

## **“HOJE SEU AMOR, AMANHÃ O MUNDO”: discursos tímidos sobre jovens pesquisadores<sup>171\*</sup>**

Cristiano Bedin da Costa<sup>172</sup>

Univates

### **Resumo**

O trabalho com jovens investigadores e seus trabalhos de pesquisa em graduação. O discurso enquanto força tímida, errante e contrária ao monopólio do sentido, ao tédio de sua imobilidade e à arrogância majoritária capaz de subjugar-la e mantê-la sob a custódia sisuda dos funcionários da verdade. O jovem pesquisador como aquele cujos movimentos, escolhas e recusas configuram-se como estratégias de resistência ao peso e à ordem do estabelecido. A sugestão de uma prática investigativa não ocupada em formatar, e sim situar-se e conectar-se àquilo que incessantemente escapa, mapeia e torna sensíveis as forças constituintes do novo em cada operação de aprendizagem, ensino e vida.

**Palavras-chave:** juventudes, pesquisa acadêmica, ensino, criação.

### **“Today your love, tomorrow the world”: shy discourses about young researchers**

### **Abstract**

The work with young researches and their research jobs in graduation. The discourse as a timid force, errant and contrary to the monopoly of meaning, the tedium of their immobility and the majority arrogance able to subdue it and keep it in the custody of officials of truth. The young research as one whose movements, choices and refusals appear as strategies of resistance to the weight and order of established. The suggestion of an investigative practice not busy with working on a format, but be within and be connected to what ceaselessly escapes, plots and

---

171 \* Recebido em: agosto/2013. – Acesso em: setembro/2013.

172 Docente dos cursos de Graduação em Psicologia, Pedagogia e Licenciaturas no Centro Universitário UNIVATES. E-mail: seuchico@yahoo.com.br.

turns sensitive the forces that constitute the new at each operation of learning, teaching and life.

**Keywords:** youths, academic research, teaching, criation

### O argumento

Neste país onde as coisas se fazem por obrigação ou fanfarronada,  
gostamos das ocupações livres, das tarefas sem importância,  
dos simulacros que nada adiantam.

Julio Cortázar, *Estranhas ocupações*.

And such ideas cause a spark that will set a blaze  
and leave the embers red until the end of days.

Chuck Ragan, *For broken ears*.

We wanna say, we gonna tell ya  
About the young idea  
And if it don't work, at least we said we've tried.

The Jam, *In the city*.

Eis o que aqui deve nos interessar: o trabalho com o estudante de graduação em meio à sua prática investigativa. Desses jovens pesquisadores, não pretendemos delimitar perfil algum, ou seja: com eles, nenhum compromisso e nenhum esforço explicativo, nenhum ânimo identitário, nenhum ideal normativo<sup>173</sup>. Textualmente, esboça-se aqui um *retrato*; mas esse retrato não é psicológico, tampouco sociológico ou estrutural (CORAZZA, 2005, p.94), e sim topográfico: oferece à leitura uma geografia a ser explorada, espécie de mapa através do qual se pode fazer a indicação de paragens, possíveis tropeços e desvios, zonas de conflito, velocidades e lentidões. Nada disso, no entanto, quer-se definitivo. Também, as marcações não são seguras, não pas-

173 Mesmo estudos recentes e de fôlego longo sobre valores, participação social e política dos jovens e adolescentes brasileiros, tal como o *Projeto Sonho Brasileiro* (pesquisa.osonhobrasileiro.com.br), não deixam de funcionar como testemunhos da solidão na qual o discurso jovem hoje se encontra. De certa forma, investiga-lo é comprovar sua inatualidade, sua distância característica e, talvez, constituinte. Aqui, não interessa conferir-lhe certa gregariedade, tampouco ajusta-lo a mecanismos de poder vigentes. Por via inversa, busca-se uma tripla afirmação: de sua atopia, de seu anacronismo e de sua condição amadora.

