critique de la representation comme tendance a l'universel, a savoir comme modele qui autonomise sa propre existence en la rendant univoque et monolithique, faisant apparaitre toutes les autres derivations comme etant de sa propre invention, il nous appartiendra de nous demander quelles sont les

consequences ethiques, esthetiques et politiques pour la realisation du cinema a l'ecole face au defondement de cette meme representation. C'est-a-dire, faisant s'ecrouler la representation en tant que royaume, liberant les images de sa force concentrationnaire, comment celles-ci peuvent-elles alors se positionner dans la production d'autres agencements politiques et pedagogiques.

1. Le Regne de la Representation

Sous quel droit le cinema est-il devenu ce qu'il est ? Quels etaient les predicats qui lui ont donne les conditions de poser un terrain ou la representation assumerait la principaute, le joug sous lequel toutes les images doivent etre apprehendees ? Sur la base d'une formulation extremement synthetique elaboree par Gilles Deleuze, de laquelle nous tirerons d'énormes consequences pour les theories de l'image, nous entendons ici la *représentation* comme « le rapport du concept et de son objet » (DELEUZE, 2018, p. 21). Ici, « chaque image ou pretention bien fondee s'appelle re-representation (ic6ne), puisque la premiere dans son ordre est encore la seconde en soi, par rapport au fondement » (ibid., p. 350). C'est donc dans ce sens que l'Idée inaugure ou fonde le monde de la representation, selon Deleuze. Monde ou toutes les autres images - rebelles et sans ressemblance, les *simulacres* - sont denoncees et rejetees, comme de faux pretendants (ibid., p. 350). La principaute de la representation renvoie invariablement a quelque chose surdetermine par le modele auquel les images pretendent. C'est la raison pour laquelle il s'agit d'un probleme qui concerne la morale, etant donne que l'effort mis en reuvre consistera a reconnaitre les vrais des faux pretendants. Deleuze identifie que dans un tel modele la pensee se conforme a une image essentiellement contemplative, puisque sa forme dogmatique correspond a l'exercice de la reconnaissance des choses, guidant la faculte de penser vers la rencontre du vrai, de l'essence et de l'universel. La representation comme recherche perenne de la chose identique a elle-meme.

C'est la question meme du principe de raison suffisante. Demander « sous quel droit ? » revient a demander « telle pretention est-elle bien fondee ? », ou revient plut6t a demander « sur quoi se fonde-t-elle pour revendiquer tel ou tel droit ? » Qu'est-ce que cela donne a sa pretention ? Selon Deleuze, il s'agit de l'une des plus hautes exigences de la philosophie transcendante ; il est necessaire de maintenir la question du fondement, quoi qu'il en coute, car c'est elle qui donne raison a la question quid juris ? (LAPOUJADE, 2018, p. 29).

Sous l'empire de la representation, on s'est amplement demande « qu'est-ce que le Cinema ? », au lieu de chercher a savoir *de quelle maniere, sous quelles conditions, sous quelles premisses* - vitesses, intensites, sauts, stabilisations, structures, chaines - le Cinema est-il arrive la ou il est. Plus de l'ordre d'un comment ça marche ? que de l'essentialisme d'un qu'est-ce que ? Quelles forces a-t-il investies et sur qui ou sur quoi ont ete etablis ses statuts constitutifs ? De quel droit en est-il venu a affirmer la representation en tant qu'universel ? Si la question nous interesse, c'est parce que le

cinema apparait, existe dans un territoire, mais que c'est depuis le sans-fond de ce territoire qu'émergeront les mouvements qui font exploser ce meme terrain en une myriade d'aberrations.

C'est sur cette terre rainuree que se sont rencontres le cinema et l'éducation. Nous dirions que nous derivons de cette rencontre, dont nous ne sommes pas delivres, ce qui nous contraint a l'affronter. Seulement ainsi, peut-etre, en nous jetant dans les profondeurs de ce qui fonde, pouvons-nous nous insurger, non pas pour instaurer un nouveau terrain, mais pour que s'effondrent les bases qui le soutiennent, pour faire apparaitre a la surface ce que la representation n'aura plus la pretention (et le pouvoir) de hierarchiser. De cette maniere, revenir a la question « de quel droit ? » - *quid juris?* - c'est questionner le fait que fonder la representation revient toujours a instituer un nouveau monde - univoque, totalisant, centripete, auquel rien n'échappe, sans alteration. Il s'agit d'une façon non seulement de peupler la terre, mais également d'étendre les valeurs du jugement a toutes les figures d'occupation. C'est tout un systeme legislatif et judiciaire qui est impose avant l'établissement des modes d'existence, dans un vaste systeme d'ordination. Fonder pour juger, pour donner le droit de juger, pour specifier le code de hierarchie et de selection en vertu duquel toutes les choses, tous les peuples, tous les modes d'existence seront ainsi juges dans un cercle ininterrompu d'univocite de l'Identite, du Meme, du Mythe, de l'Enfant, de l'Image.

Le cinema n'en a pas moins fait en designant historiquement ses propres modeles et pretendants. Dans la forme, c'est le code d'échelle et le decoupage qui forgent toute une « grammaire » avec ses raccords, la dualite champcontrechamp, le plan-sequence et le montage interdit, soumis aux dynamiques spatio-temporelles de la realite ; c'est le point de vue, en tant qu'instance privilegiee du corps, dans la centralite du regime scopique cartesien. En tant que mode de production, la hierarchie des equipes, la verticalite des fonctions, la chaine de montage introjectee. En tant que mode de distribution, ce sont les festivals, les mecanismes concentres de distribution, la billetterie en tant que valeur marchande, les attributions de notes et les economies basees sur des classements, les titres et les distinctions. Au niveau discursif, le lieu d'nonciation requerant la presence de l'auteur, l'invention d'un regard heteronormatif, la relation spectateur- reuvre en tant que *locus* de passivite, la primaute de l'inconscient reductible aux schemas homme-femme, bon gars-sale type, cow-boy-indigene, culture- nature. Pour les images non fictives, c'est l'objectivite utopique et l'epistemologie moderne qui ont engendre une relation de factualite et toute une logique du vrai qui a enchaîne le documentaire a un syndrome de verite du reel. Le cercle vicieux du fondement consiste a etablir toutes les lignes selon lesquelles les images sont traitees. Il s'étend a la morale dans la mesure ou il impose la forme de la bonne conscience ; entache le sol de la technique en recrutant ses operateurs dans le sens du paradigme de la qualite ; atteint le Beau, jugeant depuis le statut de l'autorite formelle. Sur le plan academique, nous nous retrouvons pris et coincees par les piquets desencyclopedies, dictionnaires et taxonomies exclusivistes. Si nous nous occupons du fondement, finalement, c'est parce

que nous souhaitons rendre explicite la maniere dont la representation s'étend en tant que force plasmatique creant les conditions de possibilite de l'inoculation du devenir de toutes les autres forces. En effet, les terrains du cinema et de l'éducation ne font plus qu'un lorsqu'ils sont ancrés par leurs lourdes chaînes.

Tres peu d'autres raisons expliquent que nous nous éloignons de l'idée du cinema pedagogique, en tant qu'envoi et reception de messages, au moyen d'une embardee dans laquelle la pedagogie des images devient effective en tant qu'agir-penser par montage. Montage ici comme quelque chose allant au-dela de la simple dimension technique des procedes consistant a couper et coller des fragments, a les fayonner en series et arrangements (des)ordonnés.

Le montage compris comme une puissance du cinema, capable de penser le monde dans ses propres termes. Cela signifie que le cinema n'est pas un media, un moyen, qui collecte et diffuse des informations, mais une machine affective opposee au destin de *maître explicateur* qui lui est assigne. Si les images ne sont pas des archives bourrees de significations et de contenus *représentant* le monde, nous misons sur le fait qu'elles puissent, du fait meme de leur nature, projeter des mondes dans le monde. Si nous considerons l'affect comme la capacite d'affecter et d'être affecte, suivant la philosophie de Spinoza, par extension, nous nous risquerions egalement a penser les images en tant que forme sensible capable d'affecter le monde et d'être pareillement affectee par ce dernier.

Une pedagogie des images qui qualifie la camera d'appareil, selon les termes du philosophe Gilbert Simondon. Il ne s'agit pas d'un éloge technicisant, ni meme de la vieille dichotomisation homme x machine. Pour l'auteur, les appareils sont beaucoup plus des compagnons que des esclaves, n'étant pas du côté des moyens, ni meme de la fin ce sont plutôt des camarades de classe, des colocataires, des collegues d'usine, habitant le monde tout comme nous

La machine ne doit être considerée par l'enfant ni comme instrument de jeu, ni comme chose utile, mais comme objet technique que l'être humain apprend à connaître en le completant. [...] La machine exige de nous des services et nous en rend, comme un ami ; l'échange des services, preferable à l'esclavage, n'est meme pas encore la relation la plus haute et la plus adequate à la machine. Il faut « tirer le joug » avec elle, la bien connaître, travailler en ne la prenant ni comme fin ni comme moyen, mais comme camarade de travail et comme être complémentaire [...]. Cette relation horizontale doit remplacer toute relation verticale. Les éducateurs peuvent développer chez l'enfant

le respect de la machine en apprenant a l'enfant a la construire, a la reparer, a l'entretenir avant et apres son utilisation. De plus, une conscience historique de l'invention progressive des dispositifs utilises dans une machine peut donner un sentiment vif de la presence humaine que represente la structure d'une machine. Sans doute, il ne faut pas tomber dans une idolatrie de la machine. Mais entre l'idolatrie et le mepris existe la saine connaissance fondee sur une frequentation attentive (SIMONDON, 2014, p. 253).

C'est quelque chose de complementaire a ce que dit Fernand Deligny dans son cinema partage face a ces enfants, on assiste a l'effondrement de la langue parlee, donnant a voir des individus produisant d'autres formes de subjectivite non definies par la parole et la communication telles que nous les concevons de maniere rationnelle. Distinguant les verbes « faire » et « agir » (DELIGNY, 1990, p. 50-51), Deligny critique le vocabulaire cinematographique franyais qui emploie le radical *filmer* pour designer l'action de capture des images et sons par l'appareil audiovisuel je filme, ils filment, nous filmons. Pour Deligny, une telle maniere de designer le cinema revele une certaine visee vers l'objet filmique, comme un processus-fin. C'est pourquoi il imagine le concept *camérer*, dont le sens est beaucoup plus lie a l'action de capture des images qu'a la realisation d'une reuvre. Dans un monde qui ne distingue pas le balancement de la pierre et le bruit de l'eau de celui du langage parle par les humains dans leurs bureaux, leurs lois, leurs recettes et leurs encyclopedies. Se referer au processus en tant qu'element preminent, au detriment des reuvres, est donc une fayon de se placer du cote de ceux pour qui le langage n'est pas producteur de sens. Le rapprochement entre Deligny et Simondon se donne dans la mesure ou, pour chacun d'eux, les machines operent en s'associant a nos fayons d'experimenter le monde, dans un regime qui tend davantage au mutualisme qu'a l'industrialisation, davantage a l'evenement qu'aux structures, davantage a la techno-affectivite de l'appareil qu'a son efficacite technologique. En ce sens, la notion de camerer fait trembler la representation vers un agir-image desinteresse, hors des limites des fondements et des series de modeles.

2. Agir-image : le dedans tourne vers le dehors

Dans l'un des plus beaux plans du cinema bresilien contemporain (selon nous), un enfant, noir, tout habille, prend une douche en plein air. Son corps reyoit un enorme volume d'eau de quelque chose qui emane depuis le hors champ, mais que nous ne distinguons pas. Dans les mains d'un corps quelconque, la camera tremblante ne le cadre que partiellement, le playant

dans la partie inferieure droite du cadre, creant ainsi une ligne diagonale partant du garyon jusqu'au soleil brulant, dont les rayons eclatants, vibrants et jaunes font eclater les pixels et colorent d'une lumiere dure le coin oppose du cadre, au point que celui-ci devienne totalement blanc, depassant les capacites du systeme de captation de la camera l'image toujours a un pas en deya ou au-dela du monde. La plasticite du plan

est admirable le garyon et le soleil, cadres ensemble, avoisines par le contraste bleu-jaune des couleurs complementaires en degrade, du point le plus lumineux jusque-la ou s'installe presque une certaine penombre. La journee s'ecoule alors que le garyon se rafraichit, alors qu'il s'amuse. Ses mouvements denotent qu'il est moins interesse a l'idee de se laver qu'a celle de savourer ce moment pour creer un instant de pur amusement, jouant avec l'appareil cinematographique, dont il temoigne de la presence de par ses regards absorbes. Nous voyons egalement des morceaux d'un batiment qui, en raison de son architecture caracteristique, nous semble etre une ecole, comme une toile de fond. Souvent, la camera trepide, revelant dans son instabilite le corps de celle ou celui qui la tient - ce qui nous permet de nous douter qu'il s'agit d'un enfant qui, situe dans l'avant-champ, enregistre la « douche » de son collegue qui se divertit sous l'eau fraiche au cours de cette journee baignee par le brulant soleil paraibano²⁸⁷. Via la bande-son, la musique instrumentale projette une atmosphere ludique et douce sur la scene, combinant avec le caractere essentiellement plastique et choregraphique du plan le garyon marche, tourne autour de son propre axe, entre puis se protege du torrent de cette bonne eau qui s'ecoule avec abondance, comme une pluie battante, sans refrener un sourire contagieux et satisfait. La sequence dure plus d'une minute et est soudainement interrompue par une coupe qui conserve l'incidence du soleil et de la musique, construisant ainsi un curieux raccord spatio-sonoro-temporel, nous permettant d'entrevoir un groupe d'enfants, dont les corps silhouettes, apparaissant tels des morceaux d'ombres flottantes, marchent sur un chemin de terre. Positionnee parmi les enfants, se mouvant au meme rythme, la camera s'integre au groupe comme si elle faisait « partie de la troupe », juste quelqu'un en plus. Bien que d'intensite reduite, la musique se poursuit, desormais melangee au son direct, incorporant la voix enrouee de l'enfant - une fille - qui raconte une lettre adreesee a sa vieille vache tachetee, dans laquelle elle expose a quel point son lait lui manque et comme il est dur d'etre forcee de boire le lait de la brique de lait.

Parallelement au recit de la lettre de Geovana a la vache tachetee, *Boa Água*²⁸⁸ nous montre des plans fragmentes d'une etable ou circulent divers animaux (vaches, chevaux, chiens, humains). Les images n'illustrent pas la lettre, au contraire, elles nous placent au centre de l'imaginaire auquel la jeune fille fait allusion dans son dialogue avec l'animal.

²⁸⁷Relatif ou appartenant a l'Etat bresilien de Paraiba [NdT]

²⁸⁸Lettre-film realisee dans l'Ecole Abelardo Alves de Azevedo a Conde (PB) par les etudiants Ana Claudia, Ana Leticia, Cristiane, Eduardo, Erick, Gabriel, Geovana, Lindionara, Maicon, Maria Mariana, Maria Vitoria, Mariana Nascimento, Mikael,

En d'autres termes, Geovana raconte un événement, mais nous ne la voyons pas dans l'étable, ni la vache tachetée ni même l'expérience gustative suggérée par la présence du fermier. Nous voyons le monde avec lequel la lettre entre en relation, ajoutant à l'image son univers fabuleux, admettant qu'il existe une capacité humaine d'agir chez cette vache avec laquelle il est possible de dialoguer et qui, éventuellement, peut répondre à l'énoncé... on ne sait jamais. Le point de voir des courts fragments, films indistinctement à la hauteur des yeux des enfants, constitue une sorte de kaleidoscope de cette région rurale. L'inscription filmique relie le corps de celui ou celle qui filme à l'appareil cinématographique, le faisant fonctionner depuis là où l'on peut se trouver, de la manière dont on peut bouger, à partir de ce que l'on peut voir lorsque le corps s'insère dans cette machinerie, incluant même dans le mouvement la propre respiration, qui imprime parfois la charge pesante de l'appareil. Ne devant rien à la grammaire cinématographique, qui condamnerait l'oscillante caméra tenue en main comme conséquence de l'inhabilité de son opérateur/trice, le film inclut le regard des enfants dans sa mise en scène, non par association à un point de vue infantile, essentialise, mais par l'injection du corps de l'enfant dans sa totalité, avec son poids, son mouvement, sa dureté et son intensité. Interaction entre les forces de la machine-cinéma et des corps infantiles qui désarticule la narration de Geovana du regard du protagoniste, plaçant ce regard au milieu des autres enfants qui habitent ce territoire, com-positionnant ses paroles entre la dimension essentiellement intimiste - de toute manière déjà transformée par le dispositif de création qui a conduit à l'écriture de nature fabuleuse de la lettre adressée à un agent non-humain ; et le regard trans-individuel des corps qui prennent la caméra et assument avec elle, seulement de manière fragmentaire et provisoire, un nouveau point de voir - lequel, à la limite, ne fait référence à aucun point de vue subjectif, pas même au regard de la narratrice de la lettre. Il n'y a pas de centralité individuelle, seulement des singularités du garyon qui prend sa douche à la fille qui, à la fin de Boa Água, boit le lait de la brique, laissant apparaître, après sa gorgée, une moustache d'une mousse blanche laiteuse, fixée en superclose. Protagoniste, s'il est possible d'appeler ainsi cette présence si circonscrite, seulement si nous forçons les liens de causalité narrative, très fragiles, qui pourraient exister entre le « je » de la lettre et l'image subséquente. Cependant, si nous parlons de protagoniste, qu'en est-il du garyon qui se douche au début du film - non seulement du fait de sa durée dans le film, mais également - et de la manière majestueuse dont il construit sa performance, assumant ainsi le lieu d'une centralité radicale, pour être ensuite abandonné par le film et se perdre au milieu des autres ?

Pedro Rian, Rafael Severino, Thaliusis, Vitoria, accompagnées de la professeure Silvania Santos et de la médiatrice Ana Barbara Ramos, au cours de la première édition du projet Inventar com a Diferença (« Inventer avec la Différence »). Ce travail, commence en 2014, a amorcé la création ultérieure du projet Semente Cinematográfica (« Graine Cinématographique »), réalisé par Ana Barbara Ramos, Felipe Leal Barquete, Isa Paula Moraes, Maria Benaglia et Valdenise Nogueira. Disponible sur <<http://www.sementecinematografica.com.br>>. Dernier accès le 03 janvier 2019. Sur le concept de « lettre-film », on conseillera la lecture de A máquina e o filme-carta (« La machine et la lettre-film ») in MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 71-89).

