

Monumento a Fernand Deligny

Monument to Fernand Deligny

Gabriel Bonfim
(UEL)

Guilherme Bruschi Frizzo
(UDESC)

Resumo: O presente texto é um exercício de escrita performativa, que traça no seu percurso um relato sobre o fracasso de dois professores de arte da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC). Ele é disparado pela escrita de Fernand Deligny, memorável por seu trabalho em centros de educação e por sua crítica ao caráter carcerário desses. O educador, que acompanhou por mais de cinquenta anos jovens marginalizados, pensava a educação como uma forma de encontrar modos possíveis de viver em contextos excludentes. Escrever com ele é dar a ver o papel da escrita e da leitura na atuação crítica na educação, como dispositivos de apoio e cuidado. Com Deligny, o fracasso vira dança.

Palavras-chave: fracasso; ensino de arte; crítica institucional; escrita performativa.

Abstract: *The present text is an exercise in performance writing that traces in its course an account of the failure of two art teachers from the municipal education network of Florianópolis (SC). It is triggered by the writing of Fernand Deligny, memorable for his work in educational centers and for his critique of their imprisonment character. The educator, who accompanied marginalized youth for more than fifty years, thought of education as a way of finding possible ways of living in excluding contexts. Writing with him means making visible the role of writing and reading in critical educational action, as devices of support and care. With Deligny, failure becomes dance.*

Keywords: *failure; art education; institutional critique; performance writing.*

DOI: <http://doi.org/10.47456/rf.rf.2133.50805>

Quem fala e quem lê

Esse texto se escreve com duas vozes, mas existe nele apenas um eu. Um eu que se recusa a delimitar, toda vez, a voz sonante. Que se camufla e instaura esse questionamento de quem diz a cada momento. Duas vozes com caminhos distintos que se encontram num espaço de experiência comum, que é o trabalho na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), com turmas do Ensino Fundamental I. Esse texto antes foi conversa, uma sobre as condições que pautam o trabalho nesse espaço, e também se desenrola como uma no espaço da página. Escrever dizendo. Acima de tudo, é uma carta para mim, eu a escrevi com o único intuito de lê-la todas as vezes que eu me sentir fracassando.

A leitura é um grande tema aqui. Meu sentimento de fracasso foi compartilhado inúmeras vezes, buscando alguma escuta atenta e carinhosa, algum afago. Por vezes recebi a desconfiança e o descrédito. Admitir o fracasso para colegas já me colocou na situação de dúvida sobre minha capacidade de estar na função que ocupo: professor de arte. Já fez colegas se questionarem se tenho suficiente experiência, ou “jeito”. Mas também encontrei receptividade e apoio, inclusive na leitura. É anacrônico pensar que alguém tenha escrito, há quase 80 anos, algo que estabeleça tamanha conexão com minha angústia de hoje. E ainda mais que nessa leitura algo rebata, fazendo passar algo entre Fernand Deligny e eu. Deligny, “eu [também] arrasto comigo, sem dúvida desde o meu nascimento, uma espécie de angústia, de medo prévio, que se alia a uma magreza de homenzinho de arame” (2018, p. 119). Mas nessa passagem-angústia entre você-eu, se estabelece um caminho por onde eu, assim como você, consigo erguer a cabeça e mirar um ponto para atirar uma pedra.

Primeira pedra: sistema

Nesse ano, quando assumi a tarefa de acompanhar apenas crianças em fase de alfabetização, eu não imaginei que me sentiria fracassando tanto. De maneira tão intensa e de um jeito que me fez questionar tudo aquilo que eu tinha elaborado como educação. Mas toda vez que eu entro sozinho numa sala com vinte e cinco estudantes, dos quais quatro precisam de apoio educacional individualizado, o fracasso já está dado de antemão. O sistema educacional prepara a cena e me coloca como ator dela. Ele monta o cenário, chama os coadjuvantes. Eu entro. Você pode se questionar: mas dar aula é seguir um roteiro fechado? Não, definitivamente não. Mas a cena foi montada e uma cena é uma disposição de possibilidades, ela estabelece uma divisão do possível e do impossível (Rancière, 2018). Sílvio Gallo, professor e pesquisador da filosofia da diferença, parte dessa para pensar o sistema educacional em relação ao maior e ao menor no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Quando tratam de uma ciência maior, Deleuze e Guattari a colocam como detentora de formas, baseada numa estrutura hierárquica que fundamenta uma distribuição assimétrica do poder.

A maioria é uma conformação. O sistema que delimita as possibilidades da escola é o de uma educação maior, instituinte (Gallo, 2013). Uma educação que nunca pisa no chão da escola, mas que decide quais serão as condições de acesso e permanência nesse espaço.

Alguém acha que um professor dá conta, sozinho, de criar um ambiente adequado para todas essas crianças? Alguém acha que um professor dá conta, sozinho, de todas as necessidades específicas de aprendizagem de vinte e cinco crianças? Com alguma ponderação, boa parte das pessoas diria que não. Mas é essa a escola que a gestão municipal montou para mim: eu entro em salas com crianças desassistidas, que têm um direito negado. Esse fracasso nunca é individual, alguém o planejou antes. Mas quem compartilha da frustração do fracasso comigo? Do insuportável de estar em uma sala que se resume em gritos comigo? Das cobranças que chegam à despeito das condições inadequadas comigo? Isso tudo é para mim. É tudo para minhas colegas. E isso tudo chega individualmente. Precisamos, cada um, lidar com seu próprio fracasso, o fracasso que reservam a nós.