sando, por vezes, de meras possibilidades, suspeitas ou mesmo de simples *toques*. O que nelas se inscreve, por sua vez, é o jovem pesquisador em ação, em meio às divisões, aos desejos e às obrigações capazes de situá-lo, assim como quem o acompanha, ora aqui ora acolá. É como se houvesse um tabuleiro, do qual cada posição anunciada indica um lugar, um trajeto, um atalho, uma vitória, o fim da linha ou um novo começo. Juntas, tais posições não compõem um método, com sua compilação não encerrando nenhum manual de instruções sobre como operar a pesquisa (e sua orientação) durante a graduação, nem mesmo o tipo de pesquisa que nos interessa de modo mais específico: o trabalho de conclusão de curso realizado pelo graduando nos semestres finais de sua formação, e para a qual ele tem, geralmente, liberdade na escolha ou na aceitação do tema. Por via diversa, os discursos que aqui se experimentam arquitetam uma géstica: sob uma soma inesgotável de razões, motivos e circunstâncias capazes de explicar o porquê de uma ou outra preferência temática, faz-se um inventário de suplementos, de presenças *a mais* que habitam o pesquisar em questão, dos rastos sem nome e imprecisos que não buscam suscitar um objeto, um resultado, e que, também por isso, continuam inexpressos, espécie de *restos* em cada ato de expressão (AGAMBEN, 2007, p.59). Tais gestos-resíduos, aqui nomeados e dispostos segundo uma ordem *mais ou menos* insignificante (a inevitável sucessão sequencial da página plana, tecida e arranjada ao sabor dos encontros, das leituras, das memórias, das preferências rítmicas, do prazer escritural), ao não fazerem mais do que tomar de viés alguns possíveis movimentos de pesquisa, esforçam-se por garantir àqueles aos quais envolvem uma incorrigível posição à esquerda de quaisquer documentos de identidade. Nesse sentido (e esse é compromisso assumido por este que escreve), não haverá aqui nenhuma tentativa de ligar e organizar tais gestos, todos eles “em estado de ruptura mais ou menos acentuada uns com relação aos outros” (BARTHES, 2004a, p.300), sendo então absolutamente inútil o esforço de desenvolver, a partir de seu conjunto, um quadro de sintomas e estados a serem identificados no jovem pesquisador. Diante de todo afã categórico, defendamos, por escrito, um atletismo outro. Em seus *Écrits*

*timides sur le visible*, Gilbert Lascault (2008) faz referência ao que chama de força tímida, ligando a timidez à errância de um discurso que se empenha apenas em evitar o tédio de sua imobilidade. Por essa via, o que tal discursividade recusa é o monopólio do sentido, a arrogância majoritária capaz de o subjugar e o manter sob a custódia dos funcionários da verdade. Assim, se dizemos a juventude, o adolescente jovem, o estudante e sua pesquisa, seu trabalho de conclusão, suas escolhas e suas recusas em meio aos jogos textuais, institucionais e acadêmicos, nada disso interessa a não ser pelos movimentos suscitados, por aquilo que o leitor poderá, ao deparar-se com tais vedutas e lufadas de possível, apropriar-se, transformar, acrescentar, suprimir e passar adiante: até um novo jogo, até uma nova ciranda. Por tudo isso, ao modo de Roland Barthes (2003a) – de quem roubamos a fantasia de espírito e forma que aqui movimenta a escrita –, idealmente, este estudo seria uma cooperativa: “*Leitores, Orientadores, Jovens & Pesquisadores Reunidos*”. É nela, portanto, que arquitetamos a nossa própria juventude: esta, que por ora inicia. Atentemos, tal como nos é ensinado pela pedagogia crítica de Pound (2006, p.156), para o som que isso faz.

## O mundo alhures

Do jovem, invariavelmente, diz-se: ele é aquele para quem o mundo está alhures. *Ao meio do caminho* entre o livre ser infantil e a exigências da vida adulta, o hoje no qual se instalam as juventudes parece ter a dupla materialidade de um papel rascunho, mas também descarte. Barthes (2004a, p. 98-99), ao problematizar o limiar do trabalho acadêmico, já apontava para a série de divisões sofridas pelo estudante, categorias essas que acabam por definir a sua condição atópica: por ser jovem, “pertence a uma classe econômica definida por sua improdutividade”, podendo raramente encaixar-se como proprietário ou produtor, e estando, por isso, fora do intercâmbio, da exploração, socialmente “excluído de qualquer nomeação”; como intelectual, “é levado pela hierarquia dos trabalhos, é visto como participante de um luxo especulativo de que não pode, entretanto, usufruir,

pois não possui o domínio deles, quer dizer, a disponibilidade de comunicação”; enquanto pesquisador, ele “está votado à separação dos discursos: de um lado, o discurso da cientificidade (discurso da Lei), e, do outro, o discurso do desejo, ou escritura”. Bem sabemos que, ao menos em um nível institucional, o diálogo nem sempre sereno entre o desejo e o dever acaba por situar todo querer perante as exigências da norma (o livro, o planejamento, o sentido, o prazo, a ementa). No entanto, em nossas instituições, o que se pede ao jovem pesquisador nunca parece ser o seu desejo, uma vez que, tal como insiste Barthes, o que ele deve fazer não é simplesmente escrever (e não é prazer do texto aquilo que irá orientar seus movimentos), mas sim “falar (ao longo de inúmeras exposições)”, ou então “relatar (em vista de controles regulares)” o seu trabalho. Enquanto *pedido* da Lei, o trabalho não deixa de ser funcional, moroso, “movido apenas pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma”. Institucionalmente, o que não se concede ao estudante, é a seguinte (e imensa) felicidade: “que se tenha necessidade dele; não de sua competência ou de sua função futuras, mas de sua paixão presente.” (BARTHES, 2004a, p.100).

