

Eduardo Simonini
simonini198@gmail.com

Mirtes Aparecida dos Reis Guimarães
mirtesdosreis@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho se propõe a pensar o tempo como uma ritmação de inventivo fluir e não apenas como uma sequência de instantes a afirmar uma repetição ritual da vida e um destino à realidade. Assim, discutimos brevemente sobre construções filosóficas, científicas e religiosas do conceito do tempo para, depois, passarmos a pensá-lo como sendo processo inventivo tomado em acontecimentos capazes de, ainda que sutilmente, mudar o ritmo da realidade. Nesse sentido, pensar o tempo e a realidade coincide com as reflexões em torno dos processos de aprendizagem e, nesse sentido, apresentamos o pensar sobre o tempo-invenção-aprendizagem nos trabalhos de Henri Bergson, Gilles Deleuze e Virgínia Kastrup. Concluimos convidando ao desafio de pensar os acontecimentos – e a novidade neles emergentes – não como um erro a ser expurgado, mas como uma realidade a ser problematizada.

Palavras-chave: Tempo. Acontecimento. Aprendizagem.

Abstract: This paper proposes thinking time as pulse of inventive flow and not only as a sequence of moments to state a ritual repetition of life and a destination to reality. Thus, hereupon we briefly discuss about philosophical, scientific and religious constructions on the concept of time to after move on to think of it as being an inventive process taken in events capable of, even if subtly, changing the rhythm of reality. This way to think time and reality matches the reflections on learning processes and, in these terms, we present the thoughts on time-invention-learning in the works of Henri Bergson, Gilles Deleuze and Virginia Kastrup. We finish inviting the challenge of thinking the events - and the novelty emerging from them - not as an error to be expurgated, but as a reality to be discussed.

Keywords: Time. Event. Learning.

*Voltar a ser, de repente, tão frágil como um segundo.
Voltar a sentir profundo como um menino diante de Deus.
Isto é o que sinto neste instante fecundo (PARRA, 1966 –
tradução nossa).*

Geralmente pensamos o tempo como sendo uma substância; uma entidade externa a nós: espacialidade na qual se vive (viver no tempo); algo que se ganha (ganhar tempo); que se perde (perder tempo); que se usa (usar o tempo); que se mede (cronometrar o tempo) e/ou se oferece (dar tempo). Pode também ser pensado como um fenômeno representável numa lógica cíclica a se repetir na sucessão das horas, dos dias, das

menstruações, das primaveras, dos carnavais, das perdas, dos nascimentos, dos *réveillons*. Concomitante a esta percepção cíclica do tempo, tendemos a pensá-lo também como sendo uma força a nos empurrar inexoravelmente em direção a um incerto futuro. O que faz com que muitos de nós vivenciemos o tempo como um monstro devorador das horas, dedicado a afogar a vida no fluir linearmente ameaçador de uma correnteza assassina. Foi frente a tal imagem destruidora do tempo que, no século XVII, Herrick (2012, p. 130, tradução nossa) aconselhou:

Colham enquanto podem os seus botões de rosa,
A velhice vem voando;
E esta flor, hoje viçosa,
Amanhã estará murchando.
(...)
Por isso, sem recato, usem o tempo,
E, enquanto podem, vivam a festejar,
Pois, depois de haver perdido os áureos anos,
Terão o tempo inteiro para repousar.

Mas mesmo assinalado como um fenômeno espacial, cíclico, linear e/ou destrutivo, as maneiras diversas como se compreende o tempo dependerão das narrativas humanas que se construíram a respeito de seu fluxo e/ou de sua paralisia. Como exemplo, temos que algumas perspectivas científicas situam o surgimento do tempo e do espaço no *acontecimento* do Big Bang. O tempo surgiria, pois, em uma catástrofe a partir da qual se inauguraria todo o fluir cósmico, numa dinâmica térmica a firmar um destino do nosso universo; universo este que já estaria condenado – de acordo com a segunda lei da Termodinâmica – a um dia esfriar e morrer.

Já no universo judaico-cristão, nosso mundo e os primeiros seres humanos – Adão e Eva – nasceram de uma intenção criadora de Deus e permaneceram numa condição *fora do tempo*, chamada de Paraíso ou Jardim do Éden. Todavia, o ser humano, assumindo uma atitude rebelde frente às ordens de seu Criador, ignorou a advertência divina de não devorar o fruto da *Árvore do Conhecimento* (que o alimentaria com racionalidade) e foi expulso daquele Paraíso a fim de que não consumisse também o fruto da *Árvore da Vida* (que lhe garantiria em imortalidade). Foi, pois, a partir do ato de se alimentar da *Árvore do Conhecimento* que os seres humanos despertaram na razão. Como consequência, tanto destruíram sua condição de paraíso quanto se introduziram no tempo, no instante em que foram expulsos da idílica eternidade que os envolvia.

