

**MAPEAR O INDIZÍVEL: EXPERIÊNCIAS PARA UMA DISCURSIVIDADE
OUTRA DO ESPAÇO**

**MAPPING THE UNSPEAKABLE: EXPERIENCES FOR AN OTHER
DISCURSIVITY OF SPACE**

Daniel Gaivota Contage¹

Università degli Studi di Padova

José María Taramona-Trigoso²

Universidade dos Açores

Resumo: O artigo apresenta uma perspectiva de mapeamento, no sentido de uma semiótica do espaço, como possibilidade de forma de escritura discursiva. Se afasta das concepções utilitaristas de mapa que permeiam o discurso pedagógico e literário ultimamente, e se aproxima das concepções de Ingold (2015) e Masschelein (2008), que apresentam uma relação entre mapear e caminhar a partir de uma inspiração benjaminiana. A partir de uma inspiração em exercícios realizados com o próprio Jan Masschelein (2008), apresentamos experiências de mapeamento realizadas e coordenadas por nós em dois diferentes contextos: num curso de formação de professoras em Lima, Peru, e numa disciplina num curso de pós-graduação em Padova, Itália. O artigo mostra como essas experiências encarnam os sentidos presentes nos trabalhos de Ingold (2015) e Masschelein (2008) e sugere o mapeamento ou a semiótica dos espaços como uma possibilidade de exercício de produção de discurso, atenta mais àquilo que está invisível e menor nos espaços e campos do que àquilo que somos levados a observar pelas forças hegemônicas de visibilização. Propõe enfim a atenção e a presença como sentidos principais de uma postura filosófica e generosa na escrita de mundo e produção de discursos.

Palavras-chave: Mapeamento, espaço, caminhar, semiótica, invisibilidade.

Abstract: The article presents a perspective on mapping, in the sense of a semiotics of space, as a possibility of a form of discursive writing. It moves away from the utilitarian conceptions of the map that permeate the pedagogical and literary discourse and instead, follows the conceptions of Ingold (2015) and Masschelein (2008), which present a relationship between mapping and walking from a Benjaminian inspiration. Inspired by exercises carried out with Jan Masschelein himself, we present mapping experiences carried out and coordinated by us in two different contexts: in a teacher training course in Lima, Peru, and in a discipline in a postgraduate course in Padova, Italy. The article shows how these experiences embody the meanings present in the works of Ingold and Masschelein and suggests the mapping or semiotics of spaces as a possibility of exercising discourse production, one that pays more attention to what is invisible and minor in spaces and fields than to what we are led to observe by the hegemonic forces of visibilization. Finally, it proposes attention and presence as the main meanings of a philosophical and generous posture in writing the world and discourse production.

Keywords: Mapping, space, walking, semiotics, invisibility.

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); pesquisador associado e professor convidado da Università degli Studi di Padova (UniPd). Email: danielgaivota@yahoo.com.br.

² Mestrando em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores; coordenador de pesquisa e desenvolvimento educacional no Colégio Jean Le Boulch. Email: josemaria_t@jlb.edu.pe.

Submetido em 13 de fevereiro de 2023.

Aprovado 22 de fevereiro de 2023.

Introdução

O meu avô sempre dizia que o melhor da vida haveria de ser ainda um mistério e que o importante era seguir procurando. Estar vivo é procurar, explicava. Quase usava lupas e binóculos, mapas e ferramentas de escavação, igual a um detective cheio de trabalho e talentos. (MÃE, 2015, p. 123)

Percorremos a cidade de um lado para o outro, para ir trabalhar, para a escola ou para qualquer outro lugar. Movemo-nos pelas suas ruas com uma certa familiaridade, normalmente sabemos em que esquina virar ou que saída tomar para chegar ao nosso destino o mais rapidamente possível (caso contrário, há sempre um aplicativo que impede de nos perdermos ou nos mostra o caminho mais efetivo). Estamos habituados a frequentar um punhado de lugares que já conhecemos ou vamos em busca de um novo, sabendo antecipadamente o que esperamos encontrar. Algo semelhante nos acontece na escola. Atravessamos o limiar da entrada, muitas vezes com pressa, e seguimos pelo caminho certo em direção às salas de aula, gabinetes ou onde quer que seja a nossa vez de ir no início do dia. Atravessamos a escola de um lado para o outro, andamos pelos corredores, vamos de sala de aula para sala de aula, povoamos o recreio durante o intervalo. Lugares familiares, quotidianos. O que reparamos em todo o tempo que passamos na escola ou na cidade? Reparamos?

A partir da provocação deste dossier para explorar diversos campos da linguagem que extrapolam as fronteiras do verbal e tocam as margens do não dito, procuramos experimentar e defender a possibilidade de produzir escritas/leituras discursivas da cidade e da escola (e, talvez, outros espaços) através de uma experiência educativa de mapeamento. Afirmamos as possibilidades de uma prática anacrónica como parar, abrir um mapa em papel e operar com ele como forma de suspensão das forças hegemónicas que impõem um ritmo de rotina hiper-acelerado e impedem a atenção. O mapeamento, da escola ou da cidade, pode ser uma experiência de ‘tatear’ para perceber relações ou elementos escondidos, desconhecidos, pouco familiares, não óbvios, geralmente ignorados. É um exercício que traz em jogo um certo tipo de atenção que torna inoperante aquela tão falada economia da atenção onde somos capturados por estímulos

concorrentes; um tipo de atenção que (temporariamente) desativa as intenções para nos permitirmos partir e ser levados pelo caminho. O mapeamento, da escola ou da cidade, tem a ver com gestos de desorientação que nos incitam a perder-nos, desorientar-nos, que tornam o caminho mais complexo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2007, p. 11) e que nos permitem ter uma experiência de atenção intensiva.

Pode o mapeamento ser um objeto de expressão discursiva que nos diz algo sobre as nossas formas de nos movermos na escola e na cidade? Pode o mapeamento ser um exercício que produz outras formas discursivas e outras formas de habitar/percorrer a cidade e a escola?

1. Condições para um mapeamento

Nossa primeira ideia quando nos deparamos com um mapa é a de que ele fará com que nos encontremos através dele e/ou que encontraremos nele informações úteis para compreender melhor ou de forma mais completa aquela faceta da realidade mapeada ali. Procuramos os mapas quando estamos perdidos, e procuramos neles o caminho correto, a via para chegar até o destino final. Em nossa ideia mais comum de mapa – aquela que nos vem à mente quando ouvimos a palavra em um contexto informal, cotidiano –, mapas são ferramentas que nos ajudam a chegar de forma mais eficiente do ponto A ao ponto B ou que servem para nos fazer ver um determinado território a partir de imagens e metáforas como linhas e planos, como se sobrevoássemos este determinado território, como se observássemos de cima, num ângulo de voo de pássaro.