Então, poderíamos só aceitar o fracasso? Entender que aquilo não compete a nós, que não é nossa culpa? Sim, nós podemos. Eu tenho plena consciência de uma disjunção: o fracasso do sistema de ensino é um fracasso arquitetado, planejado, desenhado, montado. Esse sistema foi pensado para fracassar. Assumir a tarefa de fazê-lo ter sucesso seria bastante conveniente, seria provar que as condições míseras que oferecem são suficientes. Provar que, com dedicação, é possível chegar lá, sejá lá onde “lá” seja. Eu não tenho interesse nenhum em promover o sucesso desse sistema. Mas eu fracasso enquanto olho para vinte e cinco crianças, que nada têm a ver com aquilo tudo. Nada, ali, é culpa delas. Quando aceito meu fracasso e digo mentalmente que “não tem o que fazer” eu desenho o fracasso delas. Inscrevo, nelas, um outro fracasso.

Tudo isso passa pelo meu corpo, eu sinto nele. Não sentir como sentimentalismo, é de outra ordem o que eu falo aqui. Meu corpo é o sismógrafo dessa sala-fracasso. Eu, quando me fiz professor, decidi que não queria fazê-lo por meio do autoritarismo. Tento estabelecer uma sala de diálogo porque, como Sílvio Gallo, também acho que ela é uma situação de colaboração, que “professores inventam coletivamente com seus alunos formas de ensinar, possibilidades de aprender” (2013, p. 9). Eu não proíbo a conversa e, com isso, me lanço num cubículo onde reinam os gritos, porque existe uma dificuldade manifesta em lidar com a ausência de uma proibição. Eu tento falar e ninguém me escuta se eu não conseguir sobrepor esses gritos com um ainda mais alto, e aí eu e elas fingimos que isso é falar. Que, falando daquele jeito, seria possível que elas escutassem, que seria possível que alguma troca acontecesse. Aos poucos, meu corpo padece: meus ouvidos zunem, minha garganta esganiça, minha cabeça lateja.

E não só, que efeito tem a desilusão do professor que mora no meu coração sobre o meu corpo? Talvez, sobre meu ânimo. Mas Deligny chega e me lança a primeira pedra. “Fui a marionete cerimoniosa de uma abstração ilusória e me dou conta disso enquanto esse outro depravado continua gritando entre os dois policiais” (Deligny, 2018, p. 63). Ele atira contra mim: o insuportável que eu sinto ali é uma transferência do insuportável que se impõe a eles. Aquelas crianças vivenciam o insuportável da escola todos os dias quando têm suas experiências desconsideradas e suas formações negligenciadas. O que fazem é me colocar para vivenciar o insuportável disso junto deles. E isso é criar e botar para funcionar dentro da sala de aula uma máquina de guerra (Deleuze; Guattari, 2012). Essa máquina que à gritos, pontapés e birras atua contra o Estado que é essa educação maior. Máquina que produz uma sala impossível, que intencionalmente produz a ausência de ordem e de Estado nela (*Ibidem*). Uma sala que só é possível quando ele for, ali, insignificante ou imperceptível. Quando o Estado permanecer do lado de fora. Principalmente, me colocam a ver que o fracasso do Estado não é o meu fracasso: eu não sou o Estado.

Segunda pedra: linguagem

Entender isso, que eu não sou o Estado, não torna nada mais fácil. Entender que existe, ali dentro, uma máquina de guerra das crianças também não. Essa operação da máquina cria, por vezes, uma sala excludente, dado o insuportável som de suas engrenagens girando. Quando eu percebi a frequência com que meus estudantes autistas precisavam ser retirados da sala, porque era a única maneira de reduzir os efeitos do insuportável a eles, as coisas começaram a parecer ainda mais indigestas. É nesse momento de angústia que eu penso “[...] somente um pouco de ordem para nos proteger do caos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 237). Só um pouco de ordem, exato. Um pouco porque, senão, o que sobra é sempre frustração. A educação maior falha e falhará sempre. Mas eu também tento fazer com que aquele momento da aula de arte seja uma janela ou um intervalo de um ensino burocrático e ostensivamente sistematizado, para propor um encontro com a arte.

Eu organizo o material, levo coisas que jamais tive acesso durante meu processo formativo em escolas do interior. Chego na sala e tento propor esse encontro, e acho que o encontro demanda diálogo. Como dialogar com uma horda gritante? Como lançar uma pergunta-ponte? Nesse momento, a frustração é sempre insustentável... eu não estou levando o Estado para a sala, estou levando aquilo que mais amo. Eu não estou chegando como quem sabe tudo e quer ensinar. Eu quero que a gente converse, quero escutar o que passa por aquelas cabeças quando se encontram com aquilo tudo. O que se incorpora ali. Quando nem isso consegue estabelecer uma cena de diálogo, tudo o que surge é um eu-autoritário que nem sei de onde vem. Um pouco de ordem, só. Sim, só um pouco. E eu me engajo nesse jogo: eu digo quando levantar e quando me sentar, quem sai e quem

fica, se fazemos e quando fazemos, dito quem fala e quem cala. Quando nem isso resolve, eu peço por intercessão: que venham as pedagogas, as coordenadoras, por favor. Um tanto mais de autoridade porque a minha não dá conta. Deligny aparece e atira a segunda pedra. “Vi esses jovens adultos responsáveis, mal apoiados em portas mal fechadas, sem as cadernetas de punição na mão, desenvolver diante da garotada todo tipo de atitude lamentável para manter o que chamam de sua ‘autoridade’” (Deligny, 2018, p. 38).