Biblicamente, portanto, o tempo só nasceu a partir do momento em que o humano se vivenciou enquanto um animal tomado em consciência. Foi graças a essa *ascensão* à condição de animal racional (pois questionador e crítico) que o Éden se tornou insustentável

a ele. Consequentemente, essa articulação entre a razão e o tempo acabou por também trazer consigo a marca do pecado, da impureza, do erro e da decadência; o que fez da racionalidade humana uma desobediência limitante, e de sua inscrição temporal uma condenação.

Seguindo, portanto, por essa trilha argumentativa, podemos considerar que, se por um lado, a condição de estar no tempo é coincidente com o conhecimento racional de nossa degradação e morte, por outro lado a pureza, a perfeição, o ideal estariam relacionados ao que não fenece. Sendo assim, o requisito para que algo se estabeleça como *Verdade* passa pela certeza de que esse *algo* traga consigo a eternidade; ou seja, não sofra qualquer experiência no tempo. O que nos levaria à conclusão de que o amor, a justiça e a beleza só seriam experiências verdadeiras quando impermeáveis ao desgaste temporal.

Atrelando, pois, a noção de Verdade à perspectiva das essências puras a existirem numa dimensão atemporal e de eterna perfeição, Platão (2011) considerou que a existência verdadeira nunca se reduziria àquela vivida pelos seres humanos em seus transitórios cotidianos. Isto porque, para o referido filósofo, as experiências encarnadas nestes cotidianos surgiriam como sendo uma cópia imperfeita do modelo eternizado numa dimensão transcendente ao mundo do dia a dia. O responsável pela composição desta incerta cópia que é o nosso mundo foi um *demiurgo*² que, ao admirar a perfeição daquelas essências atemporais, decidiu criar um universo que repetisse aquela perfeição. Em seu ato criador, porém, viu-se impossibilitado de mimetizar a perfeição das essências puras que vislumbrava, dando-se conta que só poderia conceber pastiches daquela perfeição. Diante da perfeição do que era eterno, tomou, assim, esta mesma eternidade como modelo para inventar o tempo, definindo este último como sendo uma *imagem móvel da eternidade* (PLATÃO, 2011, p. 109). O tempo nasceu, pois, como uma cópia imperfeita do que era imóvel e imutável, sendo que, para Platão, o que existe no tempo não pode ser alçado à patamar da Verdade. Para ele, a condição do verdadeiro comungava com a condição de eternidade por não estar submetida às angústias da decadência, da erosão, da transitoriedade, da decrepitude e do falecimento. Enfim, parafraseando Borges (1999, p. 505), podemos pensar que, em Platão, *só perduram no tempo as coisas que não foram do tempo*.

Se os seres humanos não tinham acesso direto a tal eterna verdade, poderiam, contudo, buscá-la através de meios cada vez mais purificados dos ruídos advindos de tudo aquilo que era imperfeito, pois sustentado em mudanças. Nessa perspectiva, conceitos como os de *evolução*, *aperfeiçoamento* e *progresso* já pressuporiam esse movimento, no tempo, em direção a uma perfeição mais elaborada, a um ponto final a se atingir. Inclusive

² Que significa *mente arguta*; um tipo de artesão cósmico.

ditados populares como *se ainda não deu certo é porque ainda não é o fim* trazem consigo essa orientação de que, apenas quando o tempo cessar, as coisas terão um acabamento no ideal.

Contudo, se muitas pessoas, durante séculos, encamparam o projeto platônico – fosse pela via das disciplinas religiosas em sua busca por Deus; fosse pela via das ciências modernas, em sua busca por leis gerais não submetidas ao tempo e à história –, outras, por sua vez, decepcionadas com a ausência de um projeto de plenitude a se alcançar, praguejaram contra a condição de imperfeição e de fugacidade da existência cotidiana. Cioran³ (2011, p. 26-27), por exemplo, teceu seu ressentimento com relação à vida e ao tempo, anunciando:

Os instantes sucedem-se uns aos outros: nada lhes empresta a ilusão de um conteúdo ou a aparência de uma significação; (...) contemplamos seu fluir, prisioneiros de uma percepção estúpida. (...) O tédio é o eco em nós do tempo que se dilacera, a revelação do vazio, o esgotamento desse delírio que sustenta – ou inventa – a vida. Criador de valores, o homem é o ser delirante por excelência, vítima da crença de que algo existe, enquanto que lhe basta reter a respiração: tudo se detém; suspender suas emoções: nada vibra mais; suprimir seus caprichos: tudo se torna opaco. A realidade é uma criação de nossos excessos, de nossos exageros, de nossos desregramentos. (...) A vida se cria no delírio e se desfaz no tédio.