Quoi qu'il en soit, ce que le plan final de *Boa Água* nous offre est moins la corncidence entre la voix de l'étudiante et sa place en tant que protagoniste d'un recit qu'un morceau de bouche et une moustache de lait, extraits d'un corps mis en scene comme tous les autres corps vus, reliant l'expérience racontée à l'acte performatif de projeter des images dans le monde. Ici, la représentation cesse de se stabiliser en tant que prétendant, de réagir en tant que symptôme ou de se constituer en tant qu'exigence, pour se situer seulement comme une partie de ce que l'image donne à voir, car il y a précisément des corps et des sujets « représentés », figurant les scènes. Cependant, les formes expressives du film assument, par le montage, une puissance qui les resignifie dans la pulsion de l'événement et qui fait trembler la représentation, en l'ouvrant au défondement des images, tel un acte performatif. Performance qui se déroule sans l'imperatif que la caméra soit explicitee, dans la révélation de l'avant-champ, ou d'autres stratégies réflexives propres au régime d'opacité qui caractérise le cinéma moderne, qui jouent avec la réflexivité, rappelant au spectateur qu'en fin de compte, il s'agit avant tout d'une construction artificialisée.

Avant que *Boa Água* ne devienne un film exemplaire - et que nous tombions nous-mêmes dans les pièges de la représentation - il est important d'observer que son geste n'est pas isolé et que nous ne sommes pas partis de ce dernier, metonymiquement, pour engendrer une justification qui corresponde aisément à un problème théorique antérieure, comme une grande bache qui couvrirait commodément toutes les images produites dans les écoles (ou du moins celles sur lesquelles nous misons). Dans d'autres films récents, pas seulement des films réalisés dans les écoles, il est vrai, nous avons rencontré une équivalence au type d'inscription réalisée par *Boa Água*. Des films qui resignifient de manière différenciée la façon dont nous avons envisagé le cinéma contemporain, de manière plus large, soulignant un moment où le champ lui-même, entre théorie et réalisation, est également affecté par la crise épistémologique qui dévaste toute la pensée monothématique occidentale, ce qui crée indéniablement de nouvelles problématiques et expose les limites des outils employés face aux images, si chers à la raison moderne. En commun, dans ces films si singuliers, réalisés à partir de processus originaux et non reproductibles, nous percevons une équivalence entre la présence d'une sorte de « réflexivité sans aucune marque de son inscription » (MIGLIORIN ; PIPANO, 2019, p. 67). Dans ce geste réflexif, les images sont restituées au spectateur comme dans une sorte de pli sur elles-mêmes, invoquant simultanément le monde vécu (l'école, les étudiants, le territoire) au sein de la scène cinématographique, provoquant instamment le maintien d'un hors champ « un certain type de réflexivité qui nous interpelle doublement en tant que spectateurs de l'événement autonome, mais également en tant que personne affectée par le processus subjectif et créatif d'où surgissent de telles images » (idem).

Comme l'explique André Brasil, la cohabitation entre une dimension représentationnelle et une dimension performative se produit surtout dans les expériences contemporaines - que ce soit dans les médias, les arts visuels ou le cinéma -, révélant la limite dans laquelle les images cessent de *seulement*

représenter. Seulement, insiste-t-il, car elles inventent et produisent des formes de vie qui maintiennent une relation de contigurté avec l'œuvre à certains égards, tandis qu'à d'autres égards, elles manifestent des scissions nettes. C'est-à-dire « des performances qui sont simultanément dans le monde vécu et dans le monde imaginaire, elles sont à la fois forme de vie et forme d'image » (BRASIL, 2016). S'il existe une équivalence dans le geste réflexif, nous permettant de placer *Boa Água* aux côtés de films aussi disparates que *Um Filme de Verão*, de Jo Serfaty (2019) ; *Ela Volta na Quinta* (2015), de André Novais ; *A Vizinhaça do Tigre* (2014) de Affonso Uchoa ; *Branco Sai, Preto Fica*, de Adirley Queiros (2014) ; *O Céu sobre os Ombros*, de Sérgio Borges (2010) ou *Morro do Céu* (2009), de Gustavo Spolidoro c'est parce qu'ils semblent tous faire du cinéma non pas comme une fenêtre, comme dans une transparence ou un miroir brisé, si chers à la formulation du cinéma moderne, mais, en s'appropriant ici définitivement du terme de Gilbert Simondon, une force-cinéma qui affecte les vies-images, les *déphasant*²⁸⁹. Ou, comme le mentionnait Leda Maria Martins, dans un débat lors du Festival de Tiradentes, une sorte de caméra-trans - ni objective ni subjective pré-individuelle, qui associe des corps-écran aux modes d'existence dans une relation intersectionnelle qui ne se satisfait pas de la dualité corps-matière. Si « chaque être est un flux continu d'occurrences », comme le formule Whitehead (2007), la caméra introduit ses propres flux mécaniques dans ce couplage.

3.Monter

Un pas en avant qu'est-ce que les films dans les écoles peuvent enseigner au cinéma et agréger au domaine théorique, impactant directement les outils propres à l'analyse filmique et à la critique ? Dans le jeu intarissable entre les vies et le penser-agir images, nous souhaitons maintenir le paradoxe du film étant et n'étant pas une œuvre d'art, composant et eludant le régime artistique du cinéma, n'étant également rien, geste minime, insignifiant, seulement intercesseur en tant que fraction d'un processus d'apprentissage, vestige d'une action concrète dans le monde de l'éducation, entre les formules mathématiques, les cours de gymnastique, les livres d'histoire et la programmation.

²⁸⁹Nous pouvons étendre à *Boa Água* le commentaire que César Guimarães développe sur la manière dont le cinéma interagit avec la vie des personnages et des sujets de la réalité dans le film *A Vizinhaça do Tigre*, lorsqu'il dit « Jouons avec ce double sens d'une part, la vie des jeunes est exposée, reconfigurée par le passage du film (le devenir qu'elle atteint), par leur passage à travers le film (qui a pour eux la valeur d'une traversée, d'une épreuve réalisée) ; et d'autre part, de manière complémentaire, les spectateurs sont également exposés à la brutalité des formes de vie qui se reinventent face à eux, animées par la performance des personnages » (GUIMARAES, 2017, pp. 17-31).

Ainsi, si d'une part nous ne souhaitons pas soumettre les films realises dans les ecoles aux memes procedes d'eva- luation que ceux avec lesquels nous considerons les autres experiences artistiques, d'autre part, c'est le champ de l'art lui-meme qui nous permet d'examiner les films de maniere autonome, condition fondamentale pour le maintien du paradoxe. De cette fayon, le defi qui se presente aux films et a l'education est qu'ils ne peuvent pas simplement se muer en objets d'art et abandonner l'ordinaire de leurs existences ; mais, egalement, ils ne peuvent pas renoncer a leur destin en tant qu'art (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 62).

Cinema en devenir, entoure par les fameuses « caravanes mobiles » dont parle Daniel Lins (2005), ces blocs d'énergie que nous avons pour habitude d'appeler enfants - et qui ne repondent pas toujours a notre appel. Boa Água nous a donne une des plus importantes pistes il a expose la limite que nous ne voyions pas dans le paradoxe de l'œuvre d'art,pliant le regime esthetique de Jacques Ranciere (2012).

Dans *Boa Água*, camera, vaches, lait bio ou en brique, fabulation, actions non-humaines et humaines, ainsi que l'école, la vie a la campagne et les imperatifs processus d'industrialisation, sont impliquees dans une coexistence entre ce que le cinema peut produire et une nouvelle distribution sensible avec le film. On pourrait dire que le film articule une sorte de deplacement trans-individuel. Les commentaires ajoutes par la mediatrice au cours du tournage du film, Ana Barbara Ramos²⁹⁰, que nous invoquons dans notre approche de ce dernier, nous permettent de voir a quel point le hors champ de Boa Água s'opere au travers de la pagaille en tant que condition intersectionnelle d'engagement dans la realisation

hasard creatif - « la scene a surgi spontanement / la scene de la douche est arrivee par hasard » ;

énonciation collective - « l'un d'entre eux, je ne me rappelle pas qui » / « certains eleves de la classe » / « n'ont participe a aucun moment du montage » ;

ouverture relationnelle - « son souhait etait de rejoindre le garyon de la douche » ;

intensité connective - « nous avons travaille le theme de l'étable au cours de plusieurs rencontres. C'est parce qu'un troupeau de breufs passait devant l'école tous les jours, en milieu d'après-midi. Nous restions plantes la a ecouter le son des breufs et des vaches » ;

²⁹⁰L'integralite des echanges de mails peut etre consultee dans la these *Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens* (« Ceci qui ne se voit pas pistes pour une pedagogie des images ») (PIPANO, 2019).

l'échec en tant que puissance - « les breuifs ne sont pas passes devant l'école » ;

*dispositif formel - « l'histoire de la vache est vraiment inventée » /
« c'est le resultat d'une activite realisee en classe avec l'enseignante ».*

Dans ces termes, le montage de Boa Água est capable de restituer la pagaille au sein de ses procedes expressifs, au moyen de la puissance d'indetermination convoquee par le film, une pagaille habitee par une joie qui transpire dans les plans. Tout cela entre en jeu dans la production des images, rendant indissociable ce qui appartient a l'un et aux autres, dans un travail ou le processus ne contient plus les elements preconstitutifs qui conduiront a ce film, mais tout simplement ce qui instaure les conditions pour que quelque chose apparaisse - ou non, les conditions d'apparition etant le propre agir-image. En effet, il existe toujours la possibilite qu'un film ne survienne pas, cependant, la puissance de l'échec ne dissout pas l'intensite de la rencontre et les multiples contributions intensifiees par la presence du cinema sur la scene scolaire. Nous sommes ici bien loin de l'idee que « ce qui compte, c'est le processus », dans la mesure ou le cinema a ici transborde sa pratique de realisation d'images et de sons et a traverse une creation qui derive des processus subjectifs impliquees. Un processus pour faire, image et virtualite, comme expressions intrinseques d'une meme et necessaire ambivalence, fondatrice de tout acte de creation dans l'education.

On pourrait dire que les images de Boa Água creent le processus dans sa forme, donnant a voir l'experience du temps de l'education ou la connaissance est affectee par la dimension sensible du cinema, aboutissant a un acte de creation qui engage la production du savoir entre le monde sensible, les objets techniques et les etres, indistinctement, ou mieux, sans y etabli de mouvements de verticalisation et de stabilisation - que ce soit entre les corps (sujet qui filme, sujet filme et le spectateur, enfants, adultes, vaches), ni meme entre les elements qui composent le montage. C'est « le couplage necessaire pour que le monde marche et la complexite hyperconnective pour que le monde differe »

Une pagaille surgit dans le desordre, jamais en tant que modele, et impose une fragile stabilisation momentanee, non-lineaire et non-verticale, a partir de procedes non-domestiques et constamment en cours de denaturalisation. Chaque objet, chaque sujet, opere une entree singuliere dans la pagaille et altere le tout, de maniere continue, voila donc l'nonciation collective comme condition d'operation de la pagaille. Elle est ainsi moins un espace d'ou quelque chose survient et plut6t un corps de processus et materialites qui absorbe une multiplicite d'objets et de savoir dans un univers metastable, pour utiliser la notion de Simondon. En d'autres mots, dans l'horizontalite des relations, la pagaille est un operateur de montage (MIGLIORIN, 2015, p. 196-197).

Temps emmele, temps de montage. Lignes destituees de linearite chronologique ou evolutive, lignes qui ne fondent pas le sens de la vie et du Chronos, mais qui actualisent des experiences entre des temps, dans lesquels la modernite rationnelle eurocentrique ne determine plus les formes d'être et d'être ensemble de maniere univoque et neanmoins ne cesse de maintenir sa pesante influence, nous entrainant a tout moment sur le terrain de la representation. C'est ainsi que la pagaille peut, a defaut de dissoudre les imperatifs de la modernite, creer de nouveaux couplages, produire de nouveaux montages, des combinaisons fraiches, instaurant des flux qui perturbent l'ordre des choses et nous portent vers les formes de creation sur le dur temps de la vie, ouvert aux devenirs.

Autres pistes

La joyeuse pagaille de Boa Água nous permet de resignifier la perspective meme de l'acte de creation en un effet de jeu de montage. Nous faisons ici echo a la voix de Vilem Flusser qui insistait contre la predominance du Createur en tant qu'image de l'artiste. Pour le philosophe, au contraire, creer est un geste dans lequel on s'amuse - le verbe employe par Flusser est exactement celui-ci - avec « des morceaux disponibles d'information ». Si Flusser se refere a des informations, c'est parce que ses derniers textes sont obsedes par les images techniques et les reseaux telematiques (2008, p. 93), mais il n'est pas pour autant moins interessant de les penser en tension avec la production du regime artistique. Flusser raconte que la racine etymologique du mot auteur, ainsi que celle de autorite, derivent du meme verbe en latin augere, qui signifie « faire croitre » (dont la traduction la plus courante est, non par hasard, fonder). Augere nomme l'activite consistant a planter des graines dans un champ pour qu'elles croissent. C'est de la qu'emerge l'un des mythes essentiels du monde greco- romain « Romulus est l'auteur de la ville, car c'est lui qui a plante la racine sur laquelle la ville est assise et dont elle absorbe la seve qui la fait grandir et devenir l'empire du monde. Romulus est le fondateur du monde civilise » (idem, p. 102). S'elever contre l'autorite de l'artiste et la creation, des mains d'un createur, revient, pour Flusser, a s'elever contre la fondation des empires des savoirs et de la production de connaissances.

En revanche, lorsque l'on se rapproche du camerer plutót que des fondements de l'image, il s'etablit une relation poetique avec les residus presents dans la propre materialite filmique, vestiges qui portent en eux les processus pedagogiques et subjectifs qui ont conduit a leur creation, dans le fameux geste reflexif dont nous avons parle supra. Comme l'ecrit Russell West-Pavlov du poete caribeen Derek Walcott, mentionnant l'oeuvre litteraire de ce dernier, l'acte de creation porte sa propre temporalite « ce n'est pas un poeme 'sur' un paysage qui, ensuite, pourrait etre enseigne dans une salle de classe. Au contraire, c'est un poeme qui surgit d'un paysage et constitue intrinsequement un processus dynamique d'interconnexion continue, aussi bien spatial que, inevitablement, temporel » (PAVLOV, 2017, p. 167). Le poeme, conclut West-Pavlov, n'informe pas, « [il] cree les processus dont il emerge » (idem).

Si le cinema semble nous donner a voir quelque chose d'urgent maintenant, c'est parce que sa forme pedagogique, ses pagailles, ont la particularite de faire des montages avec ces blocs d'affection - mouvement et duree - que sont les images. Montages entre de multiples forces de natures et d'intensites diverses, dans lesquelles la difference peut faire vibrer des temporalites enchevetrees, revelant des modes d'existence qui non seulement confrontent la representation, mais qui font egalement s'effondrer ses modeles, fissurant de l'interieur - eau, enfant, animal - le terrain qui les fonde.

Un film pour faire. A la limite, il ne s'agit que de ya, filmer comme s'il n'y avait pas de film a realiser, seulement des presences, des intensites, des volumes camerer.

Bibliographie

BRASIL, André. “**A performance: entre o vivido e o imaginado**”. Trabalho apresentado ao GT Comunicação e Experiência Estética, XX Encontro Anual da COMPÓS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, de 14 a 17 de jun. 2011. Disponível em: < <http://www.compos.org.br/data/biblioteca1603.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 30.

DELIGNY, Fernand. “Ce qui ne se voit pas” in: **Cahiers du Cinéma**. n. 428, p. 50–51, 1990 (tradução nossa).
- “Camérer” in: Sandra Alvarez de Toledo (Org.), **Œuvres**. Paris: l'Arachnéen, 2017, p. 1742.

GUIMARÃES, César. “Na vizinhança do tigre: lá onde a vida é prisioneira” in: **Revista ECO-Pós**. v. 20, n. 2, p. 17–31, 2017.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablumbe, 2008

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens**. 2019. 340p. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense (PPGCOM / UFF). Niterói, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SIMONDON, Gilbert. **Sur la technique (1953-1983)**. Paris: Presses universitaires de France, 2014.

WEST-PAVLOV, Russell. “O Tempo do Ensino no Sul Global: Pedagogia em Rede e Ensino da Poesia Caribenha (com um exemplo de Derek Walcott)” in: **Revista Contracampo**, v. 36, n. 3, 2017.

WHITEHEAD, Alfred North. **The concept of nature**. New York: Cosimo classics, 2007.

GEOGRAFIAS GIRATÓRIAS

o agir da espécie e seu acionamento pelo lugar

Wenceslao Machado de Oliveira Jr¹
Meiry Soares da Costa Pereira²

Introdução

O mundo é que gira. Em muitos dos filmes realizados por professores com ou sobre as crianças nas atividades do Cineclube Regente/Cha, que reúne duas escolas públicas de educação infantil na periferia da cidade de Campinas, as coisas giram. As crianças gostam desse girar e buscam brinquedos e situações onde ele se efetiva individual ou coletivamente. Os filmes onde as coisas giram agradam tanto crianças quanto professores.

Seria esse girar um gesto reiterativo, aquele denominado como agir por Fernand Deligny? As professoras filmariam esse girar reiterado porque o gesto de girar das crianças acionaria nelas esse mesmo *agir* esquecido em seus corpos? Esta aproximação conceitual com este autor seriam boas pistas para entendermos por que as crianças buscam, entre tantos brinquedos do parque, os de girar?

¹Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Coordenador do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas – do espaço às filmagens, das filmagens ao espaço” [Fapesp 2018/09258-4].

²Professora aposentada da Prefeitura Municipal de Campinas. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Psicologia Escolar. Integrante do Cineclube Regente/Cha entre 2017 e 2019.

Estas e outras perguntas emergem desses filmes em que não somente as figuras humanas e inumanas vistas na tela giram. Neles, também giram árvores e cenários. Em vários deles, mirar a tela faz com que o que parece girar é o próprio mundo, o espaço onde assistimos ao filme, bem como o espaço onde o filme foi feito. Estes filmes, portanto, nos inserem naquilo a que decidimos chamar de geografias giratórias, de modo a destacar a característica principal do espaço que emerge diante de nós ao nos produzir sensações que fazem com que as dimensões do “espaço habitual” oscilem. Como espaço habitual entendemos aquele em que nossos corpos estão estáticos ou em movimento num ritmo em que mantemos com tranquilidade a identificação das referências entre corpo e chão, entre horizontal e vertical, entre em cima e embaixo, entre longe e perto, entre uma coisa e outra dispostas no espaço diante de nós.