## O dogma

Ao fazer a defesa do “direito de não ler”, primeira de uma série de autorizações a serem concedidas ao jovem como chave para o mundo da leitura (caso se queira, de fato, que ele encontre nesse mundo algum lugar), Daniel Pennac (1993, p. 142-145) sugere que o dever de educar consiste, no fundo, no fornecer ao estudante meios de julgar livremente se ele sente ou não a “necessidade de livros”. Esforçando-se em manter o ato de leitura afastado da identificação com uma obrigação moral, Pennac, ao mesmo tempo em que aponta para a importância do encontro com os signos literários, rejeita o corolário segundo o qual todo aquele que não lê poderia ser considerado, em princípio, “como um bruto potencial ou um absoluto cretino”. A razão de tal negativa é simples: trata-se de evitar o que poderia vir a constituir uma moralidade dos livros ou da escritura de um modo geral, or-

ganizada “em função de critérios que não terão nenhum respeito por essa outra liberdade inalienável: a liberdade de criar”. Ora, bem sabemos que a liberdade de escrever não saberia mesmo se acomodar com o dever de ler, até mesmo porque o verbo ler, tal como afirma Pennac, não suporta o imperativo – aversão que, aliás, compartilha com alguns outros, tais como o amar e o sonhar (PENNAC, 1993, p.13). Para que o desejo se insinue no meu trabalho, tal como sugere Barthes (2004a, p.99), é preciso que esse trabalho me seja pedido “não por uma coletividade que pretende garantir para si o meu labor [...] e contabilizar a rentabilidade do investimento que faz em mim, mas por uma assembleia viva de leitores em que se faz ouvir o desejo do Outro (e não o controle da Lei)”. Eis por que é preciso delimitar na orientação, no ensino da pesquisa, um compromisso maior que uma simples função parenética (o “Escreva”, o “Leia” e o “Pesquise”, enquanto ordens a serem respeitadas pelo orientando, preferencialmente nos prazos estipulados), tomando-a em sua condição epistemológica: busque o que buscar, a pesquisa não deve “esquecer sua condição de linguagem” (BARTHES, 2004a, p.393), e é por isso que ela, inevitavelmente, encontrará a escritura, indo além da clareza obrigatória da fala, ou seja: haverá mesmo de ser insuficiente, crítica, produtora, frágil, ficcional, um tanto *de menos*, polissêmica. Trata-se, talvez, do compromisso histórico da pesquisa, daquilo que não poderá abrir mão: ensinar ao professor (orientador) que ele *fala* (estando, portanto, do lado da obriedade, do sentido reto, da Lei), quando mais honesto seria se *escrevesse* (e toda ideia de posições, planejamento e cientificidade estariam assim mudadas).

## Os discursos reprimidos

Para além do vaivém estabelecido entre aquele que escreve e quem o *dirige* ou *acompanha*, para onde mais? Raras são as vezes em que a pesquisa acadêmica acaba por tornar-se matéria de publicação, ou ao menos encontrar alguma reverberação em outro espaço que não aquele no qual ela é gerida. Em resumo, ela não circula; seu discurso não pode tornar-se

anônimo; sua linguagem não pode dispersar-se. O mesmo pode ser dito de quem a assina: preso à eficácia de um “resultado” e dos sentidos que o avaliam, deverá a eles, quando chegada for a hora, os louros ou os lamentos de sua fortuna.