Cioran mostra-se ressentido pela ausência de um princípio excelso a dar significação e sentido ao fluxo do existir. Assim, decepciona-se ao perceber que a *vida-vivida* é invenção, observando-a como decadência por ser uma criação transitória e circunstancial e não uma experiência a tentar repetir um valor absoluto, como pensava Platão. Desta forma, Cioran se lamenta pela ausência de um mundo coeso e pleno em sentido externo à experiência do vivente. Angustia-se também ao constatar a inexistência de um modelo de perfeição a funcionar como um *caminho das pedras* para a verdade da vida, enquanto o que observa são apenas pedras soltas a entulharem paisagens sem caminhos. Contudo, o escritor ignora que, se não há um *caminho de pedras* a indicar o sentido da existência, há potências inventivas a serem ativadas nas pedras soltas. Estas últimas, nos versos de Carlos Drummond de Andrade, surgem igualmente como pontos de bifurcação e não apenas como uma barreira de inutilidades minerais:

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho

³ Emil Cioran foi um escritor e filósofo romeno radicado na França.

tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei de que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra
(ANDRADE, 2015, p. 20).

Diante, pois, da inexistência de um prévio *caminho das pedras*, podemos nos utilizar do poema de Drummond para – contrapondo-nos ao tédio existencial de Cioran e mesmo à proposta de acabamento platônico no ideal – propor que há pedras que, no de repente do existir, suspendem e/ou alteram rotas, *descaminhando* o andarilho e produzindo desconforto em *retinas fatigadas*, pois parteja outros caminhos não previamente planejados. A este desconforto e/ou bifurcação, chamaremos, junto às definições de Drummond, de *acontecimento*. Contudo este conceito extrapola as esferas das liberdades poéticas, sendo que, para Ricoeur (2006, p. 141 – tradução nossa), o *acontecimento*:

é simplesmente o inesperado, o surpreendente; só se converte em parte integrante da história quando é compreendido depois, uma vez transfigurado pela necessidade, de alguma forma indireta, que procede da totalidade temporal chegada a seu término.

Marcado pela surpresa e pelo imprevisto, um *acontecimento* desenha um instante não consumido em tédio, pois fecundado em futuros emergentes nos jogos de força envoltos a múltiplas influências dispersas que, agenciando-se em um momento histórico e social específicos, trazem consigo efeitos que modificam determinado curso das circunstâncias. Se a surpresa existe nesse agenciar, é porque a novidade que surge o faz sem causas imediatamente discerníveis ou fundações sólidas, não carregando consigo efeitos programáveis. Nesse sentido, Zizek (2014) apresenta o *acontecimento* como uma intensidade que desloca racionalidades e sensibilidades – um *pedregulho* que inaugura outras trajetórias no fluxo (retilíneo e/ou cíclico) do tempo – e questiona: *é o acontecimento uma mudança no modo como a realidade se apresenta a nós, ou é uma transformação da realidade em si mesma?* (ZIZEK, 2014, p. 5 – tradução nossa).

Como que respondendo à questão levantada por Zizek, Deleuze (2006) considera que num *acontecimento* outras temporalidades são potencialmente partejadas e outras produções de realidade – que não apenas aquelas que se faziam estáveis em sua constância temporal – são conjuradas. Por isso um *acontecimento* não se reduz a um fato isolado, mas se multiplica em movimentos que ativam (e igualmente são ativados em) um

feixe complexo e não linear de circunstâncias que afetam, ainda que de maneira sutil, o ritmo temporal, mnemônico, histórico, político e cognitivo de produção de mundos em que um sujeito e seus grupos se identificam, pensam e projetam suas vidas.

Nesse sentido, se por um lado os *acontecimentos* trazem o desamparo de um caminhar na margem de um abismo pavimentado em pedras soltas, por outro lado eles são indicativos de que o tempo não é uma equação reversível onde o futuro pode ser computado pelas constâncias do passado. O que nos permite pensar que a inserção do *acontecimento* na temática do tempo é acolhedora da proposta de que os ritmos temporais não estariam hermeticamente pré-definidos, havendo espaço para a invenção de outras temporalidades e, conseqüentemente, de outros mundos.