As tradições clássicas, por assim dizer, da Geografia e da Geografia escolar nos legaram duas posições corporais prioritárias, as quais vieram a configurar o espaço habitual desta área do conhecimento: o corpo ereto que mira à frente (e identifica as direções no horizonte) e o corpo que mira o chão do alto (e identifica a disposição das coisas na superfície). Este corpo teve que “perder-se” para poder mirar o chão-superfície a partir do alto-infinito onde as retas se encontram. Foi este corpo desmaterializado que produziu o espaço habitual que vemos nos mapas e que muito nos referencia em nosso pensamento acerca do espaço geográfico.

Há muitas outras posições corporais que sustentam outras tradições geográficas, como as que situam nossos corpos em meio a outros corpos humanos, legando-nos pensamentos acerca das muitas “geografias sociais”, como as que situam nossos corpos em meio a forças e poderes (in)visíveis, legando-nos pensamentos acerca de “geografias econômicas” e “geografias políticas”, como as que situam nossos corpos em meio à natureza, legando-nos “geografias deterministas” por um lado e, por outro, “geografias específicas”, da espécie humana, como o faz Fernand Deligny a partir do conceito de *topos*³.

Em outras palavras, o que nos leva a nomear de “geografias giratórias” o espaço que emerge destes filmes é justamente a profícua abertura da Geografia para inventar espaços onde uma distinta relação entre corpo e mundo se torna evidenciada e, nela, uma distinta posição corporal salientada.

Os filmes que serão focados neste artigo fazem parte do acervo de produções acessíveis no canal do referido cineclube⁴, cujas atividades vêm sendo acompanhadas no projeto *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas – do espaço às filmagens, das filmagens ao espaço através do (anti)método do cartógrafo*⁵

³Fernand Deligny (2009; 2015).

⁴<https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n-HGEH4fDvK3A>

⁵Escóssia; Kastrup; Passos, 2015; Oliveira; Paraíso, 2012.

na busca de mapear os traços do agir acionados pelo cinema no lugar-escola⁶, conforme o conceito de agir que aparece nos escritos e mapas de Fernand Deligny⁷. Os filmes são tomados como pistas para acompanhar as variações do lugar-escola no cinema ali produzido, bem como os traçados do cinema no lugar-escola e os traçados dos corpos afetados pelo cinema, assumindo que, nestes traçados, “os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro”⁸.

As geografias giratórias emergem nas “áreas de estar”

A vida vai em busca do prazer, dizia Freud⁹. Podemos traçar o paralelo de que brincar é para a criança uma ação prazerosa. Brincando ela experimenta seu corpo, desenvolve relações com outras crianças e com os adultos, domina o espaço, testa suas hipóteses e habilidades, explora, cria, imagina e muito mais.

É preciso que ela disponha de um espaço para exercitar o prazer do movimento: um espaço que ofereça obstáculos, um meio que traga pequenos desafios todos os dias. Nas escolas infantis onde funciona o Cineclub Regente/Cha este espaço tem sido o parque que margeia os prédios escolares, conforme imagens a seguir.

⁶O conceito de lugar que opera em nossas pesquisas e neste artigo é o da geógrafa Doreen Massey. Na perspectiva desta autora o conceito de lugar está associado à copresença de uma constelação específica de trajetórias, fazendo com que um lugar seja estabelecido pelas interconexões e desconexões entre essas trajetórias e não por algum parâmetro de localização, de extensão, de origem ou de identidade (Massey, 2008). “Lo que confiere a un lugar su especificidad no es ninguna larga historia internalizada sino el hecho que se ha construido a partir de una constelación determinada de relaciones sociales, encontrándose y entretejiéndose en un sitio particular. Si nos desplazamos desde el satélite hacia el globo, manteniendo en la cabeza todas estas redes de relaciones sociales, movimientos y comunicaciones, entonces cada «lugar» puede verse como un punto particular y único de su intersección. Es, verdaderamente, un punto de encuentro. (Massey, 1991, p. 126).

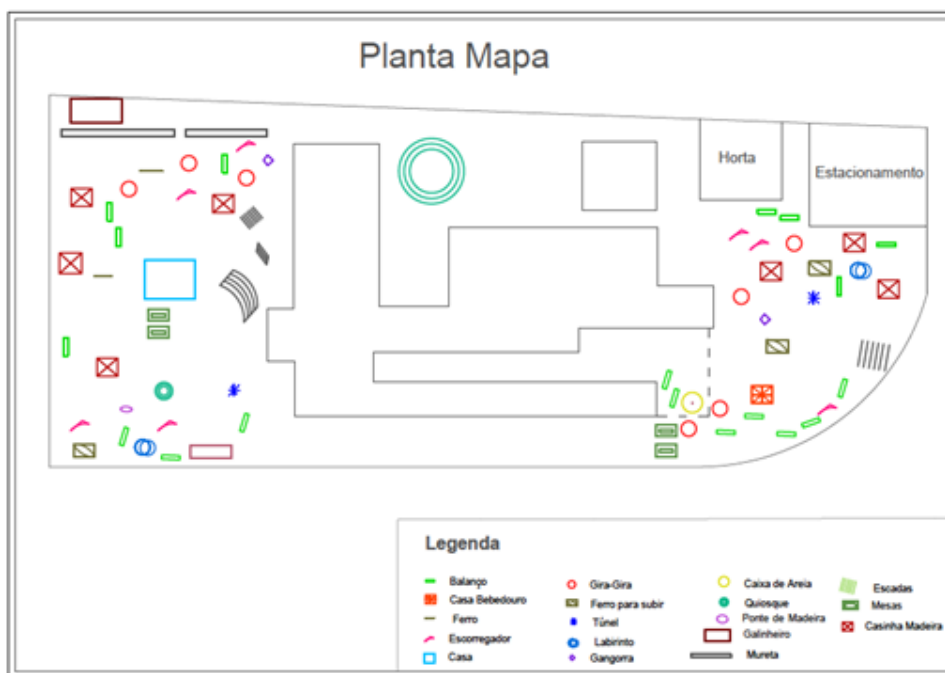
⁷Fernand Deligny (2009; 2015).

⁸Deleuze, 1997, p. 88.

⁹Freud (1977).



Imagem do quarteirão onde se situam as duas escolas
Fonte: Google Earth



Planta-mapa do lugar-escola
Elaboração: Stella Rodrigues (Bolsista SAE-Unicamp)
Fonte: Acervo do Projeto

Podemos pensar que nas escolas aqui focadas o parque funciona como as “áreas de estar” existentes nos lugares onde Fernand Deligny recebia os autistas profundos; nelas é onde se dava a convivência livre entre adultos e autistas em meio à natureza, sendo nelas também onde emergiam muitos dos *topos* dos autistas, intensas relações entre um corpo humano e alguma materialidade-força inumana presente no lugar. Relações estas que foram mapeadas pelos colaboradores de Deligny por meio das distinções entre linhas costumeiras e linhas de errância (e pontos de parada) “para nada”. Sendo justamente as linhas de errâncias (e seus pontos de parada) as que indicavam a emergência de algo (gestos) “para nada”, ou melhor, gestos aquém e além dos significados e dos signos reconhecíveis na cultura dos não autistas que conviviam com eles.

Deligny propôs que estas linhas, e os mapas que elas configuram, expressam os vínculos topográficos de cada autista com algum dos elementos espaciais presentes naquele lugar, tais como um poço ou curso d’água, uma fogueira apagada, uma pedra, uma porta ou banco de madeira, uma estátua ou outro elemento copresente ao autista naquele lugar. Ele criou suas “colônias de autistas” isoladas das cidades e em meio a ambientes mais naturais, permitindo que os autistas agissem sem controles e restrições prévias.

Tanto nas “áreas de estar” destas “colônias” de Deligny quanto no parque destas escolas os corpos *agem* a seu próprio modo no encontro com o mundo, através das especificidades de cada lugar. Ou seja, não há regulação direta dos movimentos e ações, como ocorre na sala de aula ou mesmo no refeitório ou no pátio fechado destas escolas.

Deligny buscou isolar os autistas para que o modo deles habitarem o mundo pudesse emergir livremente.

Aqui cabe um ligeiro desvio para indicar que o projeto deste autor era resistir a um outro projeto educativo que se expandia pela França de sua época e que teve como corolário brasileiro o projeto conhecido como Escola Parque, do qual o parque das escolas Regente Feijó e Cha Il Sun são resultados tardios.

As chamadas Escolas Parque nasceram da

proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola Parque, como ficou conhecida. Seu projeto foi pensado para ser transformado em uma política para a educação básica brasileira na década de 1950. Contudo, oscilações políticas e econômicas emperraram sua exequibilidade e ampliação.

Posteriormente alguns projetos educacionais lançados em governos estaduais e até mesmo no governo federal, na década de 1990, retomaram parcialmente as ideias vanguardistas deste ícone do pensamento educacional brasileiro¹⁰.

Nos termos do próprio idealizador delas, em uma Escola Parque

predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito¹¹.

Podemos dizer que o projeto de Deligny era o oposto daquilo que as Escolas Parque buscavam efetivar em meio às cidades nas mesmas décadas em que Deligny realizava a mais duradoura e instigante de suas “tentativas pedagógicas”¹². Ao isolar-se no campo com os autistas, este pensador visava justamente permitir que os corpos distantes da linguagem (e da significação) habitassem o mundo à sua maneira, a qual estabelece uma interação muito mais intensa com os materiais e formas que configuram um lugar; interação esta realizada como experimentações dos corpos e dos materiais; experimentações estas feitas “para nada”, ou seja, sem qualquer outro objetivo que não seja o de experimentar as possibilidades do encontro entre um corpo e algum material qualquer encontrado ali, no parque, nas “áreas de estar”. Neste “para nada” é onde emergem os inatos gestos do agir, latentes nos corpos humanos até serem acionados por algo que encontramos no lugar.

Crianças pequenas não são autistas certamente, mas são corpos distantes da significação da linguagem e, em sua experimentação do mundo, fazem oscilar o sentido do “parque educativo” localizado no entorno dos prédios escolares. Ao invés de extrair dele “valores utilitários para a vida em sociedade” onde “o conluio entre o ter e o querer é notável”¹³, extraem dali encontros inusitados com aquilo que escapa desta sociedade fortemente embasada nas lógicas da linguagem e da significação, as quais, segundo Deligny, distanciam ou mesmo impedem as pessoas de estabelecer uma relação aberta com o mundo, com o lugar. Para este autor, isto ocorre porque “a linguagem chega antes” do encontro que temos com os materiais e formas que compõem o mundo, fazendo com que nos relacionemos não com as pedras, a água, as árvores, a pele, mas com seus significados.

¹⁰Carbello; Ribeiro, 2014, p. 365-366.

¹¹Teixeira, 1994, P. 163.

¹²Miguel, 2015.

¹³Deligny, 2015, p. 65.

As filmagens favoreceram o registro do que acontece no parque, das relações topológicas das crianças com o lugar, tornando visíveis experiências de “mundo” daqueles pequenos corpos. Entre estas experiências encontramos o gesto de girar, o qual se tornou uma pista para nossas reflexões acerca da (im)pertinência do conceito de agir proposto por Fernand Deligny para pensar algumas daquelas experiências que temos visto nos filmes feitos nestas escolas de educação infantil.

Os filmes que fazem o mundo girar

Optamos por trazer para este texto quatro destes filmes que, em especial, parecem concentrar-se no gesto de girar de maneiras bastante distintas, ainda que todos apresentem-se como seguidos giros de 360 graus. *Quem quer casar*¹⁴, *Ballet*¹⁵, *Bundamaaa*¹⁶ e *Roda roda*¹⁷, realizam algo que poderíamos chamar de geografia giratória, pois o efeito do girar não se faz somente nos corpos, mas também e sobretudo no espaço ao redor deles.

Espaço ao redor não só das crianças que giravam quando os filmes foram realizados, mas também e principalmente o espaço ao redor dos espectadores destes filmes, o qual “sofre” uma (não tão) ligeira oscilação, gerando “efeitos de tontura” mais ou menos intensos, mais ou menos semelhantes aos que sofrem os corpos afetados por uma crise de labirintite: o espaço gira ao nosso redor e “caímos” em seu labirinto.

Isso faz com que estes filmes tenham a potência de deslocar o contato com as imagens dos olhos-ouvidos para o corpo inteiro, na medida mesma que as sensações por eles provocadas nos espectadores dobram o “giro-visto-com-os-olhos” para dentro de nossos corpos, revolvendo-os, atuando como externalidades espaciais (fílmicas) tornadas internalidades subjetivas, como diria Doreen Massey¹⁸. Esta dobra do fora no dentro aponta para um bordão das filosofias pós-estruturalistas, o dentro é a dobra do fora, e indica, por um lado, que não assistimos aos filmes somente com olhos e ouvidos e, por outro, que corpo e cinema formam um único “local” onde o mundo é partilhado em um “entre” de afetações mútuas, um encontro de diferenças onde se produzem devires nos corpos e no mundo.

Independente do que vem a ser esse conjunto de sensações corporais que fazem tudo girar diante desses filmes, o deslocamento para o corpo do modo como somos forçados a nos relacionar com esses pequenos filmes aponta para desvios instigantes no modo habitual como a escola lida com as imagens audiovisuais, uma vez que

¹⁴<https://www.youtube.com/watch?v=uCL4qNmy-0I>

¹⁵<https://www.youtube.com/watch?v=4kXcAAPpYW8>

¹⁶<https://www.youtube.com/watch?v=m2ljvXPjWbo>

¹⁷<https://www.youtube.com/watch?v=ED-M-ED5ZB0>

¹⁸Massey (2008).

promove o deslocamento das imagens do sentido de informações audiovisuais para serem absorvidas por corpos estáticos para os sem-sentidos de sensações corporais que afetam os corpos dos pés à cabeça – paralisando-os ou mobilizando-os. Isto desloca a experiência cinematográfica da esfera do visível para a do sensível, o qual é muitas vezes invisível e inaudível.

Afinal, o que faz o mundo girar para além dos corpos são justamente as imagens. São os giros delas que nos fazem entrar em transe... acionam nossos labirintos e nossos dedos dos pés e nossas demais partes do corpo, fazendo com que entendamos, ao revés, que todas as imagens são “vistas” pelo corpo todo. Essas imagens que giram colocam em fuga o “sistema de ver/ouvir” e recolocam nossos corpos inteiros diante das imagens.

Justamente quando não só olhos e ouvidos são acionados pelo cinema, que nos perguntamos: que espaço é esse que emerge do encontro entre corpo e imagem? Que outras grafias do espaço aí se insinuam?

No filme *Ballet* o que gira está entre o campo e o extracampo: para os espectadores são os corpos em campo que giram, mas para aqueles corpos que giram em campo é o extracampo que gira; nos pés esticados e na impossibilidade de fixar os olhos em algum ponto da tela, os espectadores também são arremessados para a experiência giratória vivenciada pelas crianças que sentiam o giro do mundo ao seu redor enquanto giravam agarrados na argola. Se é verdadeiro que o primeiro balé é a dança visível dos corpos humanos, é também verdadeiro que um outro balé se faz sensível, o do mundo ao redor daqueles que dançam e, por identificação com eles, o do espectador que os assistem na tela e fazem sutis movimentos com os pés e o tronco, afetados pelos balés que têm diante deles.



Enquanto esse filme é composto por uma série de cortes que unem filmagens diversas, os outros três são filmes de tomada única, um tipo específico de plano sequência a que chamamos, nos escritos sobre cinema e educação¹⁹, de Minutos Lumière, na esteira das propostas de Alain Bergala²⁰. Neste tipo de “dispositivo de criação de imagens”²¹, a câmera deve estar fixa e o tempo de filmagem deve ser por volta de um minuto.

Apesar destes dispositivos serem nossas referências, muitos dos filmes surgiram com a participação das crianças, desde a escolha do local onde colocar a câmera para que a mesma ficasse fixa até a indicação para que sejam feitas várias tomadas. Elas também olhavam como havia ficado cada filmagem e sugeriam outro local ou outra posição para colocar a câmera. Assim surgiram os filmes Bundamaaa e Roda roda.



¹⁹Fresquet, 2014; Migliorin, 2015.

²⁰Bergala (2008).

²¹Esta expressão tem sido utilizada para conceituar as estratégias de criação de imagens que visam a um só tempo, restringir os modos habituais de produzirmos imagens e experimentar outras maneiras de filmar. Desta forma, todo dispositivo se faz com “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes: e outra de absoluta abertura” (Migliorin, 2015, p.79). No caso do Minuto Lumière a linha de extremo controle é dada pela exigência da câmera ser fixa e a duração ser de um minuto; a linha de abertura é a aquela que não estabelece onde e o que filmar, deixando o filmador com a liberdade (e a responsabilidade) de prestar atenção no mundo à sua volta e descobrir nele o que e onde poderia captar um minuto de imagens em câmera fixa que terão “força de cinema”, ou seja, que terão intensidade estética para mobilizar sensações e pensamentos em quem as assistir.

No jogo composto entre estes dois filmes, a rapidez da ação realizada pelas crianças faz com que os giros invertidos pareçam se dar nos dois: o que está próximo (as crianças ou as barras do brinquedo) gira numa direção e o que está distante (o fundo de cena, a areia do chão) gira na outra, desfocando-se quase todo o tempo e, justamente aí, criando a sensação visual de deslocamento rápido e desaparecimento das formas em cores e luzes.

Em ambos filmes, o extracampo é fortemente acionado na constante e giratória existência dele “atrás de nós e das crianças”. No *Bundamaaa* a palavra inventada para ser repetida durante o ato de girar parece ter emergido do próprio giro, uma vez que é repetida seguidas vezes, mais ou menos no mesmo ritmo de cada volta, realizando aquilo que “Deligny pensa em termos de valorização da *imaginação* da criança, em lhe dar a oportunidade de se apropriar de sua potência própria”²². Uma potência que é, acima de tudo, de invenção a partir das conexões que seu corpo faz com o mundo, com o lugar onde está, extraindo do que está próximo devires insuspeitos.

Uma potência que, no caso do gesto de girar, parece ser inata. Vejamos esta citação de Françoise Dolto, pesquisadora das crianças pequenas.