É essa a mesma ideia de mapa que sustenta metodologias ou exercícios escolares como mapas conceituais, mapas mentais ou, com as devidas exceções, as mais complexas e diversas apropriações dos termos e metáforas cartográficas durante as últimas três décadas. Mapear se tornou um termo pedagogicamente aceitável, especialmente na medida em que ele substitui (ou ao menos parece substituir) a escrita tradicional em função de uma representação “imagética” ou ‘especializada’ dos elementos e conceitos. Esta ideia de mapa vai ao encontro de uma perspectiva cada vez mais hegemônica de hipervisibilização, como tenho trabalhado nos últimos anos e como corroboram por exemplo Zuboff (2021) e Rolnik (2018). Mesmo a ideia de método cartográfico, fundada na filosofia de Guattari e desenvolvida com expressividade por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), apesar de evitar a concepção de mapa como decalque e apostar em uma posição mais vetorial, configura-se como uma metodologia estruturada e em direção a uma epistemologia do visível. A verdade é que dificilmente relacionamos os mapas com

a invisibilidade. Parece, no fim, que o objetivo dos mapas é sempre fazer ver.

Propomos, entretanto, nestas páginas uma outra aproximação a esta textualidade, não tanto a partir da função do mapa como objeto final de um processo, mas a partir de uma observação do ato de mapear como ação poética (ou seja, como uma forma de escrita) e como uma experiência educativa, no sentido mais bonito da palavra de conduzir para fora (*ex-ducere*). Como é possível, através de uma prática de mapeamento, assumir uma postura que nos permita nos relacionar com o invisível?

Da mesma maneira como pensar a escrita não pode se restringir a pensar a leitura, não podemos – erro este mais comum do que parece nas abordagens das atividades cartográficas – nos restringir a observar o mapa, objeto final, supostamente completo e portador de um conhecimento determinado. Pensar a escrita é pensar sempre o ato de escrever, o ato que desgasta inevitavelmente aquilo que Saussure chama de “língua” e que sugere ser independente da vida, estático, “uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2002, p. 22). Segundo o autor, a língua se impõe de forma coercitiva ao indivíduo que, “por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 2002, p. 22). Bakhtin, por sua vez, compreende que a língua é composta pela vida que dela se apropria. “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 96). Segundo esta perspectiva é que afirmamos que a escrita, o ato de escrever, não tem por fim o objeto lido, ou seja, que “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (BAKHTIN, 2004, p. 92).

O mapeamento (como escrita), assim, não tem como objetivo o mapa (como linguagem). Antes, é a partir do exercício de mapeamento que é possível uma reflexão que desgasta e transforma constantemente a realidade e o objeto-mapa. Por isso é importante, na observação desta forma de escritura, o modo como ela é traçada. E o ato de traçar um mapa tem a ver com o exercício de orientar-se, ou seja, não de direcionar-se a um ponto final, mas de compreender os sinais que permitam estabelecer direções. A ideia de orientação é um resquício dos deslocamentos navais de exploração, de quando as expedições não rumavam a um destino final fixo, pontual, mas sim num vetor, numa linha: encontrar rotas para o leste, para o oriente. O mapeamento cartográfico dessas rotas tinha certamente a função de guiar expedições futuras, de permitir uma repetição do caminho, mas o que é completamente interessante para a nossa análise é a condição dessa atividade: aqueles navegadores, no ato de seu mapeamento estavam, à exceção de um

desejo na forma de um vetor que apontava para o leste, perdidos.

Esta é a condição básica e praticamente a única condição para alguém que mapeia: ‘só se pode fazê-lo na ausência um mapa’. Esta falta, esta impossibilidade de saber de antemão (pre-ver) o caminho permite uma determinada condição absolutamente desconfortável para as estruturas de pensamento às quais estamos habituados. Como sugere Derrida (2012), ao menos a princípio, o pensamento ocidental privilegia a ótica: desde o *eidos* platônico, que significa literalmente uma forma visível, uma imagem (que em Platão não é visível, mas não porque é invisível, e sim porque é visível em um sentido não-sensível, cuja visibilidade vem do bem, *agathon*), mas também na intuição (*intueri*, ver), no fenômeno (*phainomenon*, que aparece à visão), na evidência, na clareza, na iluminação, na própria *aletheia*, que com seu sentido de desvelar, mostrar, privilegia uma interpretação visual do aparecimento/ocultamento...

Derrida não se contentará com essa tese monotemática, e observará a mesma tradição através de sua relação (oculta) com o tato. Por ora, essa relação entre o tato e a visão é suficientemente interessante para que pensemos no sentido de um mapa. A visão e o tato têm o mesmo sentido de antecipar, de interceptar objetos a alguma distância do corpo. A diferença entre os dois sentidos é que a visão captura os objetos a uma distância que o corpo não alcança – ou seja, pode deixá-los intactos, pode deixar que se mantenham sendo o que é (DERRIDA, 2012). Mas tocar implica sempre um contágio, uma relação de vizinhança na qual se confundem os territórios dos corpos, uma alteração. Assim, é verdade que uma pessoa cega, ao estender as mãos para frente, tem a intenção de antecipar algo (antecipare – apoderar-se previamente), mas sua antecipação é muito diferente da antecipação daquele ou daquela dotado/a de visão. É impossível ao tatear cego evitar o encontro, é a ele impossível desviar do encontro.

A visão nos protege do que vem, antecipa o encontro. Ao ver vir, podemos evitar. Ou podemos permitir; mas um acontecimento previsto, permitido, não é destituído daquilo que mais intensamente lhe define? A filosofia da diferença opõe acontecimento e história. O acontecimento é justamente o oposto, o que interrompe o Cronos, que faz com que o continuum seja interferido, é um corte (KOHAN, 2005). Assim, ao fazer ver ou prever ou antever, não só destuímos uma experiência de toda a sua aventura (adventura, o que está por vir) como amortecemos sua acontecimentalidade. O acontecimento, imprevisível, disruptivo, “sempre corre o risco de ser em certa medida neutralizado: vemos vir as coisas desde o fundo do horizonte” (DERRIDA, 2012, p. 70).

A condição da pessoa que mapeia, portanto, é tátil. É de uma espécie de cegueira,

de incapacidade de pré-ver, e, portanto, da necessidade absoluta de estender as mãos, de tocar, de manter-se à espreita, atenta aos acontecimentos. Mapear é sempre estar em perigo, fora do território. Deleuze e Guattari (2012b) fazem uma relação entre o escritor e o animal que poderia se aplicar ao mapeador, no sentido de que o animal marca o mundo, cava, corta, sulca como se cravavam nas pedras ou nas tábuas os primeiros signos e letras ou nos papéis amarelados as primeiras linhas de um mapa. É através de marcas no mundo que os animais constroem seus territórios. E os constroem da mesma maneira que o escritor constrói sua obra: margeando, buscando os limites, buscando as bordas. Assim, o que está em questão na criação de um território não é tanto seu interior. Um território só faz sentido a partir da possibilidade de sair dele. Não é com o conhecido, o espaço da segurança que os animais se preocupam. Parece que é mais para delimitar o não-território que os animais marcam o solo, as árvores, as pedras, e não o contrário. É fora de seu território que o animal caça, encontra seu cônjuge, luta, busca alimento. A vida animal acontece fora dos limites. É uma vida do fora. Também o escritor ou a escritora, e assim o mapeador ou a mapeadora, experimentam uma vida do fora, uma condição de espreita e de atenção máxima. Ao mapear, diferente de quando se segue um mapa (no celular, por exemplo) deve-se parar, olhar em volta, buscar/criar pontos de orientação, levantar a cabeça.