A autoridade sempre vem acompanhada das piores atitudes, das mais lamentáveis. Sim, sempre. Mas o pior é que minha autoridade é tão fajuta... Ela dura, com sorte, cinco minutos, porque as crianças sempre sabem desmontar autoridades. “E se eu não fizer isso que você está mandando?”, pois é, e aí? Ai nada, né? Pronto, desmoronada. Desmoronada porque nem eu acredito naquilo que eu engajo naquele momento. Dizer o que, quando e como não me traz alegria alguma, é o Estado querendo voltar, se infiltrar ali. É ele querendo que eu acredite que, quando minha paixão falha, sua ordem é a solução, sendo que essa ordem é a raiz de todo fracasso ali. Deleuze e Guattari remontam toda essa cena, com uma escrita menos afetada pela angústia da sala do que a minha:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordem, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito da enunciação etc). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem (Deleuze; Guattari, 2011, p. 11-12).

Como criar escapes da palavra de ordem? Como falar de outros jeitos? Estabelecer outras cenas de enunciação que façam ouvir vozes onde antes só se ouviam ruídos (Rancière, 2018)? Eu sempre achei que meu papel era tentar fazer mais. Dar conta das exigências formais da escola (chamada, planejamento, avaliação etc) e, na sala, tentar criar linhas de fuga. Mas ali não tinha como, era essa a razão da minha frustração. Eu tive que abandonar tanta coisa... Tanto que eu imaginava saber sobre escola desde que passei pela primeira vez por aqueles portões. Eu comecei a fazer menos. Radicalmente menos. Chegar na sala e conseguir conversar, sobre o que quer que seja. Mas é preciso conseguir escutar. Lançar algo como contaminação e acreditar na possibilidade de proliferação por contaminação. Eu parei de mostrar tanto, de falar tanto, de explicar. Lançar uma proposta como uma pedra sem saber no que vai dar. Talvez não dê em nada, talvez dê outra coisa. Fazer sem saber onde vai chegar. E existir na sala numa

atitude de escuta mais pequena, com um ouvido “[...] que trabalha secretamente, sem chamar atenção para as rotas de fuga que ele vai abrindo e que transportam [...] pra fora do enquadramento opressivo” (Bines, 2019, p. 5).

Nisso, eu fiquei fascinado com a escrita daquelas crianças. Deleuze, quando se lança no empreendimento de olhar para Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, se atenta à questão da produção da linguagem pela criança. Para ele, a língua é mais produzida do que aprendida, e esse processo todo se dá numa disjunção de duas séries convergentes: um corpo sonante, com uma voz ruidosa, e uma língua preexistente, que vem de cima (Deleuze, 2015). A língua precede a todos nós, e falar é conseguir produzir no corpo as condições de recepção dessas palavras, “e certamente a criança desperta para uma linguagem que não pode aprender ainda como linguagem, mas somente como voz, rumor familiar que já fala dela” (Deleuze, 2015, p. 236). A criança pressente a língua antes de compreendê-la, e isso faz com que essa produção da linguagem se dê num tatear por sua materialidade. Então, a palavra surge:

[...] quando os elementos formadores da linguagem são extraídos à superfície, do curso da voz que vem do alto. É o paradoxo da palavra remeter, de um lado, à linguagem como a alguma coisa de retirado que preexiste na voz do alto e de remeter à linguagem como alguma coisa que deve resultar, mas que não ocorrerá senão com as unidades formadas [no corpo]. A palavra não é nunca igual a uma linguagem. Ela espera ainda o resultado, isto é, o acontecimento, que tornará a formação efetiva (Deleuze, 2015, p. 240).

Acho que há um acontecimento na escrita dos meus estudantes, mas não o tipo de acontecimento que efetiva a formação da linguagem. Há um que desvia a linguagem de si, daquilo de normativo que existe nela para testar outros tipos de palavras. Manoel de Barros (2016) diria que a criança delira a linguagem, e acho que é isso mesmo. A criança não aprende a falar e a escrever, ela atormenta as formações de sentido, ela brinca com os sentidos disponíveis. A escrita delas é singela e tão presente no momento em que se faz. Uma escrita que ainda não sabe tudo que faz, mas sabe algo e faz uma escolha, pondera cada letra que lança sobre o papel. Decide por uma e não por outra por crer – nem sempre com tanta certeza, mas com um tipo de crença que não tem medo de duvidar de si – que aquela letra dá conta do som que precisa se fazer ali.