## Dois critérios

Sabe-se que nem sempre a escolha do tema de pesquisa segue critérios de interesse do pesquisador. Por vezes, é do orientador que parte a sugestão da matéria a ser trabalhada. Nesses casos, tal como refere Umberto Eco (2003, p. 33), os critérios seguidos pelo professor são geralmente dois: indicar um assunto por ele conhecido, em meio ao qual o acompanhamento dos passos da pesquisa tenderá a ser seguro e não representará nenhum problema, ou fazer a recomendação de um tema pouco familiar, do qual gostaria de se aproximar mais. O que daí se segue, a relação que irá ser estabelecida entre as partes do jogo, parece depender diretamente da postura escolhida: ou o orientador espera confortavelmente o aluno, enquanto este percorre um caminho que jamais poderá ser efetivamente próprio, ou ambos optam por lançarem-se no traçado de um espaço novo, ainda não formatado e não pertencente a nenhum deles. Questão de honestidade: estar ou não estar ajustado; encontrar ou não encontrar a justa medida; mover-se ou evitar o *ensaio*, a modificação de si no jogo da verdade (FOUCAULT, 1990); manter-se no exterior ou deixar-se disseminar, generosamente, no exercício de uma relação e um de saber estranhos.

## O contrato

Mesmo que de natureza implícita, faz-se necessário reconhecer a persistência de um contrato determinado entre o jovem pesquisador e o professor orientador (cf. BARTHES, 2004a, p.391-292). Eis então o que cada uma das partes demanda à outra: o reconhecimento, por parte do discente, de uma função (autoridade, cumplicidade, saber, paciência) própria ao docen-

te; a esperança, por parte do orientador, de que o orientando, de alguma maneira, estenda-o, leve adiante suas ideias (ou ele próprio), e que também lhe permita honrar o contrato por ele estabelecido com a instituição e com a sociedade; a garantia de realidade das fantasias constituintes da pesquisa e de sua orientação; a condução a um bom desfecho acadêmico e a uma boa integração profissional; a confissão e a entrega dos segredos de uma técnica de pesquisa, de um método, assim como a manutenção de um papel de porta-voz de um saber, de um rigor, de um plano de pensamento; a admissão de uma cumplicidade linguística; a aceitação de uma escolha, de uma justificativa, da pertinência de um problema; a adesão a uma causa; a garantia da satisfatória produção subjetiva própria de um trabalho afetivo e imaterial (cf. HART; NEGRI, 2001). Sabemos que tais obrigações circulam, que ainda seria necessário elencar outras, e que elas não necessariamente estarão atualizadas ao mesmo tempo em uma parte ou outra, mas parece ser no reconhecimento do plural das determinações (BARTHES, 2004a, p. 393) que irá se constituir a força de uma relação acadêmica de pesquisa, justamente pela aceitação de sua condição imperfeita, inacabada, desviante: *o que nos une não cessará de estar em outra parte.*

## A géslica

Uma sensação de vida é o que se tem que conseguir.  
[...] O modelo é de carne e osso e o que tem de ser  
captado é o que emana dele.

Francis Bacon, *Entrevistas com Francis Bacon.*

Em *O império dos signos*, Barthes (2007, p. 17-18) nos dá a ver um corpo que, diante da opacidade da língua estrangeira, comunica, recebe, degusta e é degustado não através da fala, mas sim por meio de um ténue balbucio dos olhos, dos lábios, da pálpebra, da mecha, enfim, um corpo estranho que desenvolve, por si, sua própria narrativa, o seu próprio texto. Diríamos: corpo enquanto gesto, ou então em sua imagem nua (Gil, 1996), endereçado, lançado; e que desse modo encontra o seu sentido não em uma significação, mas justamente num *tocar*. Tal como

refere Agamben (2007, p.59), um gesto deve ser entendido como uma espécie de suplemento do ato, um resto inaudível de toda ação. Tomar o jovem não por aquilo que produz, pelos atos transitivos que buscam suscitar um resultado, mas sim pela atmosfera insignificante que o rodeia, faz com que talvez possamos dissipar todo discurso que sobre ele se inscreve, abolindo toda distinção entre causa e efeito, motivação e alvo, desenvolvimento e conclusão. Trata-se de aceitar um *a mais* no corpo que cala, cresce, move-se, revolta-se, fecha-se e segue, sugerindo assim uma espécie de *reserva* (ele, justamente, que não está ali), pela qual as juventudes podem tornar-se algo de efetivamente atópico, disperso, sem imagens e lugares precisos.

## O não agir

Porque o homem se esgotaria demasiado depressa,  
se em geral reagisse, então não reage: eis a lógica.

Friedrich Nietzsche, *Ecce Homo*.