2. Deixar-se comandar pelo caminho

A partir deste deslocamento da ideia de mapa e de mapeamento, gostaríamos de relacioná-la, utilizando como referências principalmente as reflexões de Tim Ingold (2015) e Jan Masschelein (2008), com o exercício da caminhada, para depois mostrar como temos traduzido recentemente estas reflexões em propostas pedagógicas. O primeiro grande salto é o afastamento da ideia de saber de uma perspectiva do acúmulo de informações. Os saberes sobre a realidade que uma atividade de mapeamento pode gerar não são da ordem do saber oficial, visível, mas de uma experiência da realidade. Mapear trata-se de tocar, mais que ver, como queria Derrida (2012). Trata-se na verdade de uma chance de escapar das estruturas epistemológicas e linguísticas que nos conduzem sempre na mesma direção, sempre a colocar atenção nos mesmos focos. Escapar, por assim dizer, da nossa própria condição.

O conhecimento de fato leva à sabedoria? Ele abre nossos olhos e ouvidos para a verdade daquilo que há no mundo? Ou, pelo contrário, ele nos mantém reféns dentro de um compêndio feito por nós mesmos, como uma casa de espelhos que nos cega para tudo o que esteja além? Nós veríamos mais, experimentaríamos

mais, e compreenderíamos mais, se conhecêssemos menos? E seria porque sabemos demais que parecemos tão incapazes de lidar com o que acontece em torno de nós, e de responder com cuidado, bom senso e sensibilidade? Quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê? (INGOLD, 2015, p. 22).

Ou, em termos de uma pesquisa sobre a invisibilidade: o que não conseguimos perceber por causa da nossa posição? Do que somos constantemente privados pela nossa própria linguagem? Como minhas intenções podem impedir minha percepção? A filosofia, a semiótica e as ciências ou estudos da educação concentraram-se ao longo da sua história em estruturar e compreender os fenômenos visíveis: aquilo que podemos compreender, que podemos perceber e por isso categorizar e esquadrihar. Não muito diferente da história dos demais conhecimentos humanos, a história desses campos é marcada por uma definição de um escopo possível e, nos momentos em que lida com o impossível ou o intangível, por uma tentativa de tornar esta indefinição parte do sistema sógnico que permite estrutura-la, compreendê-la e, em última análise, dependendo do campo, controlá-la ou aos seus efeitos na realidade.

Não é esse desejo que dá força à ideia de mapeamento presente neste texto. Os mapas aqui não têm como função pedagógica, ajudar as pessoas a guiar-se ou a fazer boas decisões num mundo cada vez mais competitivo e complexo. Não se trata de permitir a uma pessoa desorientada visualizar os melhores caminhos e evitar os becos sem saída. Ingold (2015) alude à diferença entre percorrer um *dédalo* (*maze*) e um labirinto (*labyrinth*): o *dédalo* se trata de um caminho de múltiplas escolhas, embora estejam sempre flanqueadas pelos muros laterais. Vemos somente o que está à frente, e precisamos tomar decisões a todo o tempo: viramos à esquerda? À direita? Continuamos em frente? “O trajeto em um *dédalo* pode ser [...] representado como uma sequência estocástica de movimentos pontuada por momentos de decisão, de modo que cada movimento se baseia numa decisão tomada previamente” (INGOLD, 2015, p. 25).

As ideias de mapa presentes na literatura e nas discussões contemporâneas de educação parecem corroborar esta imagem. Os mapas que temos parecem nos guiar pelos *dédalos*; permitir que os jovens tomem decisões melhores. Mesmo nosso deslocamento urbano cotidiano é experimentado, pela maioria de nós, como um *dédalo*. Há ruas, esquinas, entradas, saídas. Devemos traçar uma linha, e nosso fio de Ariadne é o feed da rede social, que me diz onde ir. Ou o aplicativo de mapas, que desenha literalmente uma linha a seguir, que nos exhibe ‘o melhor caminho’. A capacidade crescente de seguir essas

linhas é correspondente à inabilidade cada vez maior de prestar atenção ao mundo. Não precisamos (e nem podemos) mapear, pois nos falta a única condição necessária para tal.

Ao seguir estas linhas, permanecemos no chão, mas experimentamos a cidade como se a estivéssemos vendo de cima. Masschelein (2008) parte do texto de Benjamin (2017) sobre sua infância para explicitar essa diferença. Em determinado trecho, ele conta sobre a diferença entre ler um texto ou copiá-lo. Da mesma forma, podemos pensar sobre a diferença entre atravessar a cidade lendo um mapa e atravessá-la copiando-a, mapeando-a, a traçando. Benjamin (2017) afirma que:

A força com que uma estrada no campo se nos impõe é muito diferente, consoante ela seja percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. Do mesmo modo, também a força de um texto é diferente, conforme é lido ou copiado. Quem voa, vê apenas como a estrada atravessa a paisagem; para ele, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que regem toda a topografia envolvente. Só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo como ela, a cada curva, faz saltar do terreno plano (que para o aviador é apenas a extensão da planície) objetos distantes, mirantes, clareiras, perspectivas, como a voz do comandante que faz avançar soldados na frente de batalha. Do mesmo modo, só quando copiado o texto comanda a alma de quem dele se ocupa, enquanto o mero leitor nunca chega a conhecer as novas vistas do seu interior, que o texto – essa estrada que atravessa a floresta virgem, cada vez mais densa, da interioridade – vai abrindo: porque o leitor segue docilmente o movimento do seu eu nos livres espaços aéreos da fantasia, ao passo que o copista se deixa comandar por ele. (BENJAMIN, 2017, p. 9)

Atravessar a cidade como um labirinto parece ter mais a ver com a segunda possibilidade apontada por Benjamin (2017): a de fazê-lo a pé. Ingold (2015) nos dá um exemplo também retirado das memórias da infância de Benjamin (2017): o caminho que ele seguia no, e em torno do, Tiergarten, parque de Berlim. Ou o caminho da criança (o próprio infante Walter Benjamin) que vai caminhando para a escola:

Para a criança a caminho da escola, a rua é um labirinto. Como o escriba, copista ou desenhista cujos olhos ficam na ponta dos dedos, a criança segue, sempre curiosa, seu vai e vem, mas sem uma visão de comando ou vislumbre de um fim. O desafio consiste em não sair da trilha, e para isso ela precisa se manter alerta (INGOLD, 2015, p. 24).

A diferença é justamente aquela que apontava Benjamin (2017) sobre o copista: não se trata, no deslocamento pelo labirinto, de escolher. O labirinto não tem paredes ou bifurcações que restringem as escolhas a dilemas. Não se trata de dominá-lo, mas de ‘se deixar comandar por ele’. No entanto, nem sempre é fácil manter-se no caminho. O labirinto é a condição de desterritorialização extrema. Pode-se haver um oriente, um vetor, mas a única forma de orientar-se é prestar atenção aos sinais. Para nós que desaprendemos a andar como as crianças, as ruas não têm mistérios, segredos: são vias que nos permitem transitar de um ponto a outro. Se não virarmos a esquina errada. Em

um texto sobre Benjamin, Miguel Morey (1990) afirma que o passeio, mesmo sendo a forma mais pobre ou modesta de viajar, é uma das que mais decididamente envolve as potências da atenção e da memória. No entanto, parece que cada vez se passeia menos, caminhamos só para chegar de um ponto até outro. O único sentido que, geralmente, atribuímos ao caminho e ao caminhar está em função do destino a alcançar. A cidade adulta é um grande dédalo.