Santo Agostinho (2004), de certa maneira, já trazia em suas reflexões essa dimensão acontecimental no/do tempo, quando apresentou Deus como processo de eterno criar. Se, por um lado, o referido teólogo assumiu que Deus estava fora da dimensão temporal, compondo-se numa eternidade de puro gozo (SANTO AGOSTINHO, 1964); por outro lado considerava um erro afirmar que Deus *criou* o mundo, pois, assim, estar-se-ia utilizando o verbo *criar* no passado e situando, por conseguinte, Deus no tempo. Para Santo Agostinho, o universo estaria em vias de permanente e ininterrupta gênese, uma vez que Deus é sempre *presente*, nunca passado e nunca futuro. Assim, Ele cria *presentemente*, porque:

Os vossos anos são como um só dia, e o vosso dia não se repete de modo que possa chamar-se cotidiano, mas é um perpétuo “hoje”, porque esse vosso “hoje” não se afasta do “amanhã” e nem sucede ao “ontem”. O vosso “hoje” é a eternidade (SANTO AGOSTINHO, 2004, p. 321-322).

Temos, pois, que o nosso mundo, em Santo Agostinho, pode ser compreendido como em perpétuo *acontecimento*, uma vez que está em contínuo processo gestacional de realidades pelas mãos de um Deus *presentemente* criador. Talvez foi inspirado por considerações como estas que Borges (1999, p. 28) anunciou que “Deus espreita nos intervalos”, indicando a existência de um instante fecundo de permanente criar.

Bergson também se debruçou sobre a perspectiva de entender o tempo numa dimensão inventiva. Para o referido filósofo, o tempo não se processa como mera cópia imperfeita da eternidade, como sugeriu Platão, mas como um processo de duração em vias de abertura a *acontecimentos*. Pensando a respeito da invenção no tempo, e fazendo uma comparação entre as dinâmicas da vida e a produção de uma obra de arte, Bergson (2006) considerou que é impossível a um artista antecipar a obra que produzirá. Este só conhecerá

efetivamente sua obra no próprio ato de produzi-la. Diante disso, Bergson questiona: se ocorre tal processo inventivo com uma obra de arte, por que não seria da mesma forma com o universo? Este estaria pré-definido em seu fluir; ou o próprio fluir já carregaria consigo a potência de uma impensável novidade?

Como o Deus de Santo Agostinho, que cria *presentemente*, Bergson pensou o tempo não como uma dimensão espacial de um *antes* que é sucedido por um *depois*, mas como sendo um ritmo e uma duração prehe da potência do novo. Essa potência se atualiza em um *acontecimento*, cujos desdobramentos podem gerar uma inédita realidade, com todo um conjunto de novos possíveis a ela atrelado. É diante disto que Bergson afirma que é um erro supor que o possível antecede o real; ao contrário, defende ele que são as circunstâncias que fundam uma realidade que possibilitam que algo venha a ser ou não possível; ou seja “é o real que se faz possível e não o possível que se torna real” (BERGSON, 2006, p. 119).

Imprevisível, portanto, como a obra de um artista, em Bergson o tempo e a vida como criação supõem *acontecimentos* que forcem o parto de realidades que hoje nos são impensáveis. Acompanhando as considerações de Bergson, para Deleuze um *acontecimento* não apenas muda o *ponto de vista* sobre a realidade, mas produz outra realidade, rompendo a causalidade e inaugurando

uma condição instável a qual se abre a um novo campo de possíveis. (...) O possível não preexiste; ele é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência; ele produz uma nova subjetividade (DELEUZE, 2006, p. 233-234 – tradução nossa).

Portanto, quando assumimos que a realidade – esta experiência a qual nos habituamos a vivenciar como estável – está em contínuo risco de ser transformada nos espasmos dos *acontecimentos*, temos que a vida deixa de ser abordada como um fluir em direção ao acabamento unificador. A vida, como movimento e existindo enquanto duração, seria também criação contínua e ininterrupta, podendo sempre se abrir a uma novidade assustadora a fomentar novas dinâmicas cognitivas, novas sensibilidades e, conseqüentemente, diferentes produções de subjetividade urdidas em outras experiências de aprendizagem. Mas não uma aprendizagem que se sustenta numa perspectiva de representação de uma realidade pré-dada, mas aprendizagem como uma abertura criativa e arriscada a outros mundos.