Acho linda a escrita de balãosa o estojo (Figura 1), uma que denota essa atenção sutil aos sons que nos circundam. É instigante pensar que o som de um estojo balançando traga algum prazer a alguém. Mas não só, ela própria é uma escrita que faz nossa língua balãosar na boca, assim como o estojo na mão de uma criança. A língua balãosa e chacoalha as letras, se atritando contra os dentes. Ou também o carro aselerão (Figura 1), uma escrita em si também alavancante, que aselera e para de súbito, pula de linha e troca de marcha para então sair na mais alta velocidade. Foi. Ali perto do carro, um pouco acima, ainda um baruinho

GOSTO

GAVETA

VENTO

ARVORI

PORTA

BALÃO SAO ESTAO

TUVA

FACA

SUPER
MAR

NÃO GOSTO

MOTO

CARRO

CHORO DE BEBE

GRANISO

GANTIGRIDMO

CACHORRO

GATO

PROVDEU

Figura 1. [página anterior] Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida de um caderno de desenho, com destaque para uma lista de sons organizados em “Gosto” e “Não gosto”. No “Gosto” estão listados gaveta, vento, arvorí, porta, balãosa o estojo, juva, faca, ziper e mar; e no “Não gosto”, moto, carro, choro de bebe, granizo, ganti gridmdo, cachorro, gato e provdeu.

que cria todo um atalho na língua, que come letras e que faz as remanescentes dizerem de um outro jeito, todo diferente.

A coisa do atalho é muito presente, apesar de operar cada vez uma coisa diferente, como a escrita fantasmática no fnaotasama (Figura 2). O nao é como aquele caminho que a gente aprende e quando precisa fazer algum desvio um dia, por conta de um infortúnio da vida, não consegue seguir e pegar uma rua paralela. Voltamos para a rua que já conhecemos porque é mais fácil seguir um caminho já conhecido, por mais que seja mais longo. O nao é essa rua conhecida e ele tenta ajudar a chegar ali, nesse vulto. E deixa também um vulto dentro do fnaotasama. Também acho isso da abelia (Figura 3). Acho que, ali, o “l” faz a passagem do “L” até o “A” ser uma muito mais tranquila. Faz pular de uma letra para a outra como numa amarelinha, ou amarelinia. Desvio por aqui porque pular do “L” pro “l” pro “A” é mais legal. Pego a pedra e volto até o início para jogar de novo.

E mais, talvez o mais lindo de tudo, ver cada letra ser uma letra inteiramente nova, e não uma repetição de uma presente no abecedário. Cada “A” ser um “A”, e não uma repetição do “A” matriz. Isso aparece no desenho das letras, na atenção e na presença em realizar cada letra como uma coisa toda cheia de si e única, daquele jeito aqui e agora. E assim, talvez o “S” solitário de pasarinho (Figura 3) consiga, também, ter um outro som, e operar um /s/ e não um /z/. Talvez ganti gridmdo (Figura 1), essa escrita toda delirante, consiga também operar uma outra fonética. O primeiro “D” titubeia com um “T”, e o que sobra parece um acoplamento duvidoso e incerto. Na dúvida entre uma e outra, ficam as duas. Aí quem lê escolhe. Mas essas letras todas deliram sua fonética para lançar um grito para fora da boca de alguém. Tem gente gritando.

Terceira pedra: moral

Em semanas, eu acumulava um arquivo fotográfico que chegava às dezenas. A atenção àquelas escritas trouxe, de fato, alguma alegria. Nelas, eu acho que conseguimos estabelecer um lugar de encontro – também acho que minha escrita é um tanto desviante e errática. O sentimento de fracasso não desapareceu magicamente depois disso, mas a maneira como eu me colocava diante dele mudou, radicalmente. Isso porque Deligny empenhou, agora, talvez a maior pedra até então. Ele se aproxima, se prepara e joga.

O mínimo desenho infantil é um chamado. Muito frequentemente, os adultos respondem curiosos, férteis em comentários. Vemo-nos assim no coração da fraude habitual.

Contrassensos, rupturas, tremores, rascunhos, ignorâncias são admitidos e mesmo apreciados quando expressos no papel, balbucios de uma ingenuidade aplicada.

Se a mesma ingenuidade for expressa em atos, instabilidades, desdém e preguiças, o adulto provocado se torna odioso (Deligny, 2018, p. 125).

NAO GOSTO

OTAVIO RITA

BARUINHO

CARADASELER

Figura 2. [página anterior] Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida de um caderno de desenho, com detalhe de uma lista de sons organizados em "Gosto" e "Não gosto". Na fotografia aparece apenas o "Não gosto", e estão listados otavio rritado, baruinho e carro aselerado.

O que dizer depois disso? Como reagir a tamanho choque? O que me incomodava na sala era, ainda, termos uma dificuldade imensa em criar um espaço de acolhimento e respeito, para eles e para mim. Incontáveis vezes eu fui chutado, incontáveis vezes uma criança me pega pela roupa e me puxa com agonia, incontáveis vezes suas unhas raspam pela minha pele e deixam marcas. Mas algumas coisas, contáveis, não são menos piores. Como quando eu fui me agachar para amarrar o tênis de alguém e o Kauê se aproximou para gritar no meu ouvido, e a razão disso me parece, até hoje, impossível de precisar. Ou quando precisei dar aula com o Mateus no meu colo, porque ele só parava de chorar quando estava comigo, e a máquina do ensino oficial não pode parar para apartar o choro de uma criança. Isso não é menos violento comigo. Mas é, de fato, muito mais fácil lidar com todo tipo de desvio na escrita do que com os desvios morais que acompanham estes. Os contrassensos, as rupturas, os tremores morais. Se existe uma normatividade que as crianças negam a deixar se instalar em sua língua, também existe uma que elas negam a deixar se instalar em seu corpo. A língua também é corpo.