No dédalo, o viajante

deve decidir para onde ir, mas, uma vez tendo estabelecido uma trajetória, não precisa mais olhar para onde está indo. No labirinto, por outro lado, aquele que segue o caminho não tem outro objetivo senão continuar, seguir em frente. Mas para fazê-lo, sua ação deve estar acoplada de modo próximo e retido com sua percepção – ou seja, um monitoramento sempre vigilante do caminho, à medida que ele vai se desdobrando. Colocado de forma simples, você tem que prestar atenção onde pisa, e também ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional do que atencional. (INGOLD, 2015, p. 26-27)

Este parece ser o ponto e o convite que fazem Masschelein (2008) e Ingold (2015) a caminhar de uma maneira específica pela cidade, que trago como uma condição da escrita desses mapas como discurso não-verbal: entregar-se a autoridade do caminho significa suspender por um momento suas ‘intenções’ para dar lugar à possibilidade de uma ‘atenção’ intensiva. Permitir ser ‘comandado pelo trajeto’, como sugere Masschelein (2008):

“esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos)” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

Trata-se de experimentar um ‘des-locamento’, não no sentido de mudar seu ponto de vista, mas de escapar da própria estrutura perspectiva, de pôr a própria subjetividade em risco. Este estado, esta possibilidade de suspender as próprias vontades e intenções para permitir uma experiência de atenção, esse percorrer o labirinto, significa como sugere Masschelein (2008), uma *ex-posição*. Expor-se ao mundo ao mesmo tempo que se desloca de sua posição. ‘Des-locar-se’ como forma de perder-se. Esta não é uma metodologia, como o método cartográfico por exemplo; é mais uma ‘postura’. A crítica começa pela atenção, a presença e a generosidade (MASSCHELEIN, 2008, p. 42). É disso que se trata assumir esta postura. O mapeador abdica do X no mapa; desiste da expectativa de chegar ao fim do dédalo, torna desimportante a possibilidade de um benefício advindo da prática, e assim sua atividade é sempre generosa.

3 Mapear o escolar

Mas manter-se no caminho não é fácil. É uma prática, um exercício. Dividimos a seguir duas experiências práticas realizadas em contextos diversos a partir dessa ideia de mapeamento que temos desenvolvido como uma prática criptográfica, ou seja, uma maneira de relacionar-se com a invisibilidade sem territorializar as forças ocultas através de uma estrutura de visibilização que as capture. Em outras palavras: exercícios feitos em diversos âmbitos com o objetivo de dialogar, escrever ou produzir discurso sobre forças não imediatamente aparentes, ou seja, imperceptíveis ou invisíveis, sem adequá-las às estruturas discursivas hegemônicas, categóricas ou epistemológicas que configuram a visibilidade como estrutura de poder – como analisam Foucault (2000) e Deleuze (2014). Assim, um exercício de mapeamento da escola permite ‘tatear’ ou perceber relações ou elementos ocultos no ambiente escolar, e um exercício de mapeamento urbano permite relacionar-se com uma camada do espaço urbano que não se mostra imediatamente, que não é superficial ou intencional, mas que se esconde em elementos tradicionalmente ignorados. Podemos nos relacionar com essas forças ocultas na medida em que suspendemos o efeito de algumas forças que ‘atraem’ nosso olhar e nosso modo de ocupar os espaços (e que nos fazem percorrer as mesmas linhas e olhar nas mesmas direções) e, como sugerem Tim Ingold (2015) e Jan Masschelein (2008), na medida em que nos entregamos às forças do caminho, suspendemos nossas intenções e assumimos a postura de mapeador – atenta, à espreita, sensível à acontecimentabilidade mais sutil.

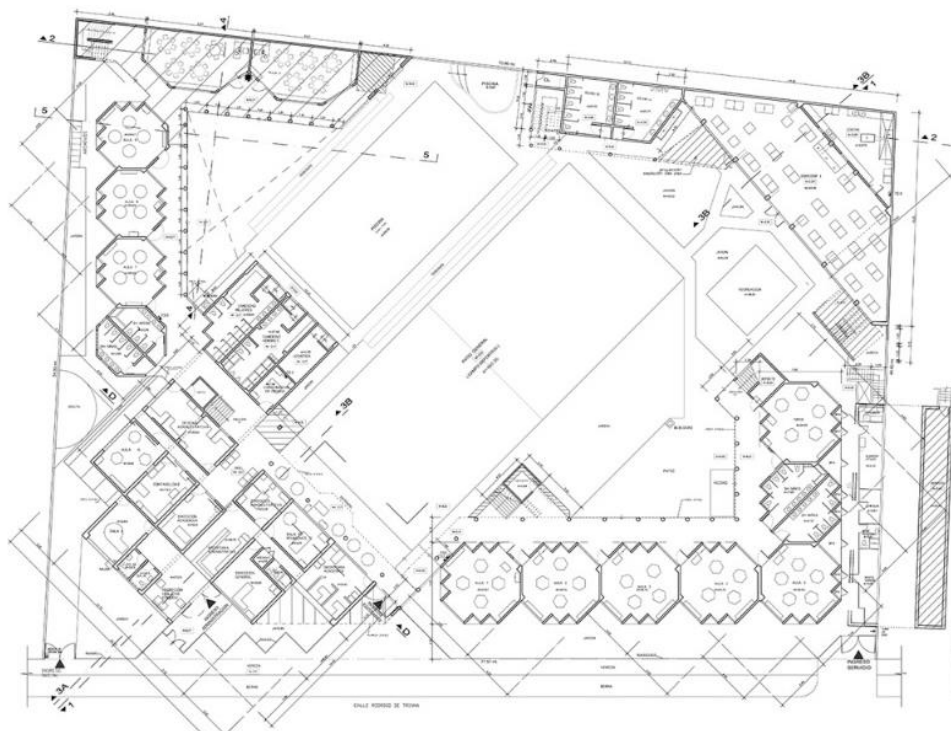
A primeira experiência foi desenvolvida dentro de um curso de capacitação de professores e professoras no Colégio Jean Le Boulch de Lima, Peru. O curso chamava-se ‘Mapear lo escolar’. As 13 professoras que participaram do curso foram convidadas a colocar em jogo suas concepções sobre atenção, tempo e deslocamento e a percorrer repetidas vezes o espaço da escola a partir de diferentes exercícios de caminhada. Os exercícios geravam mapas de diversos tipos e, a partir dos mapas, novos elementos, antes invisíveis, passavam a ser enunciáveis. Um dos primeiros, por exemplo, consistia em manter-se imóvel na porta da escola por 20 minutos, antes do início das aulas, durante a entrada das crianças, para olhar e registrar quatro parâmetros escolhidos arbitrariamente: velocidade; expressão facial; interrupção; som. A impossibilidade de eleger os parâmetros do exercício, apesar de frustrante, permitiu um exercício de suspensão das intenções que, conforme narravam as professoras, ‘criava um estado de atenção muito particular’, e fazia com que percebessem ‘coisas em que não haviam nunca prestado

atenção’, como a hesitação dos pais em se afastar, em comparação ao movimento ininterrupto das crianças ao entrar na escola; crianças a brincar saltando por cima das escadas de entrada; as diferentes formas de cumprimentar das crianças mais novas e mais velhas; ou o silêncio surpreendente quando esperavam (e se recordavam) de uma entrada barulhenta. Outro exercício consistia em, durante um período, parar por um minuto onde estivesse, a cada dez minutos. Outro, a observar um objeto por dez minutos em momentos diferentes.