Kastrup (1999), por exemplo, considera que aprender não se restringe à representação de um objeto ou a seguir as fases supostamente universais de um

desenvolvimento cognitivo. Aprender, segundo a autora, é um *acontecimento*; um movimento comprometido com perturbações e invenções oportunizadas em tensões e conflitos cognitivos que não necessariamente conduzem o aprendiz a um local de previsto acabamento, mas a composições inéditas de sentido: enfim, à invenção de outras formas de conceber a si e o mundo. A aprendizagem seria, então, potencializada nos encontros, sendo que estes fomentariam (re)arranjos e rupturas a compor formas de pensar e de sentir inéditas ao aprendiz, e, por isso, potencialmente perturbadoras.

Aberta ao inusitado, o próprio processo de aprendizagem seria o movimento de produzir conexões e agenciamentos na composição de tramas a oportunizarem a construção de diferentes cognições. Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem não estariam encarcerados em uma estrutura preexistente, mas se construiriam concomitante aos agenciamentos coletivos nos quais se enovelam. Corresponderiam, pois, a um campo de afetação, de contato, de mistura e, enfim, de invenção que, mais do que possibilitar a emergência de algo que já está biologicamente pré-programado, pode igualmente inventar uma inédita realidade e seus consequentes possíveis.

Essa dinâmica coloca em cena uma perspectiva *acontecimental* para a aprendizagem, onde se por um lado não se negaria a construção de estruturas organizativas da cognição, por outro se assumiria que estas não aprisionariam os processos de conhecimento a um destino fixo e imutável. Isso porque essas mesmas estruturas seriam históricas, construídas em arranjos no tempo, sendo estabilizações *rítmicas* provisórias em meio a movimentos a fomentarem encontros, bifurcações, misturas, crises e, conseqüentemente, a invenção de outras estruturas, outros ritmos – tanto individuais quanto coletivos – de existência. O que faz com que retornemos a Bergson, a partir das considerações de Lapoujade (2013, p. 69), quando este último afirma que

(...) somos apenas vibração, uma certa frequência de tom que dura, isso é a nossa essência. E é por aí que podemos nos abrir a outras realidades, entrar na sua realidade até onde seja possível ajustar as vibrações de dois instrumentos que se afinam. É verdade que não existe, em Bergson, uma harmonia preestabelecida, mas há uma sincronização que está sempre se fazendo – ou se desfazendo – entre ritmos de duração distintos (...). Para Bergson, conhecer é sempre entrar em um movimento, como nos emocionamos com uma melodia ou como entramos em uma dança. É nesse sentido que devemos falar em perspectivismo. Há algo mais profundo do que nossa inteligência, mais profundo até mesmo do que nossa vida afetiva ou emocional: é o ritmo particular de duração pelo qual estabelecemos uma relação com outras realidades.

As palavras de Lapoujade se conectam às de Kastrup em seu entendimento dos processos de aprendizagem como sendo agenciamentos rítmicos, no momento em que esta considera que

(...) fica evidenciado que o produto do aprendido não é uma repetição mecânica, repetição do mesmo, mas uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, atividade sempre em devir. Aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como músico de maneira incessante (KASTRUP, 1999, p.50).

Aprender não se restringe, pois, ao movimento de adquirir conteúdos. O conteúdo pode ser memorizado, mas não necessariamente aprendido. Aprender, para além dos conteúdos, envolve a composição de novas relações rítmicas, as quais, por sua vez, podem vir a alterar, ainda que de forma sutil, maneiras de produzir realidades. Por esse caminho, realidade e aprendizagem seriam experiências codeterminadas e interconstituintes no tempo. Por isso é que, até mesmo quando falamos em aprendizagem significativa, falamos não de algo necessariamente prazeroso, mas sim de uma nova organização rítmica de realidade que se engendra às redes que compõem a experiência de mundo do aprendiz. Por se abrir mais aos incômodos e indefinições do que às certezas, um aprender significativo comunga com a perspectiva *acontecimental*, pois, sendo oportunizado muitas vezes em momentos ausentes de previsão e/ou planejamento curricular, traz consigo crises e a afronta de um presente não autorizado. Nesse sentido, comungamos da perspectiva de Cortázar (2007, p. 197), quando afirma:

(...) essas crises que a maioria das pessoas considera escandalosas, absurdas, eu pessoalmente tenho a impressão de que servem para mostrar o verdadeiro absurdo, o absurdo de um mundo ordenado e calmo (...). Os milagres nunca me pareceram absurdos. Absurdo é aquilo que os precede e o que vem depois.