Em 16 de setembro de 1979, o periódico francês *Le Monde-Dimanche* trazia em sua edição uma entrevista de Roland Barthes, intitulada “Ousemos ser preguiçosos”. No texto, posteriormente publicado em *O grão da voz* (2004b), Barthes delineia uma “filosofia da preguiça”, esboçada a partir da distinção etimológica dos termos *piger* (no latim, “lento”, já que preguiça é oriunda de *prigrita*) e *argos*, do grego *a-ergos* (sendo o preguiçoso aquele que “não trabalha”). Junto ao elogio dessa maior “franqueza” grega, Barthes atenta para o aspecto negativo da preguiça que é sugerido no latim pelo “fazer mal” as coisas, pelo agir a contragosto, satisfazendo a exigência dando-lhe uma resposta arrastada. A partir daí, ao tomar a preguiça não como um mito, mas sim enquanto dado fundamental da instituição de ensino, Barthes defende-a como um meio, para o aluno, de driblar a estrutura de constrangimento institucionalmente configurada. Ora, sabe-se que a aula comporta fatalmente uma força de repressão, expressa pelo descompasso muitas vezes evidente entre o que se quer ensinar e o que se deseja aprender, sendo que a preguiça, em tal cenário, pode ser uma resposta a uma série de compressões, “tática subjetiva para assumir-lhe o tédio,

minimizar-lhe a consciência e, de certo modo, assim, a dialetizar” (BARTHES, 2004b, p. 473). Resposta não direta, contestação não aberta (o aluno não tem meios de responder diante de uma coação), a preguiça é um revide desviado, capaz de evitar a crise ao mesmo tempo em que constitui seu valor semântico, fazendo parte do código de ensino, da língua natural do aluno. Podemos mesmo pensá-la a partir de um “não decidir”, do “estar presente” próprio dos maus alunos no fundo da classe, que não têm outro atributo a não ser estar ali: não participam, não estão excluídos, não mexem e não determinam nada. *Amontoados*, estão presentes e é tudo. Se perscrutarmos tais posturas em uma dimensão que poderíamos defender como sendo ética, escutando-as como testemunhos do desejo e da resistência do corpo em perseverar em seu próprio ritmo, o “não agir” pode ser entendido como a arquitetura de um meio cujas forças constituintes encontram-se aquém dos limiares estratificados de percepção. Como defende Deleuze (1997, p. 73), “um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos”, tal como as instituições de ensino e suas matérias intensivas, seus dramas e silêncios, sendo sua exploração direta um programa de construção subjetiva, visto que é ele o que movimenta e reflete aqueles que o habitam. Longe de um elogio estéril do nada produzir, o mapeamento dessa força ligada à errância discursiva de um corpo desprovido, mesmo que momentaneamente, de qualquer papel, possibilita a problematização de nossas práticas pedagógicas atuais, de modo a não fugir da reflexão sobre o que, enquanto educadores, vivenciamos em nosso tempo (CORAZZA, 2005, p. 13). Se, como indica Foucault (1990), são as lutas contra as formas de submissão da subjetividade aquelas que hoje devem prevalecer, então o “não agir” próprio da preguiça talvez configure uma possibilidade de resistência local e verdadeiramente efetiva diante dos desígnios disciplinares. A nós, que a encontramos, cabe deixar-nos deslizar no curso desse espaço-tempo outro.

## A condição desconexa

Sabe-se que uma criança é, desde sempre e em todos os sentidos, conexão. Já era isso o que nos mostrava Manoel de Barros (2010) em suas *Memórias inventadas: no reino infantil*, trata-se de operar por comunhão, e não por comparação; de deslizar por entre um orvalho e sua aranha, uma tarde e suas garças, um pássaro e sua árvore. Uma criança: rápida por saber deslizar *entre* (DELEUZE; PARNET, 1998, p.27). Nesste sentido, falar a partir de um lugar da infância é não estar situado em termos de etapas cronológicas e compartimentos espaciais, mas sim de operações de passagem, de promenades intensivas, de reais limiares de intensidade. A criança em seu meio, *entre* as coisas (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37): não devemos achar que é ela aquela que vai de um ponto a outro (e que deverá chegar de um ponto a outro, de uma etapa à outra do desenvolvimento), que incansavelmente está ora aqui ora lá, mas sim tomá-la enquanto direção perpendicular, movimento transversal que carrega uma coisa e outra, que rói suas margens, confunde-as e adquire velocidade. É a afirmação deste *presente da infância* (LINS, 2005, p. 1230) que torna possível o reconhecimento da criança enquanto dissidente de todo decalque para ela traçado, uma resistência contínua a toda pedagogia voltada para o futuro, a toda preparação para o depois, erigida em nome de um saber e de um fazer supostamente estáveis. Tal como refere Couto (2005, p. 18), a criança é pura potência, pura possibilidade, “o estado do menino que avança sem sustos na pele”, e a escola e a família são sempre meios a serem percorridos, o exercício de um mapa a ser traçado – onde professores e pais não pode ser descolados de seus lugares de conectores ou desconectores de zonas, de guardas de limiares (cf. DELEUZE, 1997, p. 74). Uma criança é aquela que escorre por todos os lados, que traça e percorre um espaço que não é definido pelos pontos de referências que o delimitam topologicamente, mas sim por aquilo que desses mesmos pontos escapa, pela constituição de uma zona de indeterminação onde não é possível dizer o que é de um e o que é de outro, o que é um e o que é outro. Ao apontarmos uma criança, alheios ao império da verdade e de sua entropia mortí-