Um dos elementos com que trabalhamos foram os cadernos de notas, nos quais os professores fizeram anotações sobre o que repararam durante os diferentes exercícios. As notas podem ser de diferentes tipos: textos, organizadores visuais, desenhos. Insistimos na utilização do caderno em vez das aplicações de tomada de notas nos seus dispositivos móveis, embora muitas vezes pudesse ser mais prático apenas tirar o telefone celular dos seus bolsos. A utilização do caderno, na sua materialidade, com o seu tamanho e peso, implicava a necessidade de a prática da gravação gerar uma paragem do que estavam a fazer, a fim de encontrar um local adequado para escrever. Muitas vezes isto não aconteceu, por vezes faziam anotações rápidas nos seus celulares ou simplesmente não o faziam, pressionadas pelo ritmo da rotina escolar. No entanto, acreditamos que, pelo menos em alguns casos, nos permitiu alargar estes exercícios de atenção, de modo a ter tempo para registar cuidadosamente o que tinham notado.

Assim, conforme exercícios de atenção desenvolviam, por um lado, uma experiência dos sentidos, a leitura de textos de Rancière (1988), Foucault (2000), Ingold (2015) ou Masschelein (2008) e Simons abriam brechas nos territórios teóricos.

Figura 1 – Planta da escola onde foi realizado o curso ‘Mapear lo escolar’



Fonte: Acervo dos autores

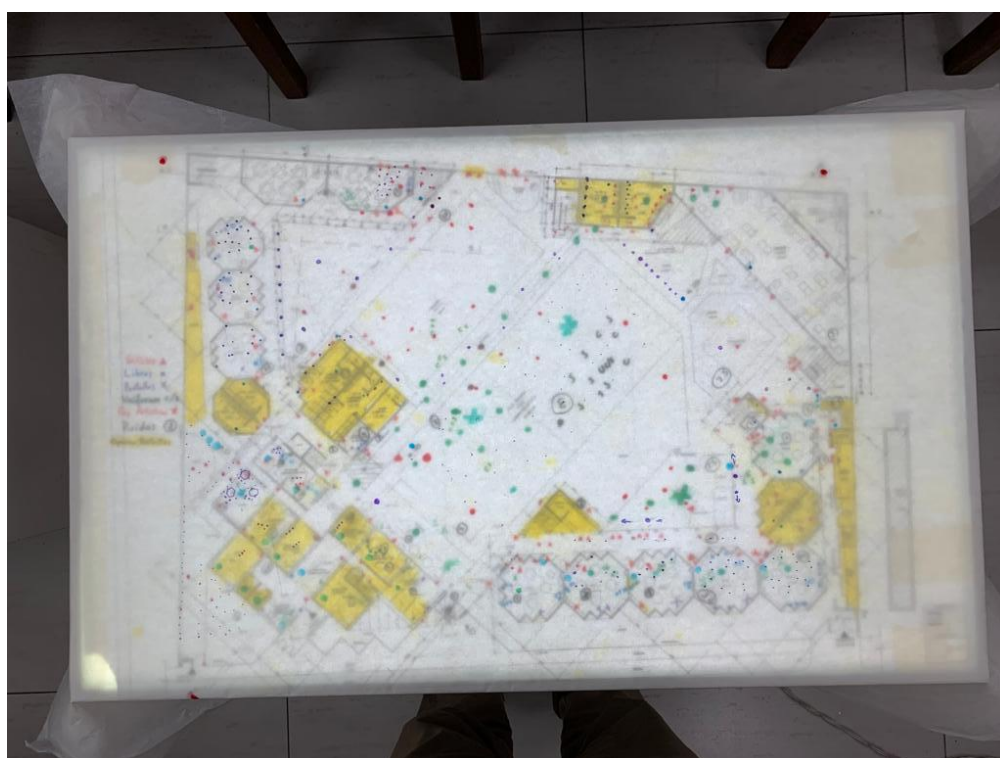
A segunda metade do curso foi constituída de mapeamentos a partir de uma superfície comum: a planta da escola. Em cada sessão, todas as professoras receberam uma planta da escola numa folha A3 que foi dividida em zonas que foram distribuídas e tiveram de ser percorridas. Todas as professoras percorreram em algum momento as diferentes zonas.

Parece um exercício bastante pouco funcional, uma vez que lhes foi dado um mapa de um espaço onde vivem todos os dias, muitos deles há vários anos. Que sentido poderia fazer utilizar um mapa de um espaço que aparentemente conhecem perfeitamente bem e no qual conhecem o seu caminho? Parece um exercício óbvio, um jogo sem muita diversão. Parece que haveria pouco a descobrir num lugar tão familiar. No entanto, caminhar com um mapa, que supostamente diz tudo, que indica os locais onde tudo está localizado, poderia também ser uma oportunidade para caminhar de uma forma diferente através de um espaço habitual, parar para se registar, ver para onde ir, desenhar outro mapa em cima dele. Para colocar o que não foi previamente mapeado.

Construir mapas coletivos, a partir de parâmetros compartilhados e da exploração do mesmo espaço. Assim, mapeamentos do mesmo espaço escolar com atenção às diferentes temporalidades, às condições de estudo e às diversas forças que atuam sobre as pessoas e objetos foram feitos ao longo das semanas. Se em uma caminhada pela escola se descobria, por exemplo que o pátio central não era o centro vetorial de tempo livre

escola. O primeiro com todos os símbolos e sinais informativos; o segundo, de todos os espaços com livros; o terceiro, das diversas telas (incluindo projetores); o quarto, das presenças de alunos utilizando ou não uniforme escolar; o quinto, de expressões artísticas; o sexto, dos diferentes níveis de ruído (numa escala entre 0 e 5); e o último, dos espaços restritos e daqueles abertos sem condições. Os mapas foram sobrepostos com o auxílio de uma mesa de luz, e imediatamente as relações entre os parâmetros apareceram diante de nós. Algumas relações foram percebidas imediatamente, mas o grupo combinou de observar juntos mais tarde e escrever algumas reflexões sobre as forças que puderam emergir daquela atividade. Como esta atividade foi desenvolvida em dezembro do ano passado, está ainda em curso uma recolha destas reflexões para uma pequena publicação coletiva com as conclusões.