Qual o tamanho do cansaço dentro do fracasso? Ou quanto de cansaço que estava instalando esse fracasso que eu sentia no corpo? Quanto cansaço eu sentia no corpo? Muito, a resposta é muito. O cansaço me fazia tentar, minimamente, acalmar aqueles ânimos delirantes de criança para dizer: "oi gente, vamos conversar com isso?". Eu queria fazer uma conversa. E aquilo estava me matando. Era impossível fazer existir uma sala, porque quando eu falava para todos, na realidade, eu não estava falando com quase ninguém. Era preciso dizer, e dizer de novo, e de novo, e nunca dizer igual. Isso me cansava imensamente, mas um cansaço que, ao menos, estabelecia diálogo. O cansaço de um professor que faz existirem vinte e cinco salas dentro de uma. Salas proliferantes. Isso tudo porque, Deligny, "o que queremos para esses moleques é ensiná-los a viver, não a morrer. Ajudá-los, não os amar" (Deligny, 2018, p. 114). E aquilo ajudava.

Essa comunicação e atenção menor escapam de qualquer ideia de "igualdade" da educação. Aquelas crianças não estão, todas, tendo a mesma aula. Também não estão fazendo, todas, a mesma coisa. E não serão, todas, avaliadas da mesma maneira. Mas estou fazendo o possível para ensinar cada uma a viver. Ajudar cada uma naquilo que precisa. E isso é uma peleia que já começa fracassando, porque é impossível. É impossível oferecer, sozinho, tudo para todas aquelas crianças. E sim, é impossível e eu estou bem com isso. Chegar na sala e conseguir conversar, sobre o que quer que seja. Mas é preciso conseguir escutar. Lançar algo como contaminação e acreditar na possibilidade de proliferação por contaminação. Olhar para aquela multidão e encontrar o olhar mais perdido em si ou em o que quer que seja. Jogar uma pedra na direção daquele olhar. Sentar-se ao lado, ou chamar para perto, e pedir o que se passa, o que acha, o que quer. Lançar uma

FNA TAG AMA

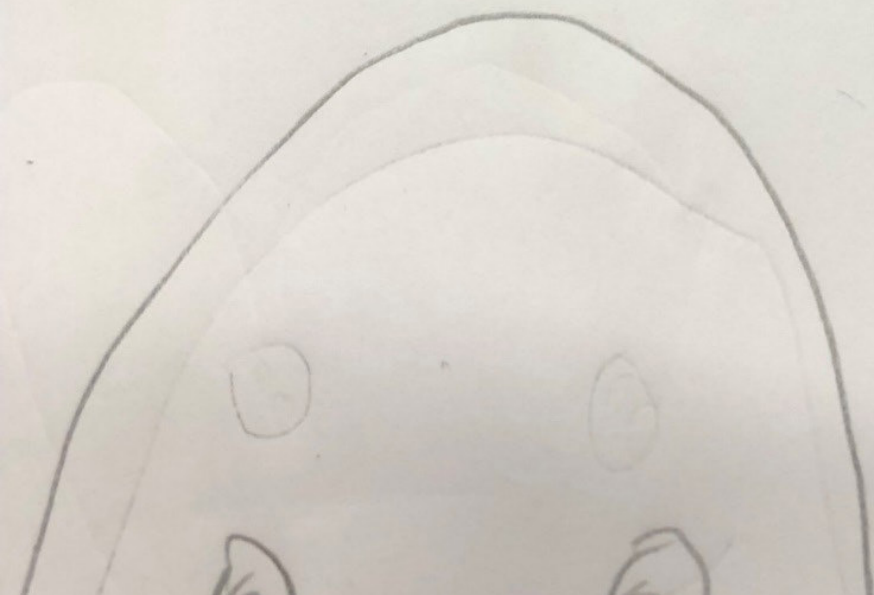


Figura 3. [página anterior] Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida com um detalhe de um desenho de uma criança. Neste detalhe, a seguinte palavra escrita à lápis: "fnaotasama", com o "nao" apagado.

proposta como uma pedra sem saber no que vai dar. Talvez não dê em nada, talvez dê outra coisa. Fazer sem saber onde vai chegar. Hoje eu consigo ajudar essa criança, semana que vem atiro a pedra em outra direção.

Um dia essa pedra foi atirada na direção do Davi. Davi carrega consigo uma leveza que se mostra na igual medida de um caminhar que parece nunca saber o próximo passo. Caminha certo em direção às colisões com cadeiras, mesas e portas e desvia no último instante. É frequente encontrá-lo perdido na sala, mas esse é o meu olhar, porque ele sabe exatamente onde está. Um dia olhei e o encontrei alheio a tudo que estava acontecendo. O caderno ainda não tinha sido aberto, conversava com todos os colegas e transitava quase como uma visagem pela sala. Chamei para perto e pedi "por que você não quis começar um desenho?". Naquele dia, estávamos criando quimeras. Cada criança escolheu mentalmente um animal, e nós sortearmos. "Maria, qual animal você escolheu?", "tigre", "beleza, cabeça de tigre! Arthur?", "cavalo", "ok, cabeça de tigre e corpo de cavalo". E assim por diante. O Davi não quis imaginar a quimera sorteada, e eu pedi por quê: "é que eu não sei desenhar", "Davi, o que é não saber desenhar?", "é quando a gente começa uma coisa sem saber no que vai dar".