fera (CORAZZA, 2010, p.151), encontramos coexistência, o que José Gil (1980, p. 29-31) denominará *continuum* dinâmico, no qual apenas artificialmente uma rede de gestos envolvidos uns nos outros pode ser separada em unidades discretas elementares, objetivas e mensuráveis. Assim, mesmo a mão que escreve não é uma parte, mas antes um nome, uma função, recorte instaurado por determinado sentido – no qual uma géstica envolve o corpo, tramando o seu tecido. Em seus movimentos, o corpo infantil é mesmo isso: articulação, não podendo ser lido de outra maneira. Trata-se, talvez, de uma espacialidade de situação, à maneira que é defendida por Merleau-Ponty (1994): diferente de um objeto, localizado e posicionado em um ponto ou outro no espaço, o corpo encontra o seu aqui em meio a suas tarefas, ou seja, pela articulação momentânea de seus elementos. Entregue a seu corpo (o corpo informe, o corpo imoral, a ser educado), a criança é, em cada um de seus movimentos, o exercício de uma afirmação, à melhor maneira nietzschiana: “Inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um novo jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE, 2003, p. 53). Ao resistir ao encadeamento das formas, é pelo corpo infantil, *frescum*, que se afirma o movimento da vida. O que daí se segue (diríamos: até o fim?), no entanto, parece necessariamente estar sob o signo da identidade e da sucessão, com o presente encontrando no depois o seu guia. Ora, bem sabemos que a história da institucionalização da Educação se confunde com a história das práticas disciplinares e dos dispositivos de controle sobre o corpo (cf. CORAZZA, 2005, p. 11-21), algo que Foucault (1988; 2009) tornou inegável, mostrando como a constituição de conhecimento sobre o corpo só pôde tornar-se possível a partir de um poder sobre o corpo, em uma singular junção de disciplinas militares e escolares. “Organizar o corpo para torná-lo eficientemente útil e atribuir-lhe seu devido lugar” (FUGANTI, 2009, p. 24). Escrever direito, trabalhar o traço, o punho brando, o alinhamento da postura, a carcaça rígida, em parada, um ponto e então a linha, outra vez ao ponto, fisiologia e orgânica em toda uma série de condicionamentos fazendo do corpo o lugar de inscrições diversas, o próprio palco para a representação dos valores sociais de uma época. Tal

como defende Gallo (2008, p. 81), se é verdade que existe uma função manifesta do ensino (a transmissão de novos saberes, o acesso do aluno ao mundo da cultura sistematizada e formal), é inegável que há também funções latentes, como a ideológica, ou seja, a inserção da criança no mundo da produção, pelo controle e modelagem de suas posturas através das ações mais insuspeitas. Escola, lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. Era sobre isso que nos advertiam Deleuze e Guattari (1995, p. 13): “A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda”. De fato, a máquina do ensino obrigatório não deve se definir pela simples comunicação de informações, que nada mais são que o “mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos”. Para a lei do ensino, trata-se de impor coordenadas, delimitar lugares, indicar valores e posições de sujeito. A vontade de saber, bem se sabe, é sempre vontade de permanência e fixação (cf. CORAZZA; TADEU, 2003, p. 41). Nossa vida é feita assim, tal como escrevem Deleuze e Guattari (1996, p. 62), não apenas os grandes conjuntos molares, tais como as classes, Estados e instituições, mas também as pessoas como elementos de um conjunto e os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, organizados de maneira que o movimento não perturbe ou disperse, mas, ao contrário, garanta e controle a identidade de cada instância, estando aí incluída a identidade pessoal. Ao problematizar as sociedades de controle que então percebia emergir em meio às práticas disciplinares de dominação, Deleuze (1992) já apontava para um domínio e aviações contínuas que fazem que nada possa ser efetivamente *terminado*. Modulação permanente, formação continuada, uma esvaziada pesquisa universitária, a “empresa” introduzida em todos os níveis de escolaridade. Ao pedir por “motivação”, por novos estágios, por novas práticas, novos métodos, caberá ao jovem, ainda aí, descobrir a que estará sendo levado a servir (DELEUZE, 1992, p. 226): inevitável dimensão ética de todo querer, obviamente também compreendida em nossa própria ecologia. Nesse ponto preciso, talvez a pesquisa de juventude devesse