Invertendo os valores comumente compartilhados, teríamos, portanto, que a qualidade hegemônica a reger um mundo não seria a da ordem limitante, mas a da diversidade em diferenciação. Estendendo tal reflexão ao *corpo social*, temos que não seria, pois, de ordenações eternas em sua universalidade que se comporiam uma sociedade – e os processos de aprendizagem que a estabilizam – mas de criativa diversidade. Assim, mesmo sujeita a determinismos econômicos, políticos, culturais, orgânicos, sexuais, estéticos, não se pode reduzir a experiência humana a uma única variação ou ritmo. Esses

mesmos determinismos, em complexa e conflitante relação, instauram uma diversidade de possibilidades que torna incerta qualquer previsão de destino à sociedade e à vida privada daqueles que a praticam (TARDE, 2011).

Quais novas estabilidades, porém, serão instituídas a partir de tais conflitos, crises e bifurcações é impossível de se saber. Igualmente, é impossível se indicar qual seria a condução mais segura e/ou produtiva frente ao que Cortázar qualificou de pequenos milagres e *absurdas* novidades que, não sendo planejadas ou planejáveis, emergem como *acontecimentos* no presente cotidiano, confrontando o ritmo dos sistemas de legitimidade e arrastando consigo a seguinte questão: *o que fazemos agora com isso?*

Esta questão encontra especial eco nas escolas, onde há um universo amplo de professores que se debatem buscando uma resposta a como disciplinar *acontecimentos irregrados*, desamparados que ficam quando têm que *enfrentar* circunstâncias inéditas que fogem às previsões dos currículos oficiais, e para as quais não se sentem devidamente instrumentalizados. Isso porque a escola, por ser povoada em diversidade, é local privilegiado para a produção de encontros e, conseqüentemente, para o surgimento de *acontecimentos* a emergirem como potências bastardas a fomentarem outros processos de aprendizagem nem sempre legalizados. Por sua vez, as tentativas de conter tais potências no aplicar de classificações *patologizantes* ao que é diverso se tornaram prática comum em muitas instituições de ensino. Famílias com configurações de convívio pouco usuais passam a carregar o rótulo de *desestruturadas*. Comportamentos que quebram a rotina das horas e estabelecem outros saberes e ritmos na escola facilmente se enquadram no perfil das *indisciplinas*. Crianças que não respondem ao tempo de aprendizagem curricularmente pré-definido, ou têm suas subjetividades agenciadas em outros regimes cognitivos que não os padronizados, encontram à sua frente a classificação de *deficientes*. Movimentos de criação de diferentes acordos caem no empobrecido estigma de *bagunça*.

Contudo, esses *acontecimentos* – que forçam sua existência contra o *tecido da realidade* – denunciam quão frágil é a concepção de que o real é uno e pré-definido, pois indicam a existência de outras trajetórias de mundos, e conseqüentemente de outros ritmos existenciais a atravessarem escolas, fábricas, famílias – a vida. É o caso da história que agora narramos, vivenciada por uma das autoras deste artigo e que traz a trama entre formação de professores, currículo e *acontecimento*, na problematização de outros modos de produção de realidade.

Sendo assim, quando comecei minha jornada como docente do Ensino Fundamental, chamou minha atenção uma aluna chamada Rafaela⁴ que, com dez anos de idade, era surda. Insegura por nunca ter lecionado no Ensino Fundamental e por não dominar a Língua

⁴ O nome em questão é fictício, a fim de que seja preservada a identidade da criança.

Brasileira de Sinais (LIBRAS), fui tomada por um grande receio frente ao desafio de ensinar uma criança surda. Foi a presença da intérprete de Rafaela e a habilidade da menina em leitura labial que me tranquilizaram um pouco. Consequentemente, naquele momento, não poderia prever o futuro impacto da forma de existir de Rafaela em minha prática educativa.

Rafaela recebeu atendimento fonoaudiológico antes mesmo de ir para sua primeira escola, adquirindo um aparelho auditivo aos 5 anos de idade. Naquela mesma época começou sua vida escolar em uma escola regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Dois anos mais tarde, foi transferida para a escola onde eu lecionava a fim de, na mesma, frequentar um curso de LIBRAS oferecido para surdos na sala de recursos multifuncionais. Nesse processo, Rafaela foi alfabetizada concomitantemente em português e em LIBRAS, superando as expectativas de sua mãe quanto ao desenvolvimento cognitivo da filha. A mãe de Rafaela revelou que até os 7 anos de idade a filha não conseguia pronunciar nenhuma palavra, e que foi através da frequência à referida escola que a jovem desenvolveu a oralidade.