Você deve estar pensando "nossa, isso parece algo que já apareceu no texto". Esse texto só é o que é por causa do Davi. O Davi, com sua leveza e pequenez, num gesto tão singelo, se via defronte um gigante. Para fazer algo, convém saber aquilo antes. "Davi, mas não é instigante começar uma coisa sem saber no que vai dar? Se lançar e se surpreender com aquilo que a gente encontra? Mesmo que a gente erre?". Pode ser, o Davi concorda que pode ser instigante. A gente abre o caderno e começa a inventar um bestiário, que começa na quimera e desliza para outros tantos. O Golias ainda estava ali, não parecia derrotado, tinha só perdido a importância porque o Davi escolheu ignorá-lo. Mas teve um golpe que foi fatal. Depois de lançar sobre o papel uma quimera, um cachorro monstruoso, a mascote da marca de refrigerantes *Dolly* e o que quer mais que sejam as outras criaturas, ele assinou o desenho. Ele disse "professor, agora vou assinar", e quando ele me mostra o desenho assinado eu desabo. Numa escrita toda tremida, seguindo uma linha montanhosa estava na página: artista Davi i o lapis (Figura 4). Golias ao chão.

Poucas vezes eu chorei em sala. Na realidade, eu choro muito pouco. Mas ali não teve escapatória. Eu virei levemente meu rosto, para evitar causar uma comoção, e derramei uma meia dúzia de lágrimas inseguráveis. Elas escaparam inevitavelmente de mim e escorreram pelo meu rosto. Uma criança que não havia iniciado uma atividade apenas por se achar incapaz, com um pouco de atenção investida nela, lança no mundo isso. Davi comungou do ato de criar com o lápis, e isso é de uma beleza que se encontra raramente em museus e galerias. Isso é todo um pensamento de arte que corre voraz e taciturno, alheio ao sistema da arte. Aceitando a tarefa de fazer algo sem saber no que vai dar, Davi termina

mãe Gerla

X
Mada

NE NE

PANELA

BRIGA

ABELIA

GALINHA

Figura 4. [página anterior] Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida de um caderno de desenho, com destaque para uma lista de sons organizados em "Gosto" e "Não gosto". Na fotografia aparece apenas o "Não gosto", e estão listados nenem, panela, briga, abelia e galinha.

com um carinho genuíno por aquilo que o acompanhou na empreitada: seu lápis. Mas aí, quem é o Golias no chão? Sou eu? Acho que não, não sou eu que lanço na cabeça das crianças a ideia de que se elas não sabem fazer, antes precisam aprender. Isso é coisa do sistema de ensino. O sistema de ensino é o Golias. E eu? Eu quero ser o bodoque.

Quarta pedra: dança

Não quero terminar isso com uma ideia de superação. Eu não superei o fracasso, ainda sinto ele. Mas, ao mesmo tempo, jamais moralizaria o fracasso. Não acho que fracasso seja não dar conta das demandas do sistema educacional, eu defino meu sucesso e meu fracasso. E esse diz respeito ao educador que eu carrego no meu coração. Eu senti, e sinto, que tenho traído ele. Sinto que precisei assumir atitudes que traem profundamente tudo aquilo que eu acreditava ser certo, que fundamentavam o professor que eu sonhava em ser. E eu sempre tentei fazer o professor do sonho e o professor do chão estarem o mais próximos possível. Andarem de mãos dadas. Mas as mãos se desentrelaçaram e eu não sei se o do sonho que está a andar muito rápido ou se o do chão que o deixou passar.

Fracassar tem sido essa necessidade de, constantemente, abandonar aquilo que eu acreditava certo, aquilo que eu defini como certo, porque nem sempre o certo é o certo naquele momento. Fracassar como traição. Não é isso que eu julgo certo, mas nessa situação é o que eu posso fazer. Ou o que eu quero fazer. Ou o que eu preciso fazer. E é sempre no meu pior, quando essa traição me faz questionar se meu trabalho vale de algo, se todo desgaste, toda garganta esganiçada, todo estresse valem a pena, que o Deligny vem. É só ele que me abraça nessa hora. Não para dizer que sim, que vale a pena. Mas me abraça como a mãe que, ao confortar a filha, diz "você está errada". Não como quem julga, mas como quem percebe esse animal frágil e debilitado que precisa de cuidado e de conselho.

E falo de mim mesmo, de minha atitude em relação às dificuldades pitorescas da minha profissão. Invento, enquanto lhes falo, reflexos ou intuições que não tinha. E, com mentiras em supersimulação, formo-me. Torno-me o educador que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse "eu" por mim descrito nos momentos de entusiasmo (Deligny, 2018, p. 20).