*Reparem como as crianças, brincando, giram em torno de si mesmas. Aliás, todos nós giramos em tornos de nós mesmos para nascer: é o “rooting”, ou seja, o modo de girar sobre si mesmo que o bebê tem no momento do parto, que lhe permite sair dos limites da vida fetal para chegar à luz.*²³

No filme *Quem quer casar* a velocidade do giro é bem menor, fazendo com que o girar sentido por nós, espectadores, seja bem mais lento mas, justo por isso, mais nauseante, seja porque quase conseguimos acompanhar o visível que gira (e é nesse “quase” que se encontra sua maior força de desvio), seja porque o que gira estaria no alto (copas de árvores) forçando nosso corpo a ver no horizonte aquilo que estaria acima de nós ou, para ser mais exato, *sentir* as dimensões vertical e horizontal a um só tempo.



²²Miguel, 2015, p. 4.

²³Dolto, 2013, p. 105.

Esse é o único dos quatro filmes que não está focado nas crianças, ainda que elas estejam sonoramente presentes no extracampo, cantando a música que deu o nome ao filme. Talvez por esse distanciamento do enquadramento habitual, ele seja o filme que realiza o desvio mais radical entre os quatro filmes, seja pela ausência de crianças em sua visualidade, seja pela presença de um ângulo de filmagem inverso daquele que estamos habituados a ver em filmagens de professores nas escolas de educação infantil: no filme vemos o céu enquanto na grande maioria dos filmes feitos ali vemos o chão, um vez que as crianças são menores que os adultos e estes as miram de cima para baixo seja com os olhos, seja com as câmeras.

O agir é acionado pelo lugar; agir é localizar(se) um topos

Em todos estes filmes o que vemos é um gesto bastante comum entre crianças pequenas: girar, girar, girar. Seja sozinha, seja em grupos, seja sobre seus próprios pés ou sobre objetos-brinquedos quaisquer (como no caso da argola e do gira-gira), podemos dizer que estes filmes estariam em sintonia com um gesto bastante intenso de experimentação do próprio corpo em suas relações com o mundo. Um gesto que nos parece ser acionado pelo mundo ao redor, pelo lugar, pelos materiais e objetos que ele oferece às crianças que podem ser acionadores deste girar o corpo para fazer girar o mundo ou mesmo deste girar o mundo para fazer girar o corpo.

Neste sentido, podemos dizer que o espaço define os agires destas crianças. Eles parecem-nos gestos indistintos em seus “objetivos”, objetivos estes que, talvez, estejam, segundo Deligny, relacionados mais ao agir que ao fazer. Tendo em vista a distinção entre o agir e o fazer apontados por este autor, poderíamos pensar essas filmagens como sendo miméticas desse gesto comum em crianças pequenas, como traços do agir humano, fazendo com que o comum ali expresso seria o comum da espécie humana, comunismo primitivo (fóssil), fossilizado no agir (tácito) que antecede (antecipa?) o querer que subjaz ao fazer: o projeto, a comunicação do dizer, o simbólico.

Mas realmente é preciso entender que essa origem antiga, por mais fóssil que seja, persiste na origem de cada um dos nossos gestos de agora, fossilizada, naquele sentido de enterrada sob as camadas sedimentares daquilo que o homem pôde querer e querer vir a ser, considerando-se seu próprio projeto, ávido de ter o que pode querer e de querer o que pode ter²⁴.

A comunicação existente no gesto de girar seria, portanto, não a do visível (nas imagens), nem a do querer dizer algo, mas sim a do sensível (no gesto gerador desse visível), gestador das imagens: comunica-se no girar o gesto reiterado da espécie, o gesto comum a todo humano.

²⁴Deligny, 2015, p. 81.

Cabe lembrar que o comum da espécie não prevê a semelhança, mas a diversidade. Seguindo com Deligny, a reiteração do gesto que emerge do *agir* não é repetição, pois o *agir* intransitivo se transforma sempre que, no lugar onde age, o corpo-mão encontre outro material ou não encontre mais os mesmos materiais de antes em que o *agir* se fazia existir. Esse autor afirma que “para o humano, a mão é primeira e seus traços são comuns, e comuns à espécie”²⁵, indicando, portanto, para cada um de nós que “essa mão não é sua” (idem, p.80), mas “a mão de humano e nada mais, abandonada ou quase, aventurando-se a experimentar o real” (idem, p.248). Uma mão específica, relativa à espécie humana, reiterativa de gestos que estariam, por assim dizer, fossilizados em nossos corpos e só emergem quando a linguagem e sua significação não se interpõem entre nossos corpos e os demais materiais que compõem o mundo, que compõem cada lugar-território onde vivemos.

Deligny salienta que são as mãos que *agem* no lugar com os materiais heterogêneos ali disponíveis, fazendo emergir um certo *agir* (devir?) reiterativo, bem como um certo *topos* do encontro entre corpo-mão e algo nesse lugar, quando a linguagem (a significação) não se interpõe entre nós e o mundo.

Em outras palavras, este autor propõe que muitos de nossos gestos, aqueles sem significação prévia, sem “objetivo” – gestos “para nada”, emergem *no* lugar e *do* lugar, da constelação específica de trajetórias que o constitui, uma vez que é alguma delas que aciona este gesto num corpo que, ao ser afetado por esta trajetória – um poço ou curso d’água, um brinquedo de argola, uma árvore rugosa, uma parede branca, um vento repentino... – constitui com ela um *topos*, uma intensidade que atravessa nosso corpo em direção aos gestos de espécie nele fossilizados.

Ao nosso ver, é isto o que ocorre com o gesto de girar, o qual remete, inclusive, para as experiências documentadas por Deligny em sua longa convivência com os mutistas. Na citação a seguir, mantida no formato publicado, Deligny fala da criança que gira como aquele que desloca o *si mesmo* para o *nada*: do sujeito que se reconhece a si (e ao outro como algo fora de si) para o localizar(se)²⁶ para além da linguagem.

²⁵Deligny, 2015, p.80.

²⁶O (se) colocado entre parênteses, sem hífen e grudado ao verbo busca realizar no português o estranhamento que Deligny realizava no francês ao preferir o *ce* (adjetivo demonstrativo) ao *se* (pronome), jogando com a homofonia desses termos em francês, para criticar a ideia do sujeito reflexivo.

Él gira sobre sí mismo
pero se ese dichoso SÍ-mismo está en realidad
ausente
vacante

Ese niño
gira alrededor de NADA
sobre nada
perdidamente
perdido

¿será pues que o está buscando, ese sí mismo
que se estaría buscando?
no hemos seguido esa pista
ese chico giraba
ni bien
ni mal

más allá
más allá
del bien
y del mal

que son cosas del habla.²⁷

O *niño* a que se refere Deligny era autista. Esse autor entende que os autistas são humanos que não se “localizam” no mundo pela e através da linguagem, mas sim num localizar(se) mútuo *do* e *no* lugar onde vivem, *com* e *junto* das coisas que aí coexistem. “Ao ‘tudo é linguagem’ [de Lacan] ele opõe um ‘topos’, um meio fora do tempo e do comum onde a especificidade das coisas e as referências espaciais substituem o signo”²⁸.

Para Deligny o bem, o mal e o si mesmo são produtos da linguagem como instituidora de mundos, do mundo. Para ele, os autistas não estão condenados pela linguagem, pelos signos, pela significação e, por isso, são tidos, por aqueles que se pensam humanos devido à linguagem, como selvagens, por estarem fora da linguagem. Propõe, então, como central para se lidar com os autistas (mas não só com eles!) “a noção de território; mas um território não identitário, um lugar onde viver, onde situar-se no espaço, sentir o corpo de um e *estrangeirar* o outro”²⁹. Seria no *estar* aí que se daria o verdadeiro da vida de cada homem, mas não necessariamente do (tido como) humano.

²⁷Deligny, 2009, p.69.

²⁸Toledo, 2009, p.10 (destaques do original).

²⁹Toledo, 2009, p.13 (destaques do original).

Localizar(se) seria encontrar(se) (em) um *topos*, encontrar(se) com aquilo que afeta o corpo *no terreno*, que efetiva o sensível que (se) constitui (uma) vida *ali*; encontros que se dão nas e através das errâncias que cada corpo realiza enquanto é afetado pelas “coisas” do mundo, pelas trajetórias heterogêneas e copresentes no lugar.

Os filmes aqui elencados nos permitiram notar diversos momentos em que as crianças localizam(se) um *topos* no parque das escolas: um material, um local no terreno em que o gesto fossilizado de girar emerge naquele corpo.

Conclusão

Esta maneira de pensar as imagens presentes nos filmes que trouxemos a este artigo, uma maneira de encontrar nelas pistas para certos *agires*, nos oferece um outro modo de pensar e grafar o espaço, de criar geo-grafias do lugar-escola, geografias estas que teriam potência de minoria, atuando na escola como uma geografia menor³⁰ ao investir esse espaço de geografias giratórias: um espaço que é experimentado como fluxo inebriante, estonteante em uma de suas múltiplas possibilidades de relacionar-se com os pequenos corpos das crianças que não interpõem significações e objetivos em suas experimentações *no* e *do* lugar-escola.

Ao contrário, elas encontram, na heterogeneidade das trajetórias que compõem aquele lugar³¹, objetos e materiais que acionam um *topos* onde o giro torna-se possível, tomando esse gesto-giro como proveniente do agir da espécie humana, algo que está em cada corpo, latente, virtual e que emerge quando acionado pelo encontro entre aquele corpo e um material-objeto (real) do lugar. É nesse sentido que “a água, para o patinho, não é um objeto: é algo de real, indispensável para que o nadar seja possível”³² uma vez que “um patinho é dotado, de maneira inata, de um nadar latente [mas] se não houver água no entorno, nadar não terá lugar – *topos* – e permanecerá nulo e não advindo” (idem, p.163 – grifo do original). Para Deligny “o lugar é do âmbito do *topos*” (idem, p.170 – grifo do original) sendo ele um “aí”, um “fora” onde pode ocorrer o encontro com o real em que um *agir* é acionado.

Nesses filmes encontramos pistas para pensar o gesto de girar como sendo um *agir* de espécie acionado por certos objetos presentes no parque das escolas, bem como eles também nos dão pistas de como o cinema passou a compor com as demais trajetórias do lugar, sendo ele mesmo um acionador de possíveis *agires*, como nos parece ocorrer

³⁰Oliveira Jr, 2009; 2019.

³¹Massey, 2008.

³²Deligny, 2015, p.168 – grifo do original.

com o filme *Quem quer casar*, no qual o giro das árvores (que é também o giro das imagens e o giro do mundo) aciona nos espectadores “mínimos gestos”³³ deste *agir* específico que é girar girar girar até o mundo sair dos eixos e a geografia (ter condições de) tornar-se giratória.

Bibliografia

BERGALA, A. (2008). **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ.

CARBELLO, S.R.C; RIBEIRO, R. (2014). Escola parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 9, n. 2, p. 365-377.

DELEUZE, G. (1997). **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34.

DELIGNY, F. (2015). **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições.

DELIGNY, F. (2009). **Permitir Trazar Ver**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

DOLTO, F. (2013). **Seminário de Psicanálise de crianças**. São Paulo: Martins Fontes.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (2015). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Meridional.

FREUD, S (1977). **Além do Princípio de Prazer**. Rio de Janeiro: Imago, v.2.

FRESQUET, A. (Org.). (2015). **Cinema e educação**: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produções.

MASSEY, D. Un sentido global del lugar. (1991) In: ALBET, A.; BENACH, N. (Orgs.). (2012). **Doreen Massey – un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria Editorial.

MASSEY, D. (2008). **Pelo espaço** – uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MIGLIORIN, C. (2015). **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue.

MIGUEL, M. (2015). Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica. **Revista Ao Largo**. Fasc. 1. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF>

OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, M. (2012). Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Proposições**, v. 23, n. 3, p.159-178. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>

OLIVEIRA JR, W. M. (2019). Geografias menores: potências de expressão – entre imagens, pesquisa e educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, p. 27-43.

OLIVEIRA JR., W. M. (2009). Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Proposições**. 20(3). Campinas. p. 17-28.

³³Deligny, 2015.

À la recherche des Neumes : Milieux sonores dans *Ce Gamin, là*

Martin Molina Gola.



Je me fonderai, dans cette communication, sur une expérience personnelle de spectateur que j'ai eue en découvrant *Ce Gamin, là* (Renaud Victor, 1975), film qui m'a profondément marqué et a été à l'origine de ma recherche sur Fernand Deligny et le réseau des Cévennes. J'ai vu ce film après avoir lu *L'Arachnéen et autres textes*, qui m'avait été offert par un ami avant que je découvre *Le Moindre Geste* et lise *Les Vagabonds Efficaces* ; ce qui en dit long, si l'on omet que je suis étranger, sur les effets du travail de réédition de l'œuvre de Deligny, par Sandra Alvarez de Toledo et les éditions de *L'Arachnéen* à l'origine de cette nouvelle réception de son œuvre. J'ai tout de suite été sidéré par le film et cependant une chose m'a frappé : il m'a semblé que j'avais du mal à me remémorer les images du film alors que je me souvenais très bien de sa bande son. Bien-sûr, en premier lieu, la voix de Deligny qui parle et lit ses textes

d'une manière formidable, comme seul un poète peut le faire, mais aussi et surtout les paysages sonores construits dans le film avec ses longues plages de silence. Voici une petite liste des sons qui me viennent à l'esprit en pensant à *Ce gamin, là* : le vent, le feu, l'eau, un cerceau métallique, une machine à coudre, des vocalisations d'enfants, une flûte de Pan, des pas sur la neige, un ressort métallique, des cloches de chèvres, des bâtons de bois sur les pierres, des claquements des mains, de la glace qui se rompt, un dé de bois sur un évier cévenol.

Parlant du son au cinéma, la cinéaste argentine Lucrecia Martel recourt à la métaphore du bocal à poissons ou de la piscine. Elle décrit la salle de cinéma comme un bocal dans lequel le spectateur est un poisson ou un nageur. Celui-ci regarde la superficie de l'eau miroitante d'images, mais est entouré et submergé par un milieu aquatique et modulable. Ainsi la salle de cinéma est-elle un volume d'air animé par des vibrations sonores dans lesquelles les spectateurs se trouvent immergés. Si un spectateur peut choisir de ne pas regarder les images, il lui est impossible de ne pas être affecté par le son. La salle est un milieu sonore dans lequel baigne le spectateur.

Au début des années 1970, deux ans après le début de la tentative des Cévennes, Deligny commence à imaginer un film qui serait la continuation de son premier projet cinématographique en cours de montage, *Le moindre Geste* (1962-1971). C'est à cette époque qu'il commence à exprimer, dans sa correspondance, la nécessité d'une caméra comme organe fondamental du réseau. Dans une lettre à Germaine Le Guillant, 18 juin 1971, il écrit à ce sujet :

« Ce qui, semble-t-il, est en train de “prendre” à partir d’ici ? / pour le moment, un “réseau” d’aires de séjour, arrière-petites-filles des relais des Auberges d’avant toutes les guerres. / à certains “moments” vécus entre ceux qui seront présents là et 1 enfant fou, voilà que l’enfant en est de ce en mis en chantier, sur “l’aire” chacun y apportant ce qu’il a pu glaner au cours de sa propre existence. Ces “moments” là seront filmés. De ce fouillis d’images ressortiront (peut-être) ces “repères”, mot qui est pour moi ce que “transfert” pouvait être pour Freud¹. »

Ce terme de « repère », qui apparaît dans les écrits de Deligny autour de 1970, est l'un des titres imaginés par celui-ci pour ce nouveau « film à faire » dans le réseau. Il fut tour à tour appelé « Repères », « Pierres d'ailleurs » et « Radeaux dans la montagne » jusqu'à la décision finale de Renaud Victor qui, reprenant à la fin du montage une suggestion de Truffaut, opta pour le titre de « *Ce gamin, là* ».

¹*Lettre à Germaine Le Guillant, le 18 juin 1971, Correspondance des Cévennes. 1968-1996, Paris, L'Arachnéen, 2018, p. 121.*

À cette même époque, un autre terme, celui de « neume », provenant du vocabulaire musical apparaît dans un texte pour les *Cahiers de l'aire*² et dans sa correspondance avec Jacques Lin, qui occupe *l'île d'en bas*, la première aire de séjour proprement dite, à cette période.

Dans une lettre à Lin du 15 août 1970, Deligny écrit :

« Ce qui est notre affaire, en propre, c'est "le neume" : / résurgence dans l'instant présent de cet accord élémentaire / (le feu, l'eau, les autres) qui a dû avoir lieu avant que l'homme / n'invente la parole [...] voilà la recherche permanente en cours sur les territoires / il s'agit d'une fouille (en nous-mêmes) pour découvrir des bribes de cette entente préalable à la conscience d'exister "en personne". [...] Le neume est cet instant, cette paillette, ce petit morceau d'entente pré-primitive, élémentaire, d'accord hors la notion même de personne. [...] Il doit s'agir là d'une longue démarche dont il est évident qu'elle doit avoir lieu sur le terrain, ce territoire, lieu d'existence, lieu d'affleurement des neumes [...] si on s'en réfère aux castors (qui eux aussi bâtissent, etc.) il y a semble-t-il un guetteur sur un point culminant. Peut-être faudrait-il que le guetteur "batte le temps" (frappe en mesure sourde et lente) pour s'arrêter soudain s'il arrive "quelquechose"... et si ce "quelquechose" est favorable, il se met à battre à coups redoublés³. »

Pendant la préparation du tournage du film, qui commence en 1972, on retrouve cette même insistance sur la métaphore musicale pour parler de l'expérimentation en cours dans les aires de séjour. Quand Monic Parelle-Renaud, compagne de Renaud Victor, s'apprête à déménager à Monoblet pour rejoindre le réseau (condition que Deligny avait imposée à celui-ci pour travailler dans le film), Deligny lui écrit dans une lettre datée du 15 septembre 1972, juste avant son arrivée à Monoblet :

« la "marche exacte" de la tentative... / Il y a un réseau de petits ensembles d'individus, chaque ensemble vivant à sa manière, comme une note est une note. La tentative serait l'accord qui ne peut advenir que de ce que chaque note résonne d'un son différent du son de l'autre. / Il faut donc avoir lieu, tranquillement, et le reste, c'est quasiment l'affaire des enfants eux-mêmes⁴. »

²« Et de même qu'avant la découverte de la portée et des clefs pour noter la musique, les neumes aidaient la mémoire à retrouver les mélodies et les mélodies, ce que nous cherchons hors les clefs et les portes de la parole toute faite, ce sont les signes qui permettraient de garder une certaine mémoire de ce qui venant de nous, a attiré l'enfant présumé fou hors de l'armure qui est mise pour ce combat sans issue dans lequel il s'est enfermé. » (*Cahiers de l'aire*, 1970, cité dans *Correspondance des Cévennes*, op. cit., p 76).