A crença de que o surdo não fala é algo naturalizado no convívio social, e normalmente apontamos como causa o fato de ele não escutar. Entretanto, como afirma Gesser (2009), apesar de a sociedade, de maneira geral, conceber a fala com o sentido de produção vocal-sonora, é necessário expandir o conceito que temos de línguas humanas para compreender a legitimidade de outras formas de falar. Ainda segundo o autor, os surdos que têm perda auditiva profunda podem desenvolver fala inteligível, desde que seu aparato vocal esteja intacto.

Á época do meu primeiro encontro com Rafaela, eu compreendia a surdez não como outra possibilidade de mundo, mas como um déficit em relação à forma ideal (ouvinte), sendo isso fruto da minha própria dificuldade em conceber outras formas de ouvir. Assim, os termos *ouvinte* e *surdo* passam a compor polos de uma operação dicotômica: o bom e mau, o normal e o anormal, o ajustado e o desajustado.

Diante à consideração da surdez como sendo deficiência, o processo educativo formal vivenciado por Rafaela privilegiava a aquisição da leitura e da escrita em português por meio de métodos que enfatizavam a fala vocal-sonora. Outros momentos também evidenciaram o uso da língua dos ouvintes como uma norma, como a correção a que Rafaela era submetida quando da formulação de frases. Entretanto, a atividade apresentada por Rafaela não estava de acordo com os padrões da língua portuguesa: uso inadequado dos tempos, modos e conjugações verbais; omissão de algumas preposições, conectivos e verbos de ligação; falta de domínio das estruturas de coordenação e subordinação. Dentre as frases de Rafaela apareceram as seguintes construções: *Boneca Vitória minha eu gosto* e *Ano 2000 morreu vovó velha doente*. Estas frases não se caracterizam como um

problema, mas exigiam uma reflexão dos docentes acerca do processo educativo de Rafaela, pois as práticas pedagógicas na sala de aula eram mediadas pela língua oral.

Segundo Peixoto (2006) existem elementos que devem ser considerados para repensar a escrita da pessoa surda, e o principal deles é que ela produz mundos através da experiência visual. Um exemplo disso pode ser ilustrado pela conversa informal que tive com o intérprete de Rafaela: perguntei ao jovem rapaz como eu poderia ensinar para um surdo a diferença no uso social das palavras *privilégio* e *privilegio*, e ele me respondeu que “Você precisa partir do visual. Por exemplo, se você apresentar as duas palavras contextualizadas por imagens que as diferenciem, o surdo, com certeza, vai entender o que elas querem dizer”.

A fala do intérprete de Rafaela evidenciava que a aproximação entre a fala e a escrita não era o suficiente para que a criança surda pudesse regular sua produção escrita. Ela precisava, além da referência aos elementos da fala (fonemas) para construir hipóteses que antecipassem e regulassem sua escrita, também do contexto e das imagens. Dessa forma, devemos levar em consideração que

[...] há lógica e regularidade na escrita inicial da criança surda, mas essa não é uma lógica sonora e isso, certamente, se choca com as práticas alfabetizadoras ainda tão arraigadas à ideia de que para escrever é preciso falar (PEIXOTO, 2006, p. 226).

Então, o currículo escolar por mim praticado constituía a forma *normal* de ensinar e privilegiava os estímulos sonoros, a audição e a escuta no processo de aquisição da escrita em detrimento da linguagem visuogestual (língua de sinais), dificultando ao surdo a produção e interpretação de texto e concebendo a surdez através da perspectiva de déficit. Todavia, a presença de Rafaela na escola não era concebida como alguém marcada pela perda, falta, carência ou deficiência. Isto se devia ao fato de a jovem apresentar um desenvolvimento escolar satisfatório e envolvida com muitos dos projetos da escola. A menina participava de aulas de Libras na sala de recursos multifuncionais, do ensino no turno regular, bem como de atividades educativas desenvolvidas fora do espaço escolar, como o grupo de jovens da Igreja Universal do Reino de Deus. As atitudes de Rafaela demonstravam um comportamento escolar favorável em relação às regras daquela instituição de ensino. A habilidade da menina em desenvolver cálculos matemáticos, sua desenvoltura ao usar a oralidade e seu interesse pelas atividades educativas, serviam para que a escola a considerasse como sendo uma *deficiente-normal*.