Eu crio o professor que quero ser e logo o abandono, aqui eu fracasso (Figura 5). Paro e olho para o que fiz, me culpo, mas busco uma maneira de me compreender. Eu mudo, minto e crio. É, sim, nos momentos de entusiasmo que eu forjo o professor do sonho impossível de existir, e perco o fôlego perseguindo-o na sala. Por isso meu trabalho se resume em dar dois passos para frente e um para trás. O nome disso é bolero, eu fracasso dançando.

GOSTO

MAR

GATO

MATA

AR

SILEISO

PASARINHO



GOSTO

Luisa

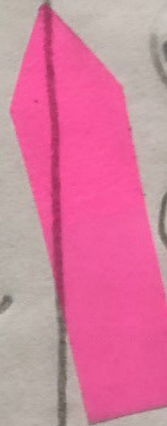
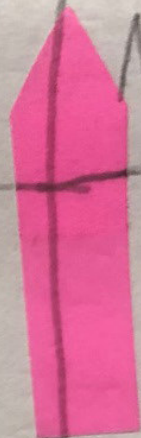


Figura 5. [página anterior] Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida de um caderno de desenho, com destaque para uma lista de sons organizados em "Gosto" e "Não gosto". Na fotografia aparece apenas o "Gosto", e estão listado mar, gato, mata, ar, sileiso e pasarinho.

Monumento amontoado ou disperso

No entrelaçamento entre as palavras que se lançam sobre essas linhas, eu lanço no mundo um monumento a Fernand Deligny. Deligny que me ensinou a ser um professor vagabundo. E acho que no meu ensinar existe algo como uma pedra. Eu atiro uma pedra como quem aposta. Talvez ela chegue lá. E com uma frequência estatelante a pedra não chega. Eu aposto num jogo furado, em algo que a sorte se organiza para não acontecer. Dar aula como quem atira pedra. Escrever atirando a pedra. Eu imagino ela chegando lá. As condições incomensuráveis do mundo a fazem chegar ali. A pedra se move atritando com as correntes de ar, que tem uma velocidade e uma direção. Isso tudo é desconhecido a mim que sou apenas professor de arte. Mas talvez tenham tantas outras coisas que façam a pedra não chegar lá, como sua composição, ou seu peso, a altitude do lugar que eu atiro etc.

Figura 6. [página seguinte] Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida de um desenho à lápis num papel branco. Nele, cinco monstros estão dispostos lado a lado, numa linha horizontal. Acima existe uma inscrição, indicando a autoria: "artista Davi i o lápis".

Eu atiro a pedra imaginando ela chegando lá. A pedra não chega, e eu não sei se consigo fazê-la chegar, não sei se consigo atirar de novo e fazer chegar. Mas eu sempre continuo atirando. Eu chego todo dia na escola, entro na sala e atiro uma pedra. Longe de mim lançar nessa página um discurso de superação, dizer aqui que o que faz a pedra chegar mais longe é nunca desistir de jogá-la. Que, a cada dia, a gente pode superar os nossos resultados, treinando e tendo foco em nossos objetivos. Que se dane a superação. Eu não quero me superar, e tampouco acredito numa consistência. Tem dias que eu consigo dar menos do que jamais dei, e talvez esse dia seja sempre o próximo. Semana passada o Davi me fez chorar na sala, com seu gesto singelo, e amanhã vai ser a pior aula da minha vida. Eu não quero que a pedra chegue lá. O que eu quero é continuar sempre conseguindo imaginar a pedra chegando mais longe do que ela chegará. Continuar sonhando e querendo mais do que o possível, tendo uma imaginação que não é limitada pelas possibilidades.

Eu chego na sala e imagino. Eu atiro a pedra e se por acaso ela voar muito baixo e atingir sua janela, eu peço desculpas. Peço desculpas pela péssima mira, pela fraqueza, pelo descuido. Peço desculpas pelo transtorno e pelo prejuízo, também. Mas espero que você compreenda. A questão aqui é maior do que eu e você. É todo um delírio-bodoque. Eu atiro uma pedra com minha aposta de educação e às vezes uma janela se quebra. Janela de casa, janela de carro, vitrine de loja... Um monumento a Fernand Deligny não há de ser um monolito, imóvel e que, dada sua imobilidade, cria todo um desenho previsível de desvios cotidianos pelas pessoas que ali transitam. Um monumento a Deligny é uma multiplicidade de pedras atiradas, que caem em lugares quaisquer e que, eventualmente, quebram janelas ou fazem distraídes tropeçarem. Mas pode ser também essa coletânea minha de pedras que Fernand Deligny atirou em mim. Eu me movo por suas páginas e leio sempre as mesmas frases, mas nunca é a mesma coisa. Eu tropeço toda vez em linhas diferentes. Às vezes ele mesmo atira, de novo, com