³*Ibidem.*, p. 78-84.

⁴*Ibid.*, p. 171

À ce moment Deligny cherche de possibles producteurs pour le film et écrit à Josée Manenti ainsi qu'à François Truffaut. Celui-ci le met en contact avec Hélène Vager qui deviendra par la suite la productrice du film, tout en gardant lui-même un œil sur le projet. Dans ces lettres, Deligny insiste sur l'importance des « repères » pour le film en cours : le 15 janvier 1972, il écrit à Josée Manenti :

« est “repère” un ensemble disparate (d'objets, de signaux, d'habitudes, de manques, etc. ...) qui permet à l'enfant de s'y retrouver aux prises avec le projet en cours... bref. Et tu comprends bien que je n'en finirai pas. La caméra est nécessaire comme une “circonstance” dans les circonstances qui exigent de la tentative que son ensemble s'articule de manière à ce que tel ou tel enfant s'y repère. Le réseau = ensemble d'ensembles (aires de séjour) perçus par l'enfant mais cette perception “manifeste”, pour qu'elle puisse être “manifestée”, il y faut des “repères” (qui s'en réfèrent quelque peu à la “parade” des animaux) [...] il [le film] nous le montre à nous-mêmes et des images vues et revues, passées au ralenti, cadrées sur les mains, etc. ... peuvent (nous) montrer ce que l'œil ne voit pas (de cette vue première qui s'adresse à... et ce qui s'adresse, c'est bien cette espèce de petit s ; la caméra, à ce sujet, étant moins préoccupée que “quelqu'un” de sa propre identité)⁵. »

Et, le 5 mars 1972, en s'adressant à Hélène Vager :

« Revenant de Paris, François Mauchamp me dit que vous attendez des précisions quant à cette prise d'images que je pense être un “organe” nécessaire dans ce petit réseau de présences à la recherche de ce qui peut permettre aux enfants qui viennent en séjour “ici” d'être délivrés de leur statut d'inadaptés. En réalité, il nous faudrait pouvoir filmer “en permanence”, la caméra, si nous sommes sept, étant la huitième présence dont l'œil garderait une perception objective des événements alors que la nôtre se raconte des histoires. [...] Ce film ne représente pas pour moi une fin en soi mais bien un moyen, une étape pour que “pousse” à cette tentative qui se modifie sans cesse cet “organe” qui lui est nécessaire pour garder mémoire précise – et relativement objective – de ce qui prélude, dans le fouillis du quotidien, à l'émergence de “repères” perçus par l'un ou l'autre des enfants qui viennent et reviennent en séjour “ici”⁶. »

Qu'est-ce qu'un « repère », terme aussi important que « transfert » pour la pensée de Deligny ? « Repère », qui provient de repérage, est toute chose repérée par un enfant autiste. Qu'il s'agisse d'un objet, d'un point dans l'espace ou d'un geste. Il y a un système d'équivalences entre ces trois régimes qui, sur les aires de séjour, permettent les initiatives et les agirs des enfants.

⁵Ibid., p. 151-152.

⁶Ibid., p. 158-160.

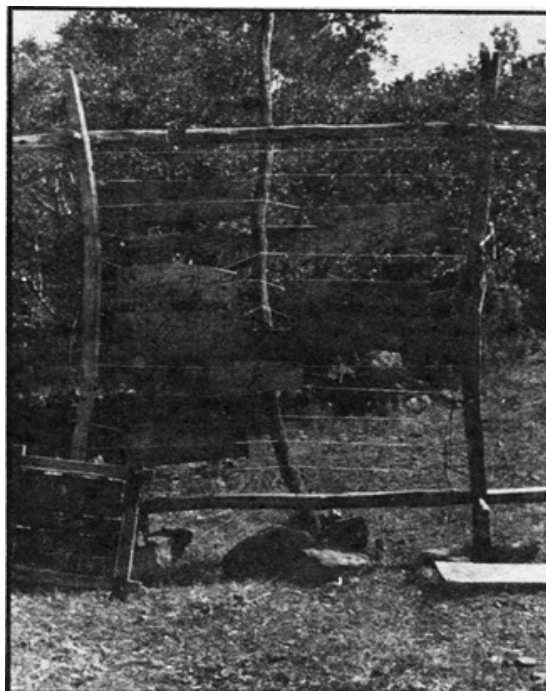
Les objets-repères trouvés ou fabriqués par les frères Lin et autres présences proches assurent parfois des fonctions transitionnelles, même si ce vocabulaire n'est jamais employé par Deligny qui préfère parler d'« objets à manier » ou d'« objets sans nom » ou encore d'objets « à permettre ». Les divers objets à manier, bâtons et autres, en effet, permettent aux enfants de se déplacer sur le territoire. Des enfants, qui normalement restent figés à leur place, retrouvent ainsi leur mobilité. Il y a aussi d'autres types d'objets. De sortes d'instruments « musicaux » incorporés à « l'ornée » des activités quotidiennes. Ceux-ci permettent la mise en place à la fois d'un rythme, analogue au battement sourd du « guetteur », mais aussi d'un détour dans les trajets utilitaires des adultes et d'un marquage spatial des activités sans s'adresser directement aux enfants.

Le rythme, au demeurant, est un outil essentiel pour comprendre le moyen par lequel les présences proches construisent peu à peu une activité commune avec les enfants autistes. En effet, la préparation du pain, des pique-niques ou de la soupe dans les aires de séjour sont *rythmés* par de petits gestes musicaux qui se répètent au long de l'activité. Et, peu à peu, au fil des jours, les enfants commencent à repérer ces signes sonores dans le milieu ambiant de l'aire de séjour et à être pris dans le rythme de l'activité en cours. À un moment donné, saisis par une initiative, les enfants, entendant le bruit musical de tel ou tel objet, embrayent une séquence de gestes. L'attention de la part des présences proches doit être en même temps assez subtile pour ne pas leur adresser une demande (qui pourrait susciter une angoisse chez eux) tout en laissant suffisamment d'espace et de temps pour que l'un d'entre eux puisse se glisser entre leurs gestes rythmiques.

Au cours de la préparation du tournage, de Ce Gamin, là, Deligny observe que l'organisation des « repères » sur les aires de séjour commence à se modifier et à se configurer en fonction du travail avec la caméra. En effet, avant de commencer le tournage en 16 mm, des essais ont été réalisés à la vidéo par Renaud Victor. Dans une lettre du 3 janvier 1974 à François Truffaut, Deligny écrit :

« Dans quelques semaines RENAUD VICTOR doit vous montrer quelques bobines d'images de ce RADEAU. [...] C'est après avoir vu les bobines qui vous seront projetées que j'ai décidé de remanier les usages du "territoire" lieu principal de tournage. C'est vous dire que la caméra est bien dans la démarche, et qu'il ne s'agit pas de faire un film "sur". / – Jusqu'à présent, nous avons, pour nous aider à voir ce que les enfants perçoivent de notre existence, un "instrument" très simple : les cartes. Ce qui s'y passe, ce qui s'y trace, sur ces cartes, n'est pas facilement prenable en image.

Dorénavant, ça sera une sorte de “métier” dressé là, qui donnera sa dimension concrète à la recherche vécue par ceux-là mêmes qui vivent proches de ces enfants-là, présences simples et robustes bien décidées à ne pas se laisser leurrer par les idées toutes faites. [...] – La cassette prise par un magnéscope dont nous avons pu nous servir pendant quelques semaines nous semble plus proche de ce qu’il faudrait arriver à filmer⁷. »



Le « métier dressé là » fait référence au *Radeau* fabriqué par Jacques Lin et ses frères dans l’aire de séjour du Séré qui est à cette époque le pôle le plus expérimental à l’intérieur du réseau et lieu principal pour le tournage de *Ce Gamin*, là. Tout comme la *Pierre à dé* de Graniès, qui clos le film, il s’agit d’un objet-repère que Deligny commence à concevoir à cette période et auquel certaines des séquences dans *Ce gamin*, là font écho. Même si pour des raisons mystérieuses il n’a pas été filmé par Renaud Victor, sauf dans une courte séquence où il apparaît aux pieds de Jean Lin.

Dans une lettre datée du 21 décembre 1973 au psychanalyste Jacques Nassif, avec qui il entretient une intéressante relation épistolaire pendant le tournage du film, Deligny écrit :

⁷*Ibid, op. cit., p. 230.*

« sur le territoire / Il y aura un instrument / quelque chose comme un métier à tisser les tapis / 3 ou 4 mètres / planté dans le sol / d'un côté, c'est le dessus du "radeau" (entendez radeau comme on dirait cithare) de l'autre, le dessous / de même que l'eau façonne la barque le "radeau" est façonné par ce "silence" d'ici [...] alors, les uns et les autres prendront le quart près de cet instrument, pour guetter, pour / imaginer quoi devrait changer du radeau pour attirer la quémande (susciter) / (répondre à) le silence alors façonne le coutumier / Tout le film tournera autour de cet instrument-là. ce qui fait repère / en petites clefs orange, couleur du pour rien⁸. »

Le 19 janvier 1974, écrivant toujours à Jacques Nassif, il précise à propos de cet étrange instrument musical :

« le radeau Il s'agit bien d'un métier planté sur le territoire / sur des planches, le coutumier est "écrit" (en traces de gestes et objets) c'est le radeau vu du dessus / sous le radeau (de l'autre côté, dans la mer-silence) il y a CE QUÉMANDER (comme, sur le dessus, il y a CE NOURRIR) / CE QUÉMANDER est aussi commun, inné, que CE NOURRIR et n'apparaît que lorsqu'il y a du signe / la quémande = plancton de signe provoqué par le radeau / Tant qu'il y a de la quémande, ça se voit, y a du nouveau (les enfants agissent des projets) / Quand il n'y a plus rien de nouveau, faut que le radeau dérive / c.a.d. se change / (sans doute en changeant de lieu)⁹ ».

Cet objet-repère, instrument musical, cythare-radeau façonné par le silence des enfants est, me semble-t-il, un parfait analogon pour le travail musical réalisé dans *Ce Gamin, là*. Où s'entrecroisent la voix de Deligny, le coutumier écrit en traces de gestes et des objets, c'est-à-dire le dessus du radeau alternés par cette mer du silence, à condition de comprendre ce silence, cette vacance, comme un silence peuplé. Je crois que le film, sa richesse sonore et musicale est en quelque sorte occulté par la voix de Deligny, par la puissance de son intonation et le poids de ses mots. Mais il me semble aussi que cette réaction des spectateurs tient plus à notre constitution, obnubilés que nous sommes par le verbe et le langage..

En effet, la voix off de Deligny est, en réalité, moins présente que l'on ne le croit avec des longues plages de silence ponctuées par les magnifiques séquences de repères, qui reconstituent les modulations sonores des aires de séjour, la constellation de gestes et d'objets construite patiemment au fil des jours par les présences proches. Dans ces séquences, ce qui se met en place, peu à peu, est une sorte de rythme commun à peine audible, une chorégraphie gestuelle ponctuée d'éléments sonores, qui enveloppent l'enfant et lui permettent ainsi l'usage de son corps. Mais ces séquences musicales, à leur tour, sont enveloppées par un paysage plus large, le passage des animaux, le feu et le vent dans les Cévennes.

⁸*Ibid.*, p. 222 Lettre à Jacques Nassif, 21 décembre 1973

⁹*Ibid.*, p. 232-234

On retrouve ainsi, dans le film, un deuxième système d'équivalences qui se met en place et dans lequel un mot de Deligny possède le même poids sonore que le claquement du bois dans sur un évier cévenol, que les cloches des chèvres, ou les gazouillis d'Anne, petites bribes de mélodies entendues ici ou là, au hasard. Le complexe montage sonore du film est d'ailleurs explicité dans une séquence où Guy Canonge, le preneur de son, apparaît dans le cadre aux côtés de Anne, qui s'enroule dans ses fils, arrêtant soudainement l'enregistrement. Après quoi la caméra la suit jusqu'au bord d'une rivière, le son reprenant peu à peu, où on l'entend chanter des mélodies accompagnées du bruit de l'eau.



Deligny préfère parler de *reliure* et de *légende*¹⁰ pour se référer à la voix off dans le film, manière d'esquiver le terme de commentaire. Et en effet, au grand regret de François Truffaut, son texte évite complètement l'élucidation de la démarche de la tentative. Il le publiera d'ailleurs sous la forme d'un poème spatialisé dans les *Cahiers de l'immuable 2*, où les blancs typographiques viennent rejouer les jeux de syntaxe et de prosodie, interprétées par Deligny dans sa lecture du poème pour le film. Il dit s'inspirer de Chris Marker pour le tournage de cette « reliure » qui bientôt devient colonne vertébrale du film. Dans une lettre à François Truffaut du 2 janvier 1975, il écrit :

« Aux prises avec sa fin, “un radeau dans la montagne” bascule. Ce que j’entrevois comme une reliure (ce que je peux raconter) va être la colonne vertébrale du déroulement des images, un peu comme dans un film de Chris Marker – j’ai dû voir Lettre de Sibérie, et le hasard, déguisé en Renaud Victor, m’a apporté avant-hier “commentaires”¹¹ paru au Seuil avec quelques lignes d’André Bazin : – “Chris Marker est de cette nouvelle génération d’écrivains qui estime que le temps de l’image est venu.”¹² »

Cette reliure cependant sera traitée de manière analogue aux autres sons du film. Deligny est un grand lecteur de ses textes et, dans *Ce Gamin*, là, on retrouve l'une de ses lectures les plus émouvantes. Les mots, traités dans leur disposition purement matérielle sur la page blanche, se retrouvent travaillés par les plages de silence dans une forme qui fait écho au milieu sonore des aires de séjour. Le mot, travaillé dans sa matérialité devient alors un « repère parmi d'autres¹³ », une note supplémentaire dans cet accord produit par l'instrument musical du radeau. En effet, le film négocie le passage entre un mode et un autre entre le verbal et le musical, tout comme la voix du poète.

À partir de cette période, les notions musicales d'accord et d'harmonie deviendront de plus en plus présentes dans ses écrits. Malheureusement, dans ce texte, il nous est impossible d'approfondir plus loin cette question musicale qui l'occupe de plus en plus jusqu'à ces aphorismes tardifs. Une excellente communication de Marlon Miguel pour le colloque Deligny de Lyon en 2019, développe merveilleusement ce thème dans l'écriture de Deligny.

¹⁰En référence aux légendes pour les cartes et lignes d'erre qu'il écrits à cette période pour les *Cahiers de l'immuable*.

¹¹Les commentaires de Marker lui fourniront d'ailleurs un modèle pour le travail de montage graphique mis en œuvre dans les *Cahiers de l'immuable* à cette même époque.

¹²*ibid.*, p. 311.

¹³Lettre à Jacques Nassif, 19 mars 1975, *ibid.* p. 347.

Cependant, on peut pointer une amorce de définition de l'accord, dans les réflexions tardives de Deligny. Dans une lettre de 1979, à Michel Chaumont, Deligny écrit :

« Plutôt que de présupposer cette "unité" virtuelle, je préfère parler d'accord ou plutôt d'harmonie. Encore faut-il s'entendre sur ce terme d'accord. S'il s'agit d'une "conformité de pensées et de sentiments", je ne suis pas d'accord. S'il s'agit de la "présence simultanée de choses", entre le geste et la parole – qui sont – ou peuvent être – contradictoires –, je suis d'accord.¹⁴ »

Quand Chaumont le questionne sur ce qu'il entend par un dualisme entre le faire et l'agir, le langage et l'innée, la parole et le geste, dans la pensée de Deligny ; celui-ci répond alors en déplaçant cet écart au profit de l'accord musical, c'est-à-dire d'une simultanéité de tons qui, sans entrer en rapport direct, produisent une harmonique, c'est à dire une résonance.

Cette même année, dans *Les Détours de l'agir ou le moindre geste*, il complétera cette définition pour le moins énigmatique :

« Que les accords, que l'harmonie de la musique n'expriment pas du ressenti, c'est ce que disait Rameau du temps de sa querelle avec Rousseau qui voyait l'origine de la musique dans les cris, plaintes et modulations du langage passionné.

Qu'il puisse y avoir accords, résonances entre l'harmonie et le ressenti, voilà qui évoque ce qui peut arriver sur une aire de séjour ; il y a, par moments, des résonances d'une autre gravité que si les enfants se mettaient à pousser des cris joyeux.

Et ce qui arrive, c'est que les enfants sont éparés, plantés ou assis à bonne distance l'un de l'autre et de nous. Il ne se passe rien, rien qui se voie ou s'entende. Et ça résonne. Certains d'entre nous sont devenus sensibles à ces moments d'accord, tout comme si l'aire de séjour peuplée de quelques présences était un vaste instrument dont les cordes ne sont pas à notre portée¹⁵. ».

¹⁴Lettre à Michel Chaumont, 28 septembre 1979, *ibid.*, p. 887.

¹⁵*Les Détours de l'agir ou le moindre geste*, *Œuvres*, *op. cit.*, p. 1285.



Le cinéma peut alors devenir lui aussi un instrument musical qui permet non seulement de voir et d'entendre ces harmoniques qui peuplent les aires de séjour mais également cet étrange accord entre les mots que définit la poésie. À condition de respecter cette simultanéité qui peut être contradictoire entre l'image et le langage, entre et le silence et la poésie. Dans *Essi et Copeaux*, recueil de ses derniers aphorismes écrits à la fin de sa vie, entre 1993 et 1994 Deligny écrit : « Le ton – de la voix– est-ce langage ou Image ? ».