Figura 3 – Mapa do escolar, com a sobreposição dos parâmetros ainda por ser estudada



Fonte: Acervo dos autores

3. Cruzamentos, linhas e pontos

A segunda experiência que gostaríamos de dividir foi realizada no decorrer de um curso oferecido para o Mestrado em Ciências da Educação e Formação Primária na Universidade de Padova, Itália. O curso, de título ‘*Design of Educational Environments*’ (DEE), tratava das relações entre o educador e a ideia de design, numa perspectiva da

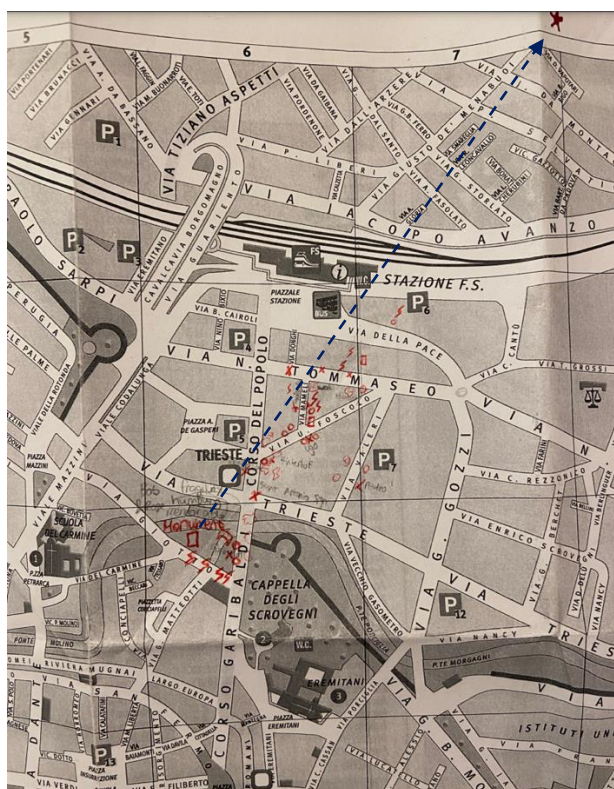
projeção e do planejamento de atividades e ambientes educativos. Neste ano, o percurso teórico investigou, dentro da proposta do curso, a ausência, a invisibilidade, a visibilidade e a monumentalidade como declinações de espacialidade. Muitos exercícios foram feitos a partir da intervenção de vários professores e professoras convidados/as, e o curso culminou com um encontro e entrevista com o arquiteto Daniel Libeskind, projetista, entre outras obras, do Jewish Museum em Berlim, do Ground Zero das torres gêmeas em Nova York e também de um monumento na cidade de Padova, cidade onde se situa a Universidade, intitulado ‘Memoria e Luce’. Desta forma, a parte final do curso consistiu em uma atividade de mapeamento, a partir desta perspectiva aqui apresentada, do território urbano no raio de um pouco menos de um quilômetro ao redor do monumento. A partir do mapeamento, a ideia era pensar os quatro eixos que organizavam a proposta teórica do curso em suas manifestações na materialidade urbana.

A princípio foram realizados exercícios de mapeamento, assim como no Peru, com a diferença de que não foram realizados no mesmo espaço em que seria feito o mapeamento final. Um primeiro exercício mapeou o prédio onde as aulas aconteciam, a partir de uma primeira seleção de parâmetros. Depois do exercício, o grupo discutiu sobre a dificuldade, por exemplo, de mapear parâmetros que pudessem ter uma conotação subjetiva, como ‘lugares para sentar’, por exemplo (alguém poderia dizer que o chão é um lugar para sentar, uma outra pessoa poderia afirmar que somente cadeiras desenhadas propriamente para este uso deveriam se enquadrar no parâmetro). Uma discussão sobre os parâmetros ressaltou, portanto, o compromisso da atividade com o mapeamento da atividade concreta, ou seja, com a observação de elementos objetivos e não abstratos, para que as reflexões derivadas do exercício fossem de fato um discurso sobre o mundo material. Esses parâmetros foram novamente experimentados num mapeamento ao ar livre, em linhas livres pelo campus. Ao confrontar-nos, percebemos um padrão: a maioria dos/das estudantes haviam mapeado os mesmos percursos.

Esta constatação reforçou a dimensão vetorial ressaltada por Masschelein (2008), ou seja, da importância de perceber os tempos e espaços como afetados por um campo de forças, no qual algumas forças se exercem, por diversas razões, com mais intensidade: puxam ou conduzem com mais violência para determinadas direções, e sobrepujam forças menores. O autor ressalta por exemplo o poder das forças sociais e tecnológicas (é inevitável conferir o celular). Da mesma forma, quando puderam escolher o caminho no campus, os e as estudantes percorreram todos as mesmas linhas. Assim, em nosso mapeamento do entorno do monumento incorporou como método a suspensão da escolha

do caminho, ou seja, a arbitrariedade na escolha do percurso, suspendendo as possíveis intenções para dar lugar à presença e à atenção. O fizemos através de uma técnica simples: ao longo das bordas do mapa da cidade, que era dividido por uma grade de linhas em quadrantes, marcamos 50 pontos. Os/as estudantes partiam todos do monumento e caminhavam em direção ao ponto marcado na borda, seguindo uma linha imaginária, percorrendo as ruas no trajeto mais próximo possível a essa linha. Assim, todas as direções seriam cobertas e nenhuma seria uma opção individual.

Figura 4 – Exercício de mapeamento de uma estudante do curso DEE



Fonte: Acervo dos autores (2023)

A partir de um texto-manual (não publicado) disponibilizado pelo Prof. Masschelein em uma experiência de mapeamento coordenada por ele alguns meses antes em Roma, o grupo produziu uma reflexão sobre a necessidade de relacionar os efeitos da monumentalidade nas relações entre a condição pública e privada do espaço urbano. Assim, os parâmetros foram escolhidos pelo grupo dentro deste campo conceitual, refletindo sobre visibilidade e invisibilidade, público e privado. Os seis parâmetros a serem observados e assinalados foram: obras de arte; stickers/adesivos; nomes próprios de pessoas; rachaduras; silêncio; e por último, monumentalidade(s).

Depois de um dia de caminhada e mapeamento, o grupo se reuniu sob o monumento para preencher coletivamente grandes mapas com suas marcações

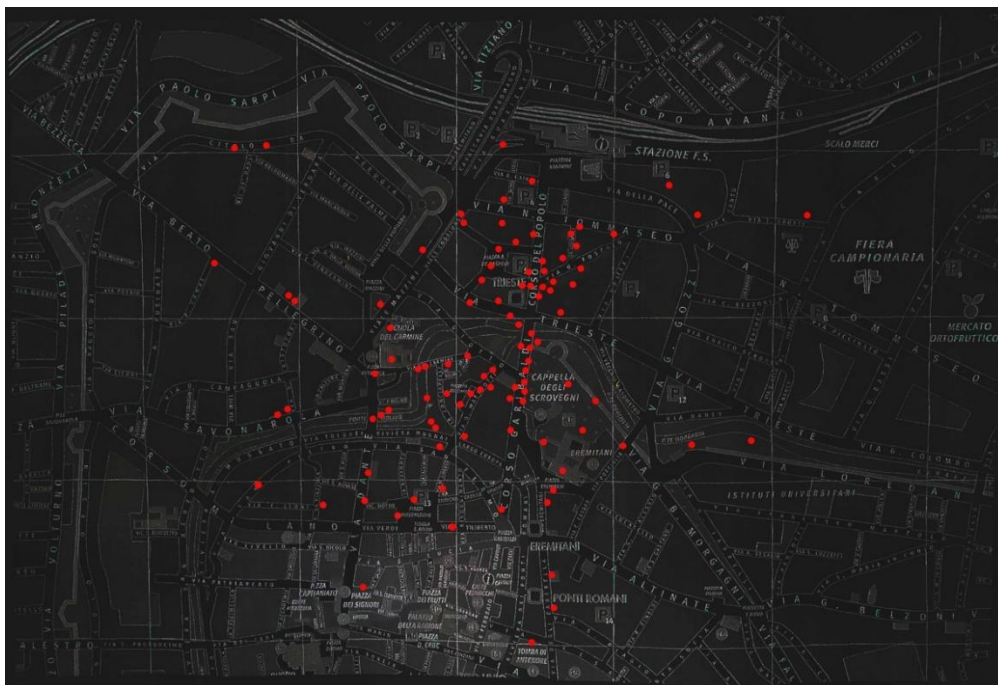
individuais, vendo surgir diante de si imagens de uma cidade que era impossível ver sozinho e impossível de perceber simplesmente passeando pelo centro ou através de mapas turísticos ou aplicativos de celular. A cidade passou a falar uma língua que era impossível de compreender antes, composta de pontos e linhas, que, sobrepostos, deixavam entrever relações invisíveis. Mais tarde, digitalizamos os mapas coletivos e fizemos experiências de cruzamento dos parâmetros.