vi. ARTISTA DAVIO LAPI'S



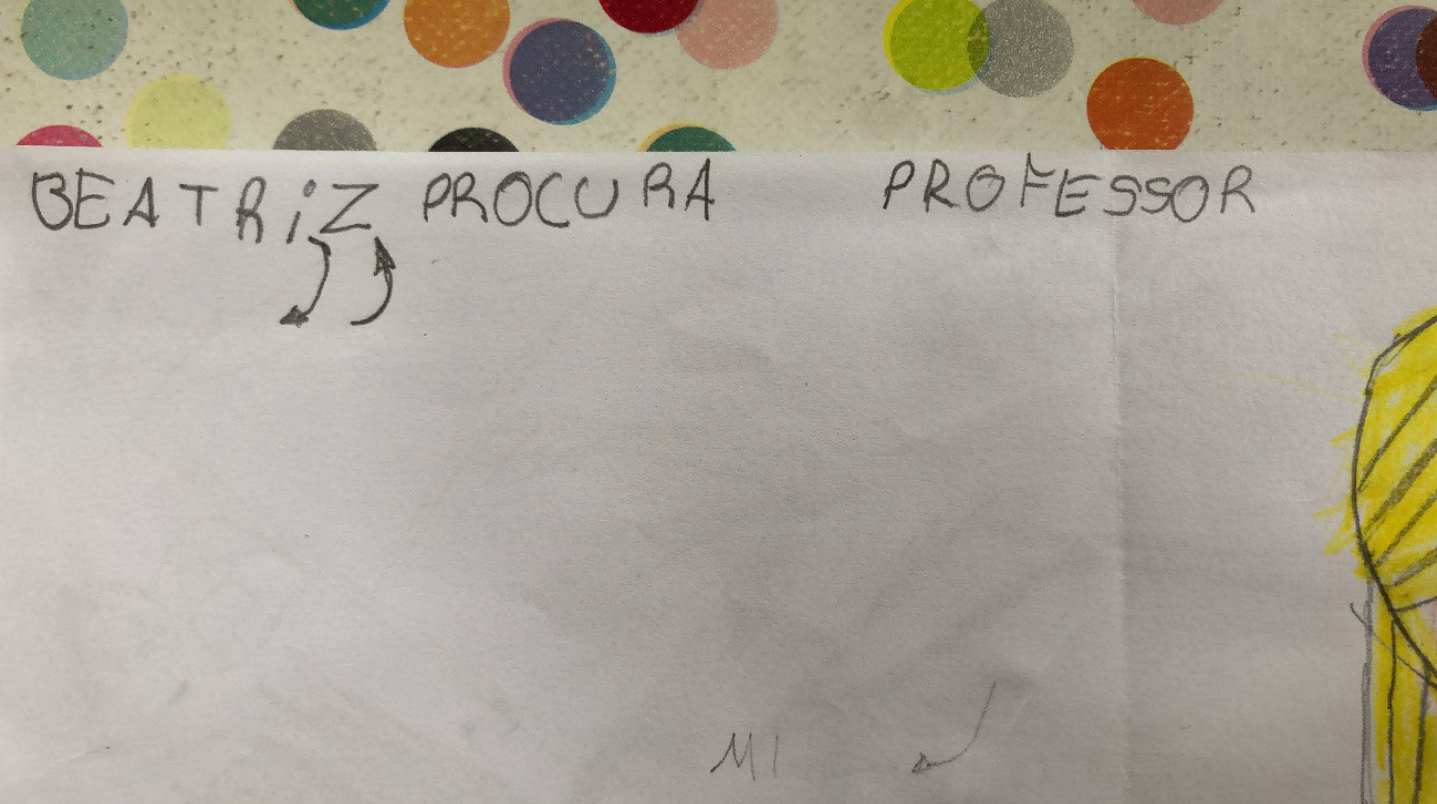


Figura 7. Elaborada pelos autores, 2025. Fotografia colorida com um detalhe de um desenho de uma criança. Nesse recorte, se destaca a seguinte frase escrita com lápis "Beatriz procura professor".

uma força e projeção que eu não esperava. *Clash*. Mais uma janela se foi, e eu recolho os cacos e instalo mais um tapume.

A exasperação de seres machucados por condições sociais intoleravelmente desonestas e as impaciências de crianças oprimidas por adultos desajeitados se exprimem através dos mesmos sinais.

Quando o povo for libertado e ousar andar com seus próprios pés, a obra de arte ganhará para ele formas, cores e músicas familiares.

Será preciso, por favor, libertar ao mesmo tempo as crianças e colocá-las junto de educadores de presença leve, provocadores de alegria, sempre prontos a remodelar bolas de argila, vagabundos eficazes maravilhados pela infância.

Esperança (Deligny, 2018, p. 130).

Já não restam janelas intactas na minha casa.

Referências

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BINES, Rosana Kohl. A grande orelha de Kafka. **Caderno de leituras**. Belo Horizonte: Chão da Feira, n. 87, jan. 2019. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno87/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 2. 2. ed. São Paulo: 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 5. 2. ed. São Paulo: 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELIGNY, Fernand. **Osvagabundoseficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: n-1, 2018.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Gabriel Bonfim

É doutor em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e professor colaborador no Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua produção e pesquisa concentram-se nos processos artísticos contemporâneos, com ênfase em performance, escrita de artista, autificação e práticas interdisciplinares.

E-mail: gabrielbonfim@uel.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0445222439680724>

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5546-4003>

Guilherme Bruschi Frizzo

É professor de arte licenciado em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) e mestrando no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Processos Artísticos Contemporâneos. Desenvolve pesquisas que partem das condições de inserção no ensino para pensar as possibilidades e negociações entre ensino, liberdade e desejo.

Email: guilhermebruschif@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9146064563786249>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1710-9075>