GLOSSÁRIO DELIGNY: TRADUÇÃO EM MOVIMENTO

Alice Poppe, Beatriz Veneu
Bianca Matta, Caroline Faria

Linhas de abertura

Em tempos de revisão e restauro dos mínimos gestos da vida cotidiana, nos precipitamos na direção de termos caros ao universo deligniano. Os verbetes a seguir circunscrevem a prática desenvolvida por Fernand Deligny junto a crianças autistas em Cévennes entre 1969 e 1979. O glossário presente no livro “Cartes et Lignes D’erre | Maps and Wander Lines – Traces du Reseau” de Fernand Deligny, nas línguas francesa e inglesa, compõe a publicação junto a uma série de cartografias desenvolvidas nesse mesmo período pelas presenças próximas. A tradução do glossário impulsiona os primeiros passos da investigação artístico-pedagógica iniciada recentemente pelo grupo de pesquisa “LINHA: danças, derivas e pensamento”, do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os termos não se definem por um cunho filosófico, muito embora sejam fontes para tal, mas, sobretudo, reúnem palavras, gestos, trajetos, cartografias, convivência, diferença, espaço, todos regidos pela coordenação fina de uma teia tecida em rede na perspectiva poética da errância. O gatilho se dá no encontro. Da convivência emerge a forma. O espaço é mapa e terreno de escuta.

Nesse sentido, o que se segue em estrutura de tradução decorre de um desejo do encontro do corpo que dança com uma prática por natureza refratária e tão necessária a esses tempos, de modo a flertarmos com o percurso livre e indireto do pensamento em rede. O embarque nessa jangada se dá como um gesto de permissão na direção de mecanismos que engendrem o que é próprio no corpo poroso ao espaço de partilha. Somos um grupo de pesquisa em dança que perspectiva o exercício interdisciplinar tendo o cuidado como força comum de nossos corpos. Em busca de uma ética do

tropeço e do percurso sobre as linhas de errância que Deligny incita, nos debruçamos no detalhamento das outras linhas que possam surgir, seja pelo gesto dançado, seja pelo desenho da escrita ou mesmo pela escuta do corpo, para, então, colocarmos em fluxo a metodologia cartográfica que nos envolve.

O primeiro esforço incide na entrada leve e lenta por entre esse universo tão particular e potencialmente rizomático, o que tem nos encorajado a habitar outros espaços próprios do corpo sensível em plena fermentação. As motivações acerca da escrita poética e do estudo experimental do corpo em torno de Fernand Deligny deflagram a exploração de outros modos de escrita a partir e com o corpo na perspectiva da dança e suas possíveis interfaces com a filosofia e com a clínica. Ter esses estudos como provocação para a pesquisa e criação artística do grupo LINHA é, antes de tudo, permitir ser processo e não projeto, agir e ser espaço de escuta para o que emerge no corpo e no espaço, nos trajetos entre escrever e dançar pelas linhas de errância.

A tradução se dá como uma ferramenta de ligadura - “enchêvetré” (emaranhado) ou “chevêtre” (o termo de construção civil retomado por Deligny) - ampliando o potencial de rede gerado pelos nossos encontros em um terreno fértil e híbrido de pesquisa, exploração e experimentação. Rede de pensamentos que se entrelaçam pelo ir e vir, aquela teia-trama-tecida.

Entendemos que esse glossário abre um campo de estudo para pensar o(s) corpo(s) como potência de enunciação em outros chãos por onde fios das linhas de errância poderão desvelar-se. Tê-lo na língua portuguesa reitera esse fluxo de linhas e mais linhas. Cabe ressaltar que para nós do grupo, esses termos agiram como possibilidades, condutas ou meios de inscrição abertos às circunstâncias e traduzi-los trouxe-nos novas dinâmicas propositivas do gesto dançado. Isso nos parece urgente, emergente para um momento de massacre da diferença e desmonte do exercício democrático presente sobretudo na educação pública deste país. Chamamos então nossos próximos passos de um convite do glossário aos trópicos, sem que de forma alguma isso soe como um gesto colonizado, mas, no entanto, um movimento de revitalização das nossas práticas educativas. O gesto como pronunciamento de um novo encontro.

Por fim, gostaríamos de destacar o quão nutritivo foi visitar demoradamente inflexões que pudessem fabricar espaços de partilha a fim de liberar nossos corpos à imaginação e ao exercício de conchaves poéticos entre gestos, coreografias e circunstâncias. Algumas questões surgem nesse enlace entre os verbetes delignianos e nossa perspectiva dançante: por que tentar resgatar comportamentos que visam produtividade incessante e muitas vezes nem deveriam ser almejados? O que vem a sua cabeça quando escuta a palavra rede? Cartografar um corpo de dança é então revelar um corpo de errância? Estariam todos os corpos suficientemente frouxos para cair e não se perderem uns dos outros? Quais circunstâncias precisam ser criadas para que possa surgir o inesperado no corpo que dança? Pode o dançarino ter a coreografia

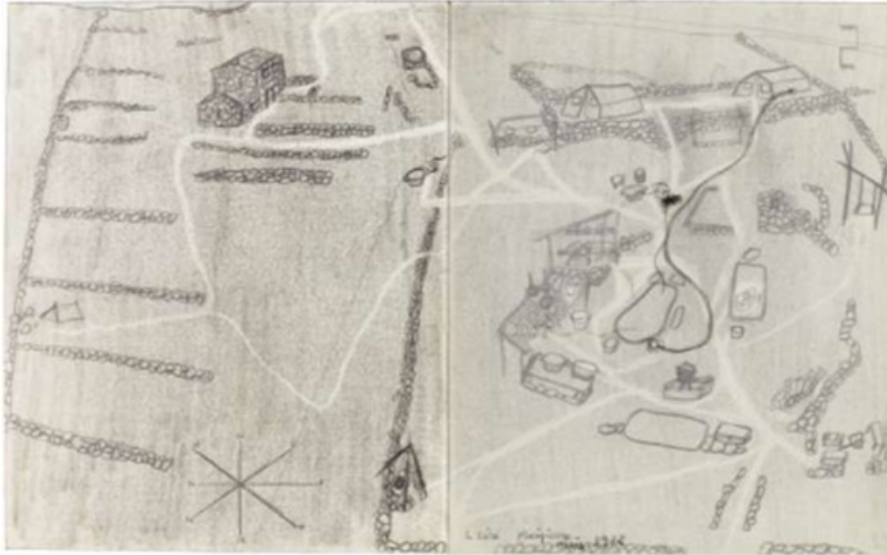
como uma espécie de presença próxima, que se enreda e é enredada no processo de construção de sua dança no espaço? Como evitar que a dança seja engolida pelo projeto pensado, mesmo sabendo que esta, eventualmente, carregará algum projeto?

Glossário

Agir/Fazer - Agir/Faire - Act/Do

O *agir* da criança “fora da linguagem”, no vocabulário de Deligny, se distingue do fazer próprio ao sujeito falante. Ele é intransitivo. Não é o produto de nenhuma intenção ou vontade e não demanda reciprocidade. Ocorre no contexto do costureiro, gestos repetidos de maneira idêntica, cotidianamente. É “permitido” pelos adultos: pela decomposição e amplificação dos gestos relacionados às tarefas cotidianas. Os adultos tornam os gestos mais facilmente identificáveis aos olhos das crianças e assim lhes dão a oportunidade (dando espaço a elas) de intervir na sequência dos gestos, de tomar parte através de um agir que Deligny chama “de iniciativa”. O *agir* é, portanto, desencadeado pela presença do adulto e pelo fazer. O *agir* não vem do aprendizado ou da imitação; ele reage a uma imagem-marcador visual na sequência dos gestos – imagem atual ou rastro de imagem – e pode também ocorrer na ausência do adulto. O *agir* seria então testemunha de um rastro da “memória da espécie”. O símbolo correspondente aparece em formas que variam de acordo com o período: as ondinhas ou as voltas¹ em nanquim, manchas em pastel marrom, mãos delineadas em tinta bistre [cor entre o castanho e o amarelo, tinta feita com fuligem, não visível na reprodução em preto e branco]. A primeira formulação do *agir* aparece no mapa de março de 1972 (pp. 66-67).

¹Importante destacar que o símbolo referente ao termo “voltas”, nas cartografias onde ele aparece, é o mesmo utilizado para o verbete *Cerco*, conforme apresentado logo abaixo. Alguns outros termos foram aventados como possibilidade para tradução do termo original em francês “boucle” como as palavras *laço*, *círculo* ou *ciclo*. No entanto, o termo “voltas” nos pareceu mais apropriado para essa situação, assim como o termo “loop”, utilizado na tradução para o inglês no livro *Cartes et Lignes d’erre / Maps and Wander Lines* (2013).



p.67

Área de convivência - Aire de séjour - Living area

A expressão indica a área onde as crianças moram com as presenças próximas: acampamento ou fazenda. “Área” dá ênfase à noção de superfície delimitada e segue uma conotação etológica (em francês, “aire” significa também o local no qual a ave de rapina faz seu ninho).

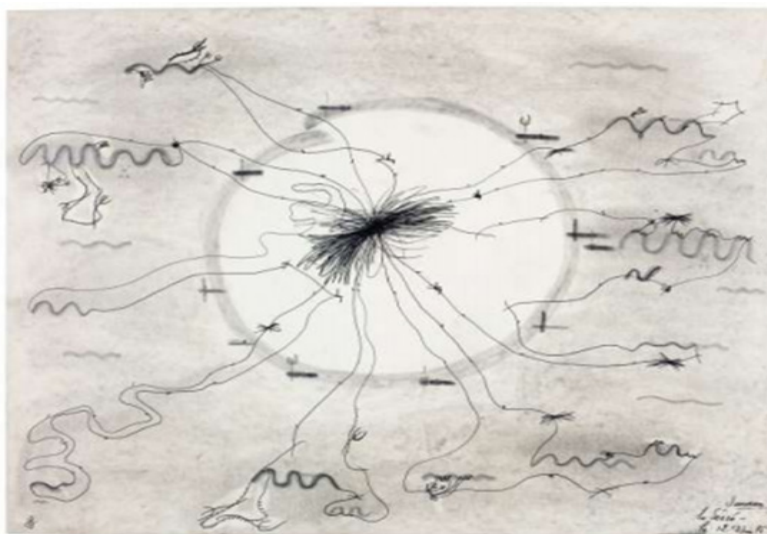
Balançar - Balancer - Sway

O *balançar* é uma das estereotípias autistas. A substantivação – como é o caso do *agir*, do traçar ou do reparar – evita a conjugação e, nesse caso precisamente, a forma reflexiva: Deligny escreve “O balançar” da criança (ou Esse balançar), mais do que “Ele está se balançando”. O símbolo do *balançar* é por vezes uma flor preta – uma pequena forma aracniana traçada em nanquim – que também indica uma pausa no deslocamento da criança, outras vezes um motivo serrilhado. Aparece pela primeira vez em março de 1972, pp. 66-67.

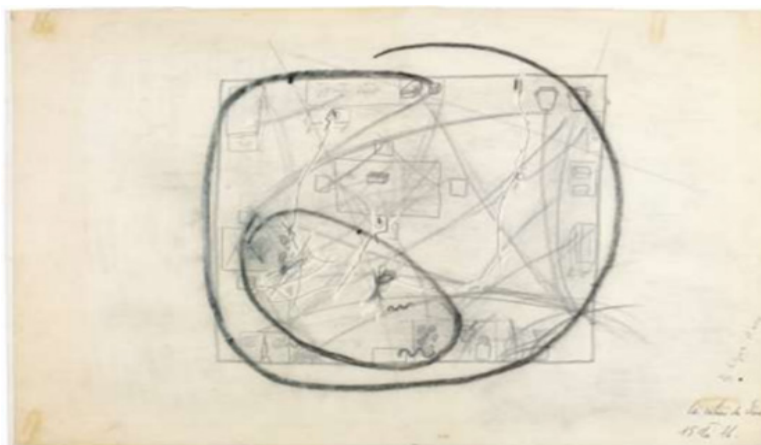
Cerco (circundante) - Cerne - Ring

A ideia e a forma do cerco (*anel*) provêm dos “círculos” traçados indefinidamente por Janmari na folha de papel. Apresenta-se como um contorno de errância e uma área circundante (circular). O primeiro descreve toda a presença ou todo o gesto “fora da linguagem”; nos mapas de 12 a 13 de Junho e 28 de junho de 1975 (pp. 253 e 255), o contorno de errância ocupa todo o espaço, e define a condição autista de Janmari e

Toche; o símbolo pode aparecer no “homem palito” (que esquematiza a presença do adulto falante) e indicar, então, que o adulto é reparado pela criança. A área circundante retrata tanto o perímetro do *costumeiro* quanto o espaço e o tempo, virtualmente infinitos, nos quais se manifesta o “modo de ser” autista. Deligny observa que o efeito de atração das crianças pelo que ocorre (o *fazer*, ou “afazer”, como ele também diz) engloba seus deslocamentos dentro do território nas *áreas de convivência*, sem que nenhum limite (na forma material [uma cerca], ou na verbal [uma proibição]) tenha sido imposto. Contorno de errância e área circundante se apresentam na forma de um círculo aberto (aberto a iniciativas). Os mapas de maio e junho de 1976 (p. 261 e p. 265) trazem juntamente os dois tipos de cercos.



p.253



p.253

Costumeiro - Coutumier - Customary

A organização das *áreas de convivência* é estabelecida pelo *costumeiro*, definida como a coexistência da presença próxima e da realização das tarefas. O *costumeiro* se distingue da vida cotidiana por respeitar a necessidade imperiosa de imutabilidade que caracteriza o autismo, segundo Leo Kanner [cientista e psiquiatra austro-americano mais conhecido pelo seu trabalho relativo ao autismo, 1894-1981]. Nas cartografias, *as linhas de errância* se inscrevem sobrepostas à base estável do costumeiro comum. O trajeto costumeiro é indicado em branco, sobre um fundo acinzentado em grafite (ver Le Serret, Junho 1972, p. 73), ou traçado em pastel bege (Junho a Agosto 1973, p. 87 em seq., ou Julho a Setembro 1973, p. 133 em seq.); eles podem ser igualmente traçados a lápis a fim de distingui-los das *linhas de errância* em nanquim (21 de Junho, 25 de Setembro, e 8 de Outubro de 1974, pp. 203, 205, 207). Na série Le Serret (Junho a Agosto 1973, p. 87 e seq.), os gestos costumeiros são traçados em pastel marrom. Em 1973, a transcrição do costumeiro aparece sob o símbolo de uma jangada.



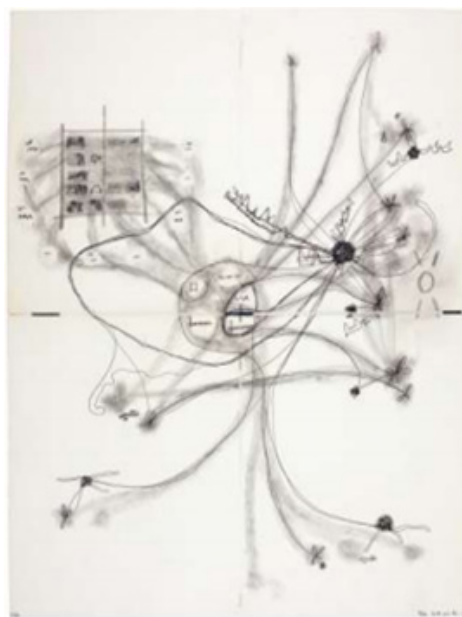
p.73



p.87



p.133



p.203



p.205

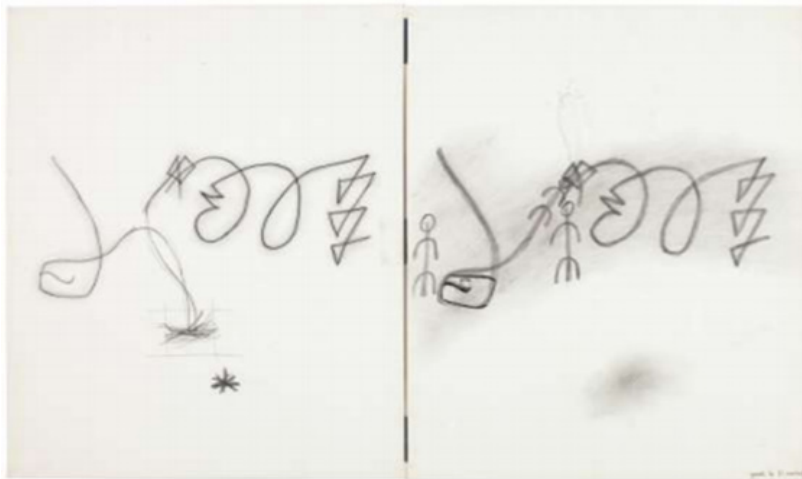


p.207

Dado na pedra (ou Pedra do dado) - Pierre à Dé - Dice Stone

A prática do dado na pedra se instaura em Graniers por volta de 1974. A pedra é uma pia antiga no estilo rústico da região de Cévennes encostada em um carvalho no pátio da aldeia, e o dado é um grande cubo de madeira com arestas arredondadas, sem pontos (números) em suas faces. O dado se encontra dentro de uma bolsa pendurada no galho do carvalho. Entre duas tarefas, a *presença próxima* faz um *desvio* pelo pátio, pega o dado e joga várias vezes na pia; Janmari, que normalmente acompanha o adulto, faz o mesmo (às vezes ele é o primeiro a jogar o dado e a esperar, em pé, de longe, pelo fim do processo: ver em 21 novembro de 1974, pp. 222-223).

O dado na pedra dá o pretexto de um *gesto* para nada, de um *simulacro*, desta vez, explicitamente, referido ao acaso: a trajetória constantemente idêntica de Janmari poderia ser modificada pelo resultado (ficcional) do jogo e o impulsionaria a tomar parte em uma nova iniciativa.



p.223

Desvio - Détour - Detour evocam à adaptação.

O *desvio* caracteriza a forma das *linhas de errância*. Nas séries Graniers (1º de setembro de 1977 a 31 de Janeiro de 1978, pp. 292 a 343), as *linhas de errância* de Janmari se diferenciam dos deslocamentos costumeiros pelos seus desvios. O desvio pode ser distinguido da “*deriva*” (no sentido situacionista) do mesmo jeito que uma *linha de errância*

pode ser distinguida de uma “linha de fuga” (no sentido dado à expressão por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs*)²: desvio e *linhas de errância* se instalam no espaço mantendo conexão com um território.