Contudo, um *acontecimento* mudou minha forma de viver-pensar Rafaela e toda a questão em torno dos conceitos de normalidade e deficiência até então curricularmente

administrados à escola e à minha sala de aula. Rafaela, certa vez, convidou-me para acompanhá-la em um passeio que faria junto à turma de alunos que frequentava a sala de recursos multifuncionais da escola. Aceitei o convite da menina, e, assim que chegamos ao sítio onde se daria a confraternização entre os alunos da sala de recursos, os intérpretes das alunas surdas ali presentes se afastaram para conversar com outro aluno em um quiosque. Naquele instante, permaneci sozinha em meio a um grupo de jovens surdas que pareciam estar impacientes com minha incapacidade de conseguir compreendê-las. As jovens em questão faziam sinais e classificadores⁵ tentando se comunicar comigo em LIBRAS, entretanto, na condição de ouvinte e oralizada, eu não dominava a língua de sinais e me sentia imensamente frustrada e incompetente frente a uma linguagem que possuía regras de estruturação e funcionamento distintas da língua por mim usada.

Dessa forma, quando Lulkin (2010) sugere que realocar a perspectiva de deficiência em relação aos surdos permite compreender os *deficientes auditivos* como eficientes do olhar, na cena tramada por mim e as amigas de Rafaela, ocupei o polo inferiorizado de uma operação dicotômica, onde era a minha forma de expressão considerada deficiente. Porém, fui salva por Rafaela. Ser hábil em produzir uma fala vocal-sonora e em LIBRAS permitiu a ela *escutar* suas amigas surdas e, em seguida, esclarecer o diálogo simples que elas tentaram estabelecer comigo: elas me pediam 25 centavos para ajudar a comprar um picolé. Considerei tal experiência como *traumática*, pois senti tanta vergonha por não conseguir me comunicar que passei os meses que se seguiram buscando uma imersão no estudo da LIBRAS, nos aspectos que cercam o diálogo e as formas de expressão da/na língua de sinais. Desta maneira, o contato com as alunas surdas da escola em questão me afetou de forma que minhas referências de mundo tornaram-se, para mim, insuficientes, obrigando-me a ampliar meu ritmos existenciais e, conseqüentemente, minhas maneiras de falar e de ouvir que, até então, eram-me impensadas.

Construímos, pois, a nós mesmos em meio a estabilidades a privilegiar temporalidades que nos convidam a pensar uma normalidade para a vida e a expurgar de nosso campo de aprendizagem qualquer ritmo que nos seja apresentado como raro ou inédito. Mas, e se, como no encontro-bifurcação-*acontecimento* com Rafaela e suas amigas, adentrássemos no risco de um pensamento movente que considera que este mundo, ao qual se reduziu nosso viver, é transversalizado por instantes fecundos que, quais pedras no caminho, alteram o fluir daquilo que qualificamos como sendo nossa realidade? E se, ao nos abirmos à infinitude de perigos que possam vir a ganhar consistência nesses instantes, questionássemos não *o que faremos com isso?*, mas sim *por que não isso também?*.

⁵ Configurações de mão usadas para marcar concordância.

Talvez, então, pudéssemos nos lançar à desafiadora tarefa não de conserto do mundo, mas de composição com outros ritmos de aprendizagem e de vida.

Agora tenha cautela, pequeno barco! Junto a você está o oceano, é verdade que ele nem sempre ruge, e às vezes se estende como seda e ouro e devaneio de bondade. Mas virão momentos em que você perceberá que ele é infinito e que não há coisa mais terrível que a infinitude (NIETZSCHE, 2001, p. 147).

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião – 23 livros de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BORGES, Jorge Luís. **Obras Completas de Jorge Luís Borges – volume II**. São Paulo: Globo, 1999.

CIORAN, Emil M. **Breviário de decomposição**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Two regimes of madness: texts and interviews 1975-1995**. Semiotext(e), 2006.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HERRICK, Robert. To the virgins, to make much of time. In: HERRICK, Robert. **A selection from the lyrical poems of Robert Herrick**. Amazon - Ebook, 2012, 194p.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. São Paulo: N-1, 2013.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: Práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PARRA, Violeta. Volver a los 17. In: **Las últimas composiciones**. Faixa 9 (4:18), RCA VICTOR, Chile, 1966.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.205-229, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006>. Acesso em: 24 out. 2014.

PLATÃO. **Timeu-Crítias**. Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

RICOEUR, Paul. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 2006.

SANTO AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. Vol. II. São Paulo: Editora das Américas, 1964.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

TARDE, Gabriel. **As leis sociais: um esboço de sociologia**. Niterói: UFF, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **Event**. London: Penguin, 2014.