Figura 5 – Mapa do parâmetro ‘obras de arte’ feito coletivamente no papel



Fonte: Acervo dos autores

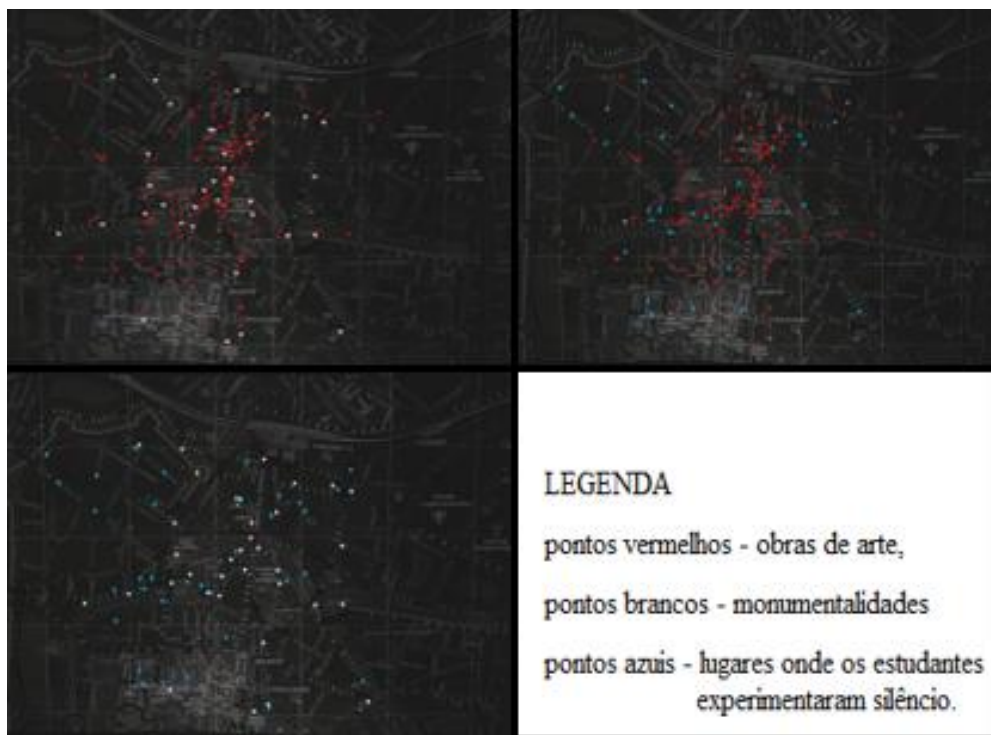
Figura 6 –Versão digital do mesmo mapa (com a adição do mapeamento de algumas ruas feito no dia posterior).



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Os mapas de cada parâmetro permitiam já sozinhos uma discursividade da cidade invisível que era nova para todos nós, mas a partir dos cruzamentos dos mapas e a sobreposição dos parâmetros pudemos levantar ainda mais questões e hipóteses sobre as relações entre visibilidade, invisibilidade, ausência, monumentalidade, público e privado. Por exemplo, reparamos no cruzamento entre obras de arte e silêncio que a área que concentrava a maior parte das obras de arte não era uma área de silêncio; o cruzamento entre monumentalidade e arte também parecia girar em torno do mesmo eixo, mas quando cruzamos monumentalidades e silêncio, os mapas mostraram que vizinho aos pontos brancos dos monumentos, havia quase sempre um ponto azul marcando um silêncio. A partir desta constatação, pudemos levantar diversas hipóteses sobre o significado de monumentalidade e as aproximações e afastamentos entre monumento e obra de arte, por exemplo.

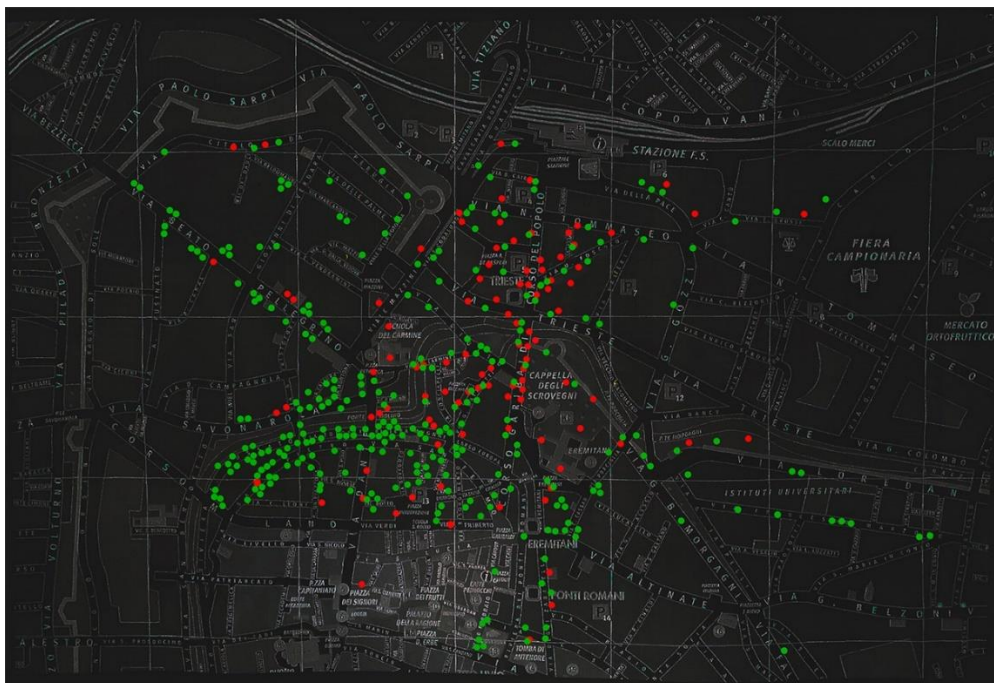
Figura 7: Comparação entre parâmetros.



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Outro cruzamento interessante (mas as possibilidades são inúmeras) foi por exemplo o das obras de arte e dos *stickers*. Como forma de arte urbana, os *stickers* são teoricamente proibidos na Itália (há lugares específicos onde se pode colar ou prender cartazes e adesivos). A diferença entre os dois vórtices nos permitiu pensar como as relações entre público/privado e visível/invisível se dão de formas sutis, e questionar o lugar de cada um desses eixos na pesquisa, na educação e no espaço urbano.