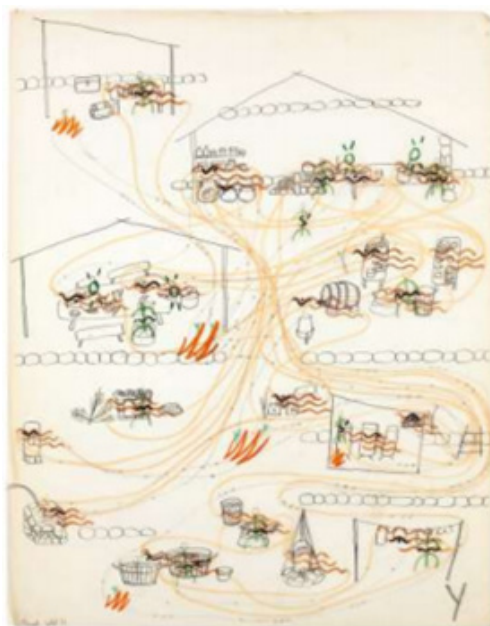
Emaranhado³ (Y) - Chevêtre - Binding Joist

1. Elemento de carpintaria disposto horizontalmente para reunir os elementos de suporte [do teto, por exemplo] ou o pavimento de uma ponte.
2. Pedacos de madeira que fazem parte do emaranhado de um piso.

Emaranhado, no vocabulário de Deligny indica um ponto no espaço onde a trajetória dos adultos e as *linhas de errância* das crianças se cruzam (se emaranham): é um lugar específico ao qual eles têm o costume de ir e se posicionar, e onde os seus *agires* coincidem. A palavra pode também especificar o lugar que a criança descobre, onde tempo-espaço são abolidos (fogueiras velhas, fontes ressecadas ou córregos enterrados, e trilhas desativadas). Todas essas características estabelecem o *emaranhado* como um espaço onde o “comum” ocorre. O símbolo do *emaranhado* vem na forma do Y (um traçado em pastel cinza ou excepcionalmente em pastel laranja), com o galho mais longo representando o adulto e o mais curto, a criança autista que cresceu e “aflorou” junto ao adulto (ou de acordo com uma outra expressão de Deligny a criança que “lhe adveio”); essa ideia pode ser destacada com um ponto laranja no galho curto do Y (a cor laranja é atribuída ao “fora da linguagem”). O símbolo do *emaranhado* aparece pela primeira vez numa cartografia de julho de 1973 (pp. 92-93). O uso do termo e o símbolo são abandonados no início de setembro de 1973 (eles reaparecem excepcionalmente no mapa de julho de 1976, p. 291).

²DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Ed. 34 letras, 1995.

³Considerando a especificidade do termo “chevêtre”, pouco utilizado coloquialmente na língua francesa, optamos por deixar a tradução *Emaranhado*, que já vem sendo utilizada por outros autores na língua portuguesa e que, de alguma forma, corresponde ao sentido evocado por Fernand Deligny. Há também a conotação de reatadura ou arreatar, termos náuticos presentes no vocabulário de Deligny, conforme nos foi sugerido pelo pesquisador Marlon Miguel.



p.93

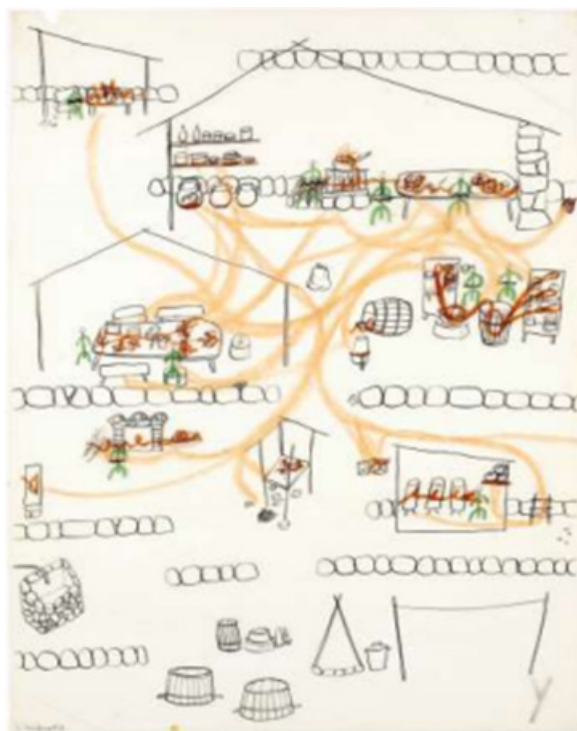


p.291

Gesto para nada - Geste pour rien - Gesture with no purpose

Um gesto para nada (sem propósito) indica o que a psiquiatria chama de “estereotipia”⁴; a expressão resume a crítica da intencionalidade de Deligny. É necessário portanto distinguir um gesto para nada de um agir, que é desencadeado pelo gesto do adulto e emerge de uma imagem. A partir de 1973 em *Le Serret* (agosto 1973 pp. 98 -99), o ritual da pedra sem propósito é estabelecido; durante sua jornada costumeira, os adultos “passam” pela pedra e batem nela com uma outra pedra: esse gesto para nada, ou *simulacro*, realizado sem nenhuma intenção particular, age como um marcador visual ou sonoro.

⁴SÉVÉRAC, Pascal. *Fernand Deligny: o agir no lugar do espírito*. Tradução: Adriana Barin de Azevedo e Guilherme Ivo. In *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência (PPGF-UFRJ)*, v. 10 n° 3, p. 122. Rio de Janeiro, 2017.



p.99

Jangada - Radeau - Raft

“Uma *jangada*, você sabe como é feita: há troncos de madeira ligados entre si de maneira suficientemente frouxa, de modo que quando se abatem as montanhas de água, a água passa através dos espaços entre os troncos. Essa é a razão pela qual a jangada não é um barco. Dito de outro modo: não retemos as questões. Nossa liberdade relativa vem dessa estrutura rudimentar e os que a conceberam assim eu – quero dizer, a jangada – fizeram o melhor que puderam, enquanto eles não estavam em condições de construir uma embarcação. Quando as questões se abatem, não cerramos fileiras – nós não juntamos os troncos – para constituir uma plataforma consertada. Justo o contrário. Só mantemos do projeto aquilo que nos liga a ele. Vocês veem então a importância primordial dos liames e do modo de amarração, e a própria distância que pode se manter entre os troncos. É preciso que o liame seja suficientemente frouxo e que ele não se solte.” (*Le Croire et le Craindre*, 1978). A jangada é uma metáfora da experiência em *Cévennes* com as crianças autistas.

Sua frouxidão e maneabilidade se tornam uma alternativa:

1. no nível institucional, ao hospital psiquiátrico (a “embarcação”).
2. no nível político, ao projeto revolucionário (“quando as questões se colocam, nós não cerramos fileiras”).

Em 1973, o símbolo da *jangada* aparece nos mapas na forma de um quadrado com os lados verticais esquematizando as presenças e os horizontais as tarefas (27 de Agosto, 1973, pp. 140-141); isso é então simplificado na forma de uma “meia jangada” (com apenas dois lados, 28 de agosto, 1973, pp. 164-165). A imagem também aparece na forma de uma estrutura feita de “tábuas” (agosto, 1973, p. 189), na qual as tarefas costumeiras são traçadas. Em 1974, torna-se um objeto (18 de Maio de 1974, pp. 196-197) construído pelos irmãos Lin. No mesmo ano, Deligny desenha uma *jangada* (1974, p. 209) que flutua nas ondas (ou nas montanhas), cujo leme lembra a pena de um tinteiro: a *jangada* como metáfora de onde e sobre o qual ele escreve.



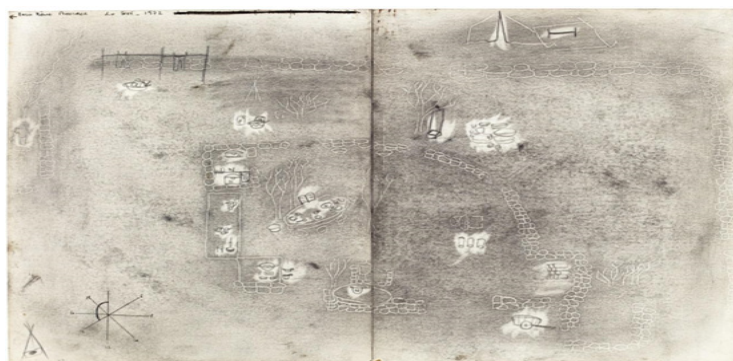
p.209

Linha de errância⁵ - Ligne d'erre⁶ - Wander⁷ line

Errar: a palavra me veio. Ela fala um pouco de tudo, como todas as palavras. Trata-se de uma 'maneira de avançar, de caminhar', diz o dicionário, de uma 'velocidade adquirida por um movimento sobre o qual não age mais nenhum propulsor' e, também, 'rastros de um animal. (Cahiers de l'Immuable/ 1, Recherches, nº 18, abril de 1975). Por *linhas de errância*, Deligny entende os deslocamentos e os gestos das crianças, tanto quanto suas transcrições. "Erre" se distingue de "errance" (com o toque romântico dado pelas correntes surrealistas e situacionistas) e coincide com a sonoridade de "aire" [área].

Nós/Nós Comum - *Nous/nous commun* - *Us/common us*

O Nós designa os indivíduos falantes na rede, sua presença efetiva dentro da área de convivência. O Nós comum é um Nós que teria assimilado o "modo de ser" das crianças autistas que carrega o traço da "humana natureza"⁸. O Nós é desenhado primeiramente em forma de N (1972, pp. 68-69); ele é então associado ao costureiro, sob o símbolo da jangada (presença + tarefa = jangada = Nós). O Nós comum é esquematizado na forma de um sol verde.



Le Serret, 1972, p. 69 (Traçado por Gisèle Durand)

⁵Em português, *errância*, na raiz etimológica, aponta uma ambiguidade por conter tanto o sentido de equivocar-se, cometer um erro, quanto o de avançar, caminhar.

⁶Ou *Linha de vaguear*. Em francês, trata-se de um termo náutico que, conforme dito no verbete, refere-se à condição de vaguear quando uma embarcação deixa de ser propulsada mecanicamente.

⁷Em inglês, *errância* é tanto um substantivo (o ato ou um instante de errância) quanto um verbo. Isso enfatiza a ausência de um percurso fixo ou finalidade no deslocamento, o ato de ir por uma rota indireta ou por um espaço não definido.

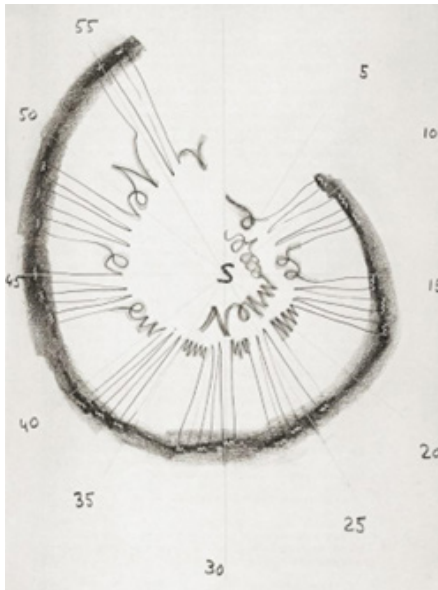
⁸No *Texto de Pascal Sévérac* (2017) há menção ao termo, conforme dito por Deligny: "Temer, exultar, agir: se é preciso estabelecê-las, então aqui estão as dimensões da afetividade primária, as determinações afetivas da humana natureza". Sévérac cita a obra "Le Croire et le craindre" em que Deligny relata momentos de percepção de um "estado de natureza".

Objetos manuseáveis - Objets à manier - Handling objects

Os objetos de uso cotidiano, na medida em que são reparados pelas crianças, desempenham um papel essencial no *costumeiro*. Os *objetos manuseáveis* são distinguidos dos objetos de uso utilitário. Eles são fabricados pelas *presenças próximas* a fim de serem manuseados pelas crianças, para *nada* (sem propósito).

Ornamentado - Orné - Adorned

“Digamos que tentamos moldar as formas, no nosso jeito de ser, o que nós chamamos de *ornamentado*” (*Les Détours de l’agir ou le Moindre Geste*, 1979). O *ornamentado*, portanto, indica que, os gestos das crianças, excedem sua eficiência imediata: os adultos se inspiram nisso, decompondo e amplificando seus gestos de maneira a torná-los mais facilmente *reparáveis* pelas crianças (vide agir). O *ornamentado* não tem nenhum símbolo particular; ele é marcado por um *traçar* mais amplo (ver 21 de novembro de 1974, p. 232-233).



p.233

Presença próxima - Présence proche - Close Presence

A *rede* não é uma instituição de cuidado. Os adultos responsáveis por assistir às crianças autistas não são educadores no sentido profissional do termo. Eles vivem permanentemente, dia e noite, com as crianças, sem receber uma remuneração em contrapartida pelo que eles não consideram como um “trabalho”. Sem palavras para descrever um ofício que não existe, Deligny cria essa expressão que enfatiza a distância necessária entre o adulto e a criança (entender nisso as duas palavras): “próximo” não é “perto” da criança, nem “para” ela.

Rede - Réseau - Network

Mais do que organizar o cuidado em uma área única e fechada baseada em funções hierarquizadas, Deligny opta por um princípio de pequenas unidades dispersas e autônomas sob a responsabilidade de uma ou várias *presenças próximas*. Há aqui, novamente, uma preocupação com o espaço e a manutenção da distância entre cada *área de convivência*, como entre as crianças e os adultos, para evitar concentração. Cada *área de convivência* é construída como uma rede de circulação.

Reiterar - Réitérer - Reiterate

Para evitar causar perturbação à criança, os indivíduos (e as tarefas por eles realizadas), assim como as coisas, devem estar “no mesmo lugar”. Portanto, os indivíduos e as coisas estão lá, permanentemente mais do que repetidamente. “Na arte, o *reiterar* não tem limites, e não tem nada a ver com refazer ou reproduzir.” (DELIGNY, 2007, p.1342). O *reiterar* é representado por uma série de entalhes traçados horizontalmente em uma barra vertical (que esquematizam a frequência da presença do adulto: ver 18 de maio, 1973, pp. 84-85).

Reparar, Marco visual - Repérer, Repère - Spotted, Marker

A vida prática nas *áreas de convivência* é organizada em torno de um número de marcadores: lugares, coisas, sons, e presenças, sem distinção – uma pessoa é reparada do mesmo jeito que uma coisa. A condição para essas coisas serem reparadas é a sua permanência, a possibilidade da criança ter que reencontrar o seu traço/rastro no espaço (e não somente, portanto, sua presença física). Deligny sugere o “aparelho de reparar” (ver mais do que nomear) como uma alternativa do “aparelho de linguagem”.

Simulacro - Simulacre - Simulacrum

Um *simulacro*, na língua da *rede*, indica um gesto realizado pelos adultos falantes, que refletindo o gesto das crianças autistas, é para nada (sem propósito): bater palmas, bater na pedra *sem propósito* com outra pedra, balançar um pandeiro, etc. Como um marcador extra, o *simulacro* tem o objetivo de desencadear um agir, uma iniciativa. O símbolo aparece pela primeira vez no mapa de 16 de maio de 1973 (pp. 82-83) na forma de uma linha em zig-zag.



p.83

Traçar - Tracer – Tracing

O *traçar*, que designa a atividade mesma de traçar, no infinitivo, é inspirado pelo gesto de Janmari de traçar indefinidamente voltas e ondinhas no papel. O *traçar escapa* ao sujeito e, como gesto primordial, decorre, de acordo com Deligny, da “memória de espécie”. Em sugestão a Jacques Lin (presença próxima) de transcrever os deslocamentos e gestos das crianças autistas no espaço, ao invés de querer compreendê-los, ele propõe produzir uma imagem a-subjetiva de um espaço comum “fora da linguagem”, baseado no modelo do *traçar*.

Agradecimentos

Agradecimentos especiais à L'Arachnéen, pela disponibilização das imagens, e ao Marlon Miguel pela supervisão geral da tradução do glossário.

Referências

- DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Ed. 34 letras, 1995.
- DELIGNY, Fernand. **Cartas et Lignes d'Erre/Maps and Wanderlines**. L'Arachnéen. Paris, 2013.
- DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. N-1 Publications, 1a edição. Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo, 2015.
- DELIGNY, Fernand. **Oeuvres**. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez Toledo. Éditions de L'Arachnéen. Paris, 2007.
- MIGUEL, Marlon. **Guerrilha e resistência em Cévennes**: A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência –1º quadrimestre de 2015 –Vol. 8 –nº1 –pp.57-71. Rio de Janeiro, 2015.
- MIGUEL, Marlon. **O Materialismo Deligniano** – Introdução ao encontro. In Cadernos Deligny vol.1 n. 1 (2018). Publicação do Encontro Fernand Deligny, Rio de Janeiro (2016). Acesso em setembro de 2020: <https://cadernosdeligny.jur.pucRio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/9>
- PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SÉVÉRAC, Pascal. **Fernand Deligny: o agir no lugar do espírito**. Tradução: Adriana Barin de Azevedo e Guilherme Ivo. In Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência (PPGF-UFRJ), v. 10 nº 3, p. 118-135. Rio de Janeiro, 2017.

A CÂMERA, FERRAMENTA PEDAGÓGICA¹

Fernand Deligny
Tradução de Luiz Guilherme Augsburguer

O projeto de realizar um documentário que seria a obra coletiva dos membros de La Grande Cordée², seja qual for sua idade, nasceu do fato de que o cinema é uma “linguagem” muito importante para nós, educadores, que estamos em contato com adolescentes que, em sua maioria, não praticam nada ou quase nada a linguagem

¹Tradução para o português realizada por Luiz Guilherme Augsburguer. O texto original, intitulado “La caméra outil pédagogique”, foi publicado pela primeira vez na revista *Vers l'éducation nouvelle*, n. 97, oct.-nov., 1955 e reeditado no livro DELIGNY, Fernand. *Œuvres*. Paris: L'Arachnéen, 2007, p. 414- 417. Agradeço a Marlon Miguel, Maurício Rocha e Sady Augsburguer pela atenta revisão e pelas preciosas sugestões à tradução deste texto, os eventuais erros e problemas presentes em sua versão final, no entanto, são inteiramente de minha responsabilidade. Agradeço também à n-1 edições, na pessoa de Peter Pál Pelbart, pela gentileza na concessão do direito à tradução deste texto ao português [N.T.].