assumir um aspecto necessariamente geológico, em que os movimentos e as problematizações não tivessem outro objetivo que não o projeto contínuo de uma nova geografia, a arquitetura de vedutas a outras paisagens, o traçado de promenades em meio a outros territórios existenciais. Operação experimental-exploratória (DELEUZE, 2006, p. 129-154), portanto: impulsionada pela curiosidade – “em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 1990, p.15) –, deve assegurar tanto a obtenção do saber quanto o descaminho daquele que a pratica e por ela conhece. “Saímos de casa no fio de uma cançãozinha” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 117), cientes do ponto principal: a vida (BUKOWSKI, 2010, p. 72), o que faz que o ensino e a prática de pesquisa configurem a determinação de um *ethos* suficientemente contradisciplinar, pragmático, ensaístico, enfim, ocupado com o não pertencimento – a medida mesma de sua vitalidade (AQUINO, 2007, p. 78).

## Tático

O movimento juvenil é tático. Nele, o que tendemos censurar (quando a opção for o ataque) é aquilo que acreditamos configurar uma ineficiência de conquista, ou seja: pouco ou nenhum planejamento, nenhum objetivo em longo prazo, nenhum guia a outro ponto que não este. Ligado ao agora, tal movimento parece ter as linhas orientadas por aquilo que Nietzsche (2001), em seus escritos tardios, denominava “grande saúde”: uma vontade de mais vida que não diz respeito a um *mais além*, mas sim a um *é isto*, à descoberta do melhor lance a fazer *agora*. O que tal movimento recusa é aquilo que Deleuze (1997, p. 14) irá chamar “gorda saúde dominante”, o ideal de uma obturação inteiriça, “a pregnância plena de um mundo por demais categórico” (PELBART, 2009, p. 44), a mandíbula cheia de dentes e forte o bastante para devorar tudo aquilo que é necessário à sua liberdade. Em tal meio, o fracasso estratégico é *páthos*, o testemunho dos gestos de uma vida à esquerda dos movimentos da razão orien-

tada por imperativos morais, de uma recusa e de uma transitoriedade que são indícios de uma vitalidade distinta, na qual ser ou não ser duradouro faz pouco ou nenhuma diferença.

## A condição juvenil

O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento; chamam de 'levar a coisa a sério', quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica 'séria'! E 'onde há riso e alegria, o pensamento nada vale': – assim diz o preconceito desta besta séria contra toda 'gaia ciência'. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito!"  
(NIETZSCHE, 2001, p. 217).

E por acaso não estaria em nossa condição juvenil aquilo que nos faz odiar a militância dos que defendem certezas? E não seria essa condição o que nos faz preferir, em detrimento ao que comumente se entende por boa consciência política, moral ou estética, a posição instável e *digna de riso* de um sujeito impuro, que faz de um habitáculo em deriva a sua doutrina, esforçando-nos por mantermo-nos, o tanto quanto possível, distantes de qualquer relação estratificada de poder, e alegrando-nos por sermos (ora, e por que não?) mais subversivos do que propriamente revolucionários? E não será ela aquilo que também nos faz escolher como divisa o "eu decepçiono", diante da carceragem dos sentidos, dos valores, da integralização da cultura? Ora, talvez a juventude, antes de qualquer outra coisa, possa ser pensada enquanto um empenho de subtração do peso, da inércia e da opacidade próprias ao mundo (cf. CALVINO, 1990), tornado, então, passível de ser considerado sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e vivência. Leveza e frescor, portanto: uma jovem e gaia ciência.