Figura 8: Cruzamento entre *stickers* e obras de arte no espaço em torno do monumento de Libeskind



Fonte: Acervo dos autores (2023).

A experiência não só foi interessante do ponto de vista dos resultados obtidos ou das discussões que possibilitou na aula sobre os conceitos (agora materializados, encarnados em entidades concretas – rachaduras, nomes, adesivos...) mas como impacto no modo como os e as estudantes compreendiam a atividade de pesquisa. Como afirmávamos na abertura do texto, os diversos campos do conhecimento estão saturados de uma forma de textualidade que privilegia majoritariamente a visão e o texto verbal. Compreender outras formas de textualidade e outras modalidades discursivas exige um deslocamento, e pudemos perceber pelo *feedback* e avaliação dos/das estudantes do curso que eles/elas puderam experimentar algum tipo de virada epistemológica durante a experiência. Não só como técnica para desenvolver ambientes educacionais ‘de qualidade’, como sugeria o nome do curso, mas como a experiência de leitura e escrita do espaço (público) como uma prática de desenho de discurso pedagógico sobre a realidade. Caminhar, observar, esperar, perder-se. Não são exercícios de aprendizagem, de conhecimento, daqueles que conhecem o nome de todos os pássaros, mas exercícios de cuidado e atenção, manuais, como daqueles que fazem poesia.

Conclusão

Buscamos, ao longo do texto, apresentar uma perspectiva de mapeamento desviante daquela que se popularizou nas últimas décadas como metodologia de orientação nos discursos linguísticos e pedagógicos. Em contraste, apresentamos a ideia

do mapa como um campo linguístico que, por extrapolar os limites da escritura verbal em sua dimensão rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) – não têm um início, um fim, um centro, um eixo e não são compostos de órgãos interdependentes – e por sua característica necessariamente experimental, pode dar lugar a discursividades inesperadas, que escapem às estruturas hegemônicas e permitem alcançar outros estratos do objeto narrado, menos visíveis.

A atividade de escrita dos mapas ou de mapeamento, como nos referimos ao longo do texto, não é automática nem abstrata, entretanto, e demanda necessariamente uma postura e uma prática. A atividade de mapeamento é sempre um exercício de deriva, de perda das referências para experimentar uma condição de atenção própria de um devir-animal (DELEUZE, GUATTARI, 2012b). Mapear é pôr-se à espreita, é cultivar um estado de atenção que demanda, como sugere Benjamin (2017), pôr-se em marcha, a percorrer os caminhos como quem copia, e não como quem sobrevoa um espaço. Neste sentido o mapeador ou a mapeadora precisa prestar atenção ao percurso, e isso geralmente significa abdicar de suas intenções para entregar-se à outra temporalidade e espacialidade da experiência de deslocamento.

A partir desta proposta, inspirada principalmente por Tim Ingold (2015) e pelas leituras e encontros com o prof. Jan Masschelein (2008), que dedicou tempo e energia ao desenvolvimento de uma teoria da caminhada e a uma prática de mapeamento, desenvolvemos algumas experiências, e as trouxemos na segunda metade do texto como relatos que podem demonstrar o potencial do mapa como gênero discursivo para a exploração de signos e linguagens não ainda por ser inventadas. As experiências foram realizadas em contextos educativos – cursos com professores e professoras em exercício e em formação em uma escola e uma universidade –, mas poderiam ter sido realizadas em qualquer outro contexto. Na verdade, apesar de ser uma prática completamente educativa e pedagógica em muitos sentidos, é um exercício de alargamento dos limites linguísticos da possibilidade do discurso.

Durante as experiências, a partir da observação de parâmetros simples e a princípio sem nenhuma relação entre si, os e as estudantes tornaram-se capazes observar vórtices, vetores de atração e repulsão que fizeram a cidade e a escola – ou se quisermos: as cidades invisíveis ou as escolas ocultas – falar. É como se através desta outra ordem discursiva, composta não de predefinições, conceitos abstratos e visibilidades, mas de experiências concretas recolhidas com os corpos a partir de observações simples e objetivas feitas no presente, a cidade pudesse se expressar em uma língua nova. Deleuze

(2003) corrobora esta ideia materialista – no sentido específico de que o aprendizado ou a exploração do mundo deixa ali de ser uma atividade abstrata e passa a se tratar de, muito concretamente, tornar-se sensível às coisas: a considerar a matéria com a qual se relaciona atentando aos signos que ela emite. Pensá-la ou estudá-la, portanto, passa a significar uma tentativa de decifrar ou decodificar estes signos. Assim, alguém se torna marceneiro quando passa a estar sensível aos signos da madeira, por exemplo, e entrega-se à tarefa de interpretá-los. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade de mapeamento não faz com que a cidade ou a escola se expressem em uma língua nova, mas pelo contrário, nós, a partir do exercício de dobra linguística, passamos a compreender seus sinais, sua língua. Não é que ao mapear o espaço ele passe a falar, mas sim que nós nos tornamos capazes de escutá-lo.

Assim, mais do que uma metodologia inovadora ou um experimento científico, o mapeamento reafirma-se nestas experiências como aquilo do qual são compostas as escritas: um modo de vida, uma postura frente à realidade que permite a quem mapeia expor-se. Não só expor seu corpo às forças do mundo, mas ex-por-se no sentido de abandonar sua posição, sair de si, compreender que não é o centro do mundo e abrir-se abrindo a realidade, explorando os cantos indesejados, invisibilizados, irrelevantes, menores. Assim, sugerimos a importância de incluir como possibilidade de estudos também na área da linguística trabalhos de semiótica dos espaços. Blanchot que, segundo Foucault “tornou possível qualquer discurso sobre a literatura” (FOUCAULT, 2000, p. 70) ainda tem razão para nós quando diz que “a crítica começa com presença, atenção e generosidade” (BLANCHOT *apud* FOUCAULT, 1994, p.762). Colocá-lo em prática é o verdadeiro labirinto.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Pref. Roman Jakobson. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- DELEUZE, G. *El poder: curso sobre Foucault II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2014.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. 2.ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DERRIDA, J. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível*. Florianópolis: UFSC, 2012.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Org. e seleção de texto Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, M. *Dits et Écrits III: 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1994.
- INGOLD, T. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. in: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015
- KOHAN, W. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MÃE, V. H. *As mais belas coisas do mundo*. In: MÃE, V. H. *Contos de cães e maus lobos*. Porto: Porto Editora, 2015. p. 117-128.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.; BRÖCKLING, U.; PONGRATZ, L. (eds.). *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*. Hong Kong: Blackwell Publishing, 2007.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 35-48 jan/jun 2008.
- MOREY, M. Kantspromenade: Invitación a la lectura de Walter Benjamin. *Creación*. Vol 1, n. 1, p. 1-11, 1990. Disponível em: <
https://www.academia.edu/22387680/INVITACION_A_LA_LECTURA_DE_WALTER_BENJAMIN>. Acesso em: 9 fev. 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RANCIÈRE, J. Ecole, production, égalité. In: RENOUE, X. *L'Ecole de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot, 1988.

ROLNIK, S. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Pref. Isaac Nicolau Salum. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.