²“La Grande Cordée” (A Grande Cordada) foi uma organização da qual Fernand Deligny fez parte, criada em 1948, e que agrupava “crianças difíceis”. O termo “cordée”, em português “cordada”, é um termo do alpinismo, que designa um grupo de alpinistas ligados uns aos outros, por uma mesma corda, para a realização de uma escalada. Também, no que diz respeito à instituição, vale nota a relação entre F. Deligny e o diretor Louis Daquin. Depois de lançar, em 1944, o filme “Premier de cordée”, L. Daquin e F. Deligny tiveram um contato e pensaram a realização de um filme juntos, em 1948, que se intitularia “La Grande Cordée”. Entre 1947 e 1948, L. Daquin realizou, nas minas de Houillères de Ronchamp, as filmagens de um curta-metragem para a CGT (Confédération Générale du Travail) chamado “La grande lutte des mineurs”, sobre as condições de trabalhos dos mineiros, e que, no entanto, foi censurado em seguida. Deligny, ao que parece, realizou trocas, cujas dimensões são incertas, com L. Daquin sobre esses projetos. Em entrevista para Marie-Françoise e Guy Laval – “Fernand Deligny : un homme et des enfants”, *Maintenant*, n. 9, 7 mai. 1979 –, Deligny diz: “Depois acabei como encarregado de Trabalho e cultura (CGT). Nós havíamos feito um filme clandestino sobre o trabalho na mina, para os próprios mineiros. Mas o serviço social de Houillères não via interesse num projeto assim. Foi a partir dessa iniciativa que começou La Grande Cordée.”. Em *Le croire et le craindre*, texto escrito em 1978, Deligny (2007, p. 1105) registrou: “Estava escrevendo, lembro-me, o roteiro de um filme que esteve perto de ser rodado por Loius Daquin. É possível que alguma coisa desse roteiro tenha ricochetado em Adrien Lomme, escrito alguns anos mais tarde” [N.T.].

escrita, sem uma instrução adequada, e fazem um uso restrito da linguagem falada, restrito não tanto quanto à abundância, mas quanto ao valor de troca das palavras e frases: loquazes em nada dizer, a linguagem aturde-os ou lhes falta quando se trata de fazer-se entender.

Desse modo, eles não fazem parte de uma categoria particular: eles têm tudo simplesmente drenado no decurso de seus quinze ou dezessete anos de existência, uma parte um pouco pesada por hábitos e costumes mais correntes em seu tempo e em seu meio de vida.

A imagem – fotografias de jornais e revistas, cinema, televisão – invade o mundo e lança um assalto permanente à linguagem escrita. A linguagem falada não escapa à onipresença das técnicas modernas de difusão. Não citarei como exemplo disso senão Christian T., bravo e frágil rapaz de quinze anos, comovido e mudo pela menor questão a ele posta e cuja alegria dispara quando ouve uma palavra que o permite recitar com monotonia um *slogan* radiofônico. Se ele ouve: “branco”, ele canta a “brancura Persil” ou “dentes brancos, hálito fresco”, feliz de se reencontrar nas ondas rádio-publicitárias, como um patinho em sua lagoa. De resto, e quanto a seu próprio processo, seu pensamento tropeça, faltando ritmo e palavra.

Abandonemos a Rádio Luxembourg³ para voltar às imagens. As foto-revistas, as histórias em quadrinhos, o cinema são fatos. A que serviria bancar o Don Quixote do tempo das primeiras gazetas onde a frase, a palavra⁴, especificamente humanas, reinavam absolutas, títulos e textos? A imagem, o desenho, a foto, o cinema são provavelmente, também, especificamente humanos e não se vê o homem perdendo, pouco a pouco, o uso da palavra, portanto do pensamento, por conta da abundância das imagens diretamente reproduzidas.

O cinema é, pois, um fato ao menos semanal na vida dos adolescentes que nós devemos ajudar a sair de algum impasse que não lhes é pessoal senão aparentemente. Dizer que o cinema, enquanto tal, lhes faz mal seria tão falso quanto acusar a literatura de maldade, sob pretexto de que há livros malévolos.

³“Radio Luxembourg”, ou RLT (Radio Television Luxembourg), foi uma emissora comercial, cujas transmissões de rádio iam do Grão-Ducado de Luxemburgo às Ilhas Britânicas, que funcionou entre 1933 e 1992 [N.T.].

⁴Em francês “la phrase” (a frase) e “le mot” (a palavra) são substantivos, respectivamente, de gênero feminino e masculino, com o que Deligny joga, na sequência, ao dizer que “étaient reine et roi absolus” (eram rainha e rei absolutos); jogo que não se mantém em português com “a frase” e “a palavra”, por isso a opção por “reinavam absolutas” [N.T.].

Evidência... Evidência de que é preciso olhar mais de perto. No momento em que uma criança vê um desenho, ela desenha ou ao menos conhece o ato de traçar. O teatro, ela sabe de imediato de que é feito: ela fala e faz mímica. Do cinema ela padece. Vê-se um filme um pouco como se vê uma montanha ou o mar. Mesmo uma rua, casas são uma realidade cuja criança ou o adolescente sabe que o homem, seu semelhante, seu mais velho, é o autor, o criador: uma criança, menino ou menina, brinca de fazer casas. Mas um filme? Eis que ele lhes propõe a “realidade” fotografada. Não se sente que alguém o tenha feito, como quando se trata de um desenho, por exemplo.

Nunca vi crianças brincando de fazer um filme. É verdade que não vi todas as crianças brincarem, mas creio que elas “ignoram” a parte exata do homem na criação cinematográfica, mesmo se elas sabem como um filme é fabricado. O filme dá uma impressão primeira de realidade diretamente produzida, uma realidade extraída da realidade natural.

Para mim, é aí que reside a força maior e o perigo latente do cinema. Os “bastidores” do espetáculo cinematográfico estão tão longe, tão discretos que há acontecimento e não mais espetáculo. Não é preciso que as crianças creiam que isso que assistem no cinema é uma amostra bruta de realidade. Elas devem saber que se trata de uma “linguagem”. Elas só podem sabê-lo verdadeiramente se experimentarem, elas mesmas, essa “linguagem”, a fim de percebê-la sem se enfeitiçarem por ela. Pensei que o cinema teria seu lugar em um organismo como o nosso que se propõe a ajudar adolescentes em dificuldade. Não se trata, evidentemente, de que cada um tenha sua câmera, mas é necessário que tal ferramenta esteja realmente à disposição daqueles que queiram se servir dela, a fim de contar em algumas sequências de imagens o que eles veem da vida que vivem. Professor, dei um jeito para que os porta-penas (eles eram vermelhos e todos iguais, vareta de madeira pintada e em sua extremidade o ferro da pena, ferro de lança, comoventes, atrasados em relação à história da civilização, eternos) ficassem bem à vista sobre as mesas, em seus encaixes, mesmo quando os pequenos escolares não estivessem ali, como a ferramentaria num canteiro de obras, ao amanhecer, antes da chegada dos operários.

Educador, quero ver pronta para usar a ferramenta para captar as imagens, ferramenta complicada com sua relojoaria interna e suas torretas, mas que inspiram um respeito salutar à crápula mais descarada e mais negligente.

Até agora, como nos servimos dela?

Mal, nem é preciso dizer, e de uma forma bem parcimoniosa, dado o custo da película e de sua revelação; mas, enfim, a câmera está aí e, para continuar a comparação com a escrita, digamos que certos meninos de La Grande Cordée e adultos da mesma organização fizeram pouquíssimos borrões antes de chegar às frases, ou seja, às sequências.

Os três quartos da película rodada permanecem em algum laboratório, ainda por causa desse famoso dinheiro. Não se trata, pois, de falar de “obra”, do filme, em seu estado atual. Ainda não assistimos as bobinas rodadas no Vercors⁵ no último mês de julho. Éramos uns quinze acampados ao pé dos Deux Sœurs. Manejada por um e outro, a câmera chacoalhou. Sobre que cenário?

Era vasto esse cenário, desmesuradamente vasto para as cinco ou seis bobinas de trinta metros que tínhamos para utilizar! Estávamos no Vercors, um dos altos lugares da Resistência. Éramos dezessete, dos quais quinze meninos, entre treze e dezoito anos, chegados aos Deux Sœurs oito dias antes de nós, os adultos. Um deles, de dezesseis anos de idade, era o responsável, caracterial de tão má reputação quanto os demais. Com eles, uma menina de vinte anos. Tinham uma grande barraca branca que não se segurava presa ao solo quando o vento raspava nos montes. Uma noite, sob um temporal, tiveram que segurá-la, agarrados às cordas. No dia seguinte, um camponês ofereceu-lhes uma cabana que não abrigava ninguém desde o tempo dos *maquis*⁶.

O filme estava aí, pronto para ser feito. Quinze meninos à procura dos *maquis*, por todo lado, ao longo dos caminhos, na memória das pessoas. Quinze meninos que teriam pedido, câmera na mão, que fossem revividos, repostos em cena, pedaços da história dos *maquis*, representados, depois de serem vividos, por esses dois camponeses, sobreviventes do Pas de l’Aiguille⁷, por esses velhos que discutiam com as patrulhas inimigas, enquanto, sob o feno de seu celeiro, os “terroristas” não ousavam sequer respirar. Tal filme não foi feito.

Muitos outros filmes foram planejados e tampouco serão realizados.

Nós teríamos querido, por exemplo, com os anteriores de La Grande Cordée, tentar filmar o que meninos de quatorze ou dezesseis anos veem de seu bairro natal, o que eles percebem no dédalo das ruas ao redor de suas casas, a fim de que a câmera mostre o que veem seus olhos, diariamente, da realidade familiar e o que esses mesmo olhos veem, alguns meses mais tarde, alguns meses passados alhures, longe de casa, em meio a outras pessoas, lutando com um outro “regime de vida”, uma vez elaborada alguma intenção de ofício futuro. Tentar mostrar como um conjunto de intenções novas modifica a percepção da realidade.

⁵Vercors é um maciço faz parte dos Alpes Ocidentais, na região francesa de Ródano-Alpes, cujo cume duplo é conhecido como “Rochers des Deux Sœurs” (Rochedos das Duas Irmãs). É neste maciço que também se refugiaram os *maquis*, sendo uma importante base da resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial [N.T.].

⁶“Maquis” designa tanto um grupo da Resistência francesa durante a Segunda Guerra, que se refugiavam em montanhas, como o lugar onde os grupos operavam. “Maquisard”, por sua vez, era como eram chamados os resistentes que faziam parte desses grupos [N.T.].

⁷“Pas de l’Aiguille” (Passo da Agulha) é parte do Maciço Vercors, localizado na região sul do departamento de Isère, palco de um episódio trágico da Resistência, no qual vários *maquisards* morreram [N.T.].

Tal é o documento que nos tentou durante alguns meses.

Mas os acontecimentos não nos deixaram demorar nessa pesquisa.

Seria preciso empregar aí uma câmera secundária e só possuíamos uma, usada imediatamente onde ela pudesse ser mais útil, não para registrar a ação pedagógica, mas para participar desta ação, um pouco como uma só, singular e preciosa arma mecânica em um combate. De que combate se trata?

Meninos chegam-nos, em sua maioria, desprovidos de intenções concretas. No máximo, apresentam, à chegada, palavras como “pedreiro...” ou “viver independente...”, magros passaportes para o porvir. Colocamos aí mesmo assim nosso carimbo: essas são palavras de esperança que tentamos nutrir na pequena coletividade da população movente que é a permanência de orientação.

A câmera está à disposição do menino responsável da semana pelos horários.

Cada noite, após uma reunião de uma hora, cada menino em permanência de orientação redige seu horário para o dia seguinte, da forma mais precisa possível.

O responsável da semana pelos horários individuais controla se cada um fez, na hora dita, o que havia previsto, o que havia escolhido, na véspera como trabalho, como tarefa ou como lazer entre os trabalhos e as tarefas permanentes ou ocasionais propostos: canteiro de obras, decoração, jardinagem, ajuda aos camponeses vizinhos, trabalhos de manutenção e limpeza, aprendizado por experiência com um artesão próximo e tudo o que uma vila e um vilarejo do Alto Loire podem oferecer como atividades de todos os tipos.

Se, no curso destas rodadas, o responsável da semana percebe uma “cena” que lhe parece interessante, ele filma-a se for capaz de manusear a câmera. Do contrário, recorre a um “operador”, isto é, outro menino que já é suficientemente experiente para não estragar a película.

Acontece, amiúde, que um recruta anterior de La Grande Cordée escreva ou venha ver onde estamos com os novos, ou ainda que um menino que partiu em permanência de experiência retorne à permanência de orientação para reorganizar suas intenções. O filme, cujos trechos foram filmados por um e outro, é o objeto das primeiras palavras trocadas. Em que pé está o filme? Ele é a memória da organização, memória afetada por longos períodos de amnésia, mas creio que quando tivermos conseguido proceder a uma primeira montagem das bobinas, teremos mais do que uma memória coletiva: teremos as premissas de uma consciência própria à coletividade Grande Cordée.

Makarenko⁸ insiste sobre a força do costume em uma coletividade pedagógica.

Nossa tentativa, com seu dispositivo de permanência de experiência, que espalha os meninos de La Grande Cordée segundo condições de existência supostamente favoráveis à evolução deles, presta-se mal à instauração de costumes, de tradições que, através das atitudes, transmitem, de indivíduo a indivíduo, a experiência coletiva.

Nossa coletividade pedagógica em sua luta contra as forças inimigas (isto é: a falta de aprendizagem, a “moral” de classes apodrecidas, cujas contradições e filosofias encontram um terreno de eleição, mesmo sob forma de fórmulas gúrias, nas mentalidades mais frágeis) deve inspirar-se em uma “estratégia” mais guerrilheira⁹.

A centena de moleques da Colônia Gorki poderiam fazer frente numa sociedade em vias de organizar suas perspectivas de porvir.

Para os nossos, fazer frente seria tornar-se alvo. Eles multiplicam suas chances de se safarem, espalhando-se em um país onde nada é conscienciosamente previsto, senão sua exploração, enquanto mão-de-obra instável.

E, no entanto, eles precisam de uma “coletividade” ou, se assim se prefere, de um meio de apoio que lhes informe, lhes “inspire” de uma maneira um pouco coerente e contínua, que lhes forneça razões de ser, pois, em sua maioria, eles se sentem sobrando em uma terra onde tudo acontece com eles como se, na realidade, não tivessem nada a fazer aí. O filme dá a eles uma razão de ser. Eles têm algo a provar. Têm sido tratados como caracteriais, como deficientes, como “doentes”, como resíduos. Podem tornar-se exemplos. Com a câmera, o mundo os vê, o mundo dos Outros, que não tinham nada o que fazer com eles, e serão logo as testemunhas do que eles fazem cada dia.

Pôr em cena? Não. Pôr à vista. Pôr às claras. Pôr em público.

Enquanto escrevo, a câmera está sobre minha mesa, sem munição. Não temos, uma vez mais, película, há dois dias. A arma automática está muda. Acima de minha cabeça, sobre as lajotas da permanência de orientação no longo corredor propício às corridas, a infantaria esforça-se em limpar a poeira que a construção feudal, onde vivemos, transpira por todos seus cantos. Estamos em 14 de julho de 1955.

⁸Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939), pedagogo ucraniano, em 1920 foi designado à direção de um centro para reeducação de crianças e jovens órfãos e infratores (“delinquentes juvenis”), nomeada por ele como “Colônia Gorki”; a história dessa colônia, entre 1920 e 1927, está descrita em MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012 [N.T.].

⁹A opção em traduzir o adjetivo “maquisarde” (“dos maquis” ou “dos maquisards”) por “guerrilheira” visa tornar mais evidente o sentido de estratégia em rede ou não centralizada, que Deligny provavelmente buscava com o termo.

Se tudo correr como espero, logo, eles irão à pesca, com uma permissão para cinco e uma vara. Maurice A., dezessete anos, disse que não sairá. O inimigo para ele é o bar. É um inimigo numeroso. Maurice A. está escondido. Ele foi filmado lutando contra o gesso e o cimento no pequeno canteiro que iniciou ao chegar aqui. Sabe que se voltar a beber, o pedaço de filme em que ele existe, chefe do canteiro de obra, será posto na reserva por um longo tempo, até o momento em que ele viva realmente uma vida em harmonia com as primeiras imagens.

E se é verdade, como o creio, que as intenções novas modificam o que um ser percebe do mundo que o rodeia, Maurice A., com sua futura cooperativa em mente, não se encontra na mesma terra que o Maurice A., peão precoce da construção, que aprendeu a beber com companheiros, que não queriam lhe fazer mal, ao tratá-lo como igual, ao lhe passar a garrafa, quando eles mesmos também bebiam.

Vasto mundo. Força dos hábitos, dos modos, dos costumes. Em face delas, seria muito imprudente querer suscitar de imediato intenções novas com pequenas e grandes palavras sujas por um uso prolongado pelas tartufices da moral burguesa. Mas com imagens?

La Grande Cordée em Salzuit, por Paulhaguet (Alto Loire).

Encontro Fernand Deligny é uma plataforma dos grupos de pesquisa e de estudos sobre Deligny criada após o primeiro Encontro Internacional Fernand Deligny realizado em 2016 no Rio de Janeiro. Estão aqui reunidos o acesso às publicações sobre Deligny, além de documentos diversos e as notícias sobre congressos, colóquios, eventos e publicações etc.

Editores

Marlon Miguel
Maurício Rocha

Projeto e desenvolvimento 2016

infojur / coordenação de informática e multimídia / Direito PUC Rio

Equipe

Bruno Rodrigues [programação / Direito PUC Rio]
Maria Carolina Werneck [estagiária / Design-Comunicação Visual PUC Rio]
Julia Prochnik [estagiária / Design-Comunicação Visual PUC Rio]
Karina Yamane [estagiária / Design-Comunicação Visual PUC Rio]
Maurício Rocha [coordenador / Direito PUC Rio]

Projeto e desenvolvimento 2022

Mariana Mansur [webdesign]
Allan Cruz [programação / wordpress]
Victor Magalhães [assistente de design]
Bruno Rodrigues [programação / infojur Direito PUC Rio]
Mauricio Rocha [coordenador / infojur Direito PUC Rio]

Traduções

Ana Lucia Barbosa Moraes (Francês)
Nicolas Allen (Inglês)

Revisão de textos

Maria Alice Poppe, Mariana Louver, Rafael Limongelli, Martin Molina e Marianne Dautray

Esse trabalho beneficiou de um financiamento da Agência Nacional Francesa de Pesquisa (ANR), programa de investimentos futuros, referência ANR-17-EURE-0008

Capa

Fernand Deligny na filmagem de *Le Moindre geste*
Foto de Any Durand, 1962. Arquivos pessoais de Any Durand.