## Mais com menos

Entre os anos de 1930 a 1952, H. L. Mencken, responsável pela *The American Mercury*, na época considerada a mais importante revista cultural e literária norte-americana, manteve com o escritor John Fante uma intensa troca de correspondências, mais tarde editadas e publicadas por Michel Moreau (1989). Nas cartas, destacam-se aquelas que compreendem os anos iniciais do diálogo, tempo em que Fante, então um jovem de 21 anos, mostra-se encurralado entre o desejo de se tornar um escritor e as dificuldades causadas pelo fato de não ter, segundo ele, “nenhuma experiência nem nada a dizer sobre a vida”. As respostas de Mencken, por sua vez, são precisas: nelas, mostra-se clara a impossibilidade de a escrita manter-se dependente das experiências vividas pelo escritor, uma vez que isso, para ela, implicaria um obstáculo intransponível: aquele que escreve, seja quem for e sobre o que for, não pode ter muitas experiências para contar, simplesmente porque não pode ter muitas experiências para viver. Seu convívio, desafio e compromisso são com o seu instrumento de trabalho (a máquina de escrever, para Fante), e não pode haver nada de muito emocionante nisso. Solução para tal impasse? Fazer mais com menos, ou melhor, ir além com o menos, atravessar os fatos, os limites do vivido. Escrever, segundo pode-se ler em Mencken, deve ser entendido como um ensaiar-se, e todo ensaio, tomado como um tipo singular de experimentação, implica um meio de transpor ou lançar-se fora de si (FUGANTI, 2009, p. 25), de encontrar o lado de fora dos limites do corpo e da mente como porvir inédito do movimento e do tempo, simultaneamente ao que se modifica ou devém dentro de si, estabelecendo, assim, um ritmo no qual se pode apreender aquilo que nos leva à fronteira, ao domínio das alianças e contágios que nos amplificam, nos fazem tomar distância de nós mesmos (FOUCAULT, 1990). Experimentar, escrever, ou simplesmente modificar-se: por tal perspectiva, talvez possamos fazer a sugestão de uma educação não ocupada em formatar, mas sim em situar-se e conectar-se àquilo que incessantemente escapa, mapeia e torna sensíveis as forças constituintes do novo em cada movimento de pesquisa e em cada operação de aprendizagem.

## Amador

E se tivéssemos, por fim, que reunir tal série de traços juvenis dispersos sob um nome, definindo um determinado tipo vital (CORAZZA, 2012, p. 1010), então seria o caso de encontrar, na prática investigativa que aqui nos interessa, os desígnios próprios a um ofício amador: esse, que como nos ensina Barthes (2009), não é obrigatoriamente definido por um saber menor ou por uma técnica imperfeita, mas sim por um sutil *não mostrar*, por um estilo em *não se fazer ouvir*. “o amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou competição)” (BARTHES, 2003b, p.65), é justamente aquele que não deixa de reconduzir seu gozo (que poderá, por certo, ser também o nosso por acréscimo), que ama e continua amando, mesmo não sendo um herói da criação e do desempenho. Aquém do automatismo, é ele a própria imperfeição da máquina, o inacabamento do programa (*despreocupadamente, sou aquele que não agarra, não quer agarrar*). Para lá da condição amadora estaria a interminável histeria da mostraçã, o fim do gozo puro e, conseqüentemente, o início do imaginário: o profissional artista, o respeitável pesquisador; o gozo ligado ao fazer-se ler, escutar, mostrar, ou seja, o gozo articulado ao discurso do outro sobre o meu próprio fazer. Trata-se, como insiste Barthes (2009, p. 249-250), de fazer a defesa de ofício muscular, corporal, manual (e assim, num certo sentido, muito mais sensual). Diante da prática majoritária da significação, do elogio do uso e da fruição ulterior, tal postura não é mais que um excesso *prematureo*, luxo anacrônico do gasto sem troca: *imediatamente! Eis tudo o que me faço escutar*. Eis aí, em sua juventude e crueza, a arquitetura de uma prática justa, uma vez que exata: nada para além, nenhum sobra, nenhum cheiro capaz de orientar o pesadume do sentido.

## Referências

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

AQUINO, J. **Instantâneos da escola contemporânea**. São Paulo: Papyrus, 2007.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Edição Liberdade, 2003b.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BUKOWSKI, C. **Pedaços de um caderno machado de vinho**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CORAZZA, S. **Uma vida de professora**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

CORAZZA, S. (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

CORAZZA, S. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.

CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COUTO, C. **Vedutismo**. Coimbra: Pé de Página Editores, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, F. **Mil platôs 3**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Mil platôs 4**. São Paulo: Editora 34, 1997.

- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- FUGANTI, L. Aprender. In: CORAZZA, S.; AQUINO, J. (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. São Paulo: Papyrus, 2009. p. 24-27.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIL, J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio d'água, 1980.
- GIL, J. **A imagem-nua e as pequenas percepções: estética e meta-fenomenologia**. Lisboa: Relógio d'água, 1996.
- LASCAULT, G. **Écrits timides sur le visible**. Paris: Le Félin, 2008.
- LINS, D. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOREAU, Michel. **John Fante & H.L. Mencken: a personal correspondence (1930-1952)**. Santa Rosa: Black Sparrow Press, 1989.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- PELBART, P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- POUND, E. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.