24

INVESTIGAR POÉTICAS E GEOGRAFIAS DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA DE DISPOSITIVO

INVESTIGATING POETICS AND GEOGRAPHIES OF SPACE: A PROPOSED DEVICE

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo propor um dispositivo pedagógico que articule as noções de composição e montagem dos espaços matizados por imagens da banalidade, presentes no cotidiano dos sujeitos. Parte-se do pressuposto de que o encontro entre palavra e imagem constitui uma forma simbólica de modular e ressignificar o que conhecemos como tempo e espaço, os quais, mediante o dispositivo do olhar, possibilitam outras formas de experiência nos espaços comuns. Trata-se de um estudo de natureza teórico-propositiva, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico e análise teórico-conceitual de contribuições relacionadas à experiência, à imagem, à montagem, ao espaço e às pedagogias do cinema. A proposta articula o recorte paradigmático de Guattari (1992) às contribuições teóricas, metodológicas e poéticas de Bruno (2018), Warburg (2018) e Perec (1989; 2025), bem como à pedagogia do dispositivo de Migliorin *et al.* (2016), para a elaboração de pistas pedagógicas voltadas à reorganização das texturas, dos signos e dos afetos nos espaços do cotidiano. O estudo discute como a composição e a montagem, entendidas como operações éticas e estéticas do olhar, podem reconfigurar as relações entre palavra, imagem e experiência, favorecendo processos de reinvenção, partilha e fabulação do sensível (Rancière, 2005). A articulação com a linguagem cinematográfica, especialmente no que concerne à imagem e à montagem, fundamenta a proposição de práticas de experimentação sensível dos modos de perceber, habitar e narrar o mundo.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Espaço. Dispositivo. Montagem. Georges Perec.

Abstract:

This paper aims to propose a pedagogical device that articulates the notions of composition and montage in relation to spaces shaped by images of banality found in everyday life. It is based on the premise that the encounter between word and image constitutes a symbolic form through which time and space can be modulated and re-signified, enabling other forms of experience within ordinary spaces through the practice of the gaze. This is a theoretical-propositional, qualitative study developed through bibliographic research and theoretical-conceptual analysis of contributions related to experience, image, montage, space, and film pedagogies. The proposal articulates Guattari's (1992) paradigmatic framework with the theoretical, methodological, and poetic contributions of Bruno (2018), Warburg (2018), and Perec (1989; 2025), as well as Migliorin et al.'s (2016) pedagogy of the device, in order to formulate pedagogical guidelines aimed at reorganizing the textures, signs, and affects that constitute everyday spaces. The study discusses how composition and montage, understood as ethical and aesthetic operations of the gaze, can reconfigure the relationships among word, image, and experience, fostering processes of reinvention, sharing, and the fabulation of the sensible (Rancière, 2005). The articulation with cinematic language, particularly in relation to image and montage, grounds the proposal of practices aimed at experimenting with ways of perceiving, inhabiting, and narrating the world.

Keywords: *Cinema and Education. Space. Device. Montage. Georges Perec.*

1.Mestrando em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCOM/UFPE). Pós-graduando em Cinema e Educação pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professor de Linguagens do Colégio Renovando Conhecimento (CRC) no Cabo de Santo Agostinho – PE. Gabriel.lsilva@ufpe.br. http://lattes.cnpq.br/6591262521319491. https://orcid.org/0000-0002-2736-0749.

1 INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1920, Aby Warburg desenvolveu o experimento que viria a ser conhecido como *Atlas Mnemosyne* (Warburg, 2018). Longe de ser o início de sua trajetória como colecionista de arte, o *Atlas* representou uma transformação no seu modo de pensar o fazer artístico e a imagem, agora mimetizados sob o gesto da composição e da montagem. Por volta de 1927, ainda em fase experimental, o projeto seguiu a proposta de organizar, em pranchas, séries de fotografias, reproduções de obras de arte, gravuras e outros documentos visuais, montados sob o aspecto de um organismo vivo, centrados em objetos e/ou conceitos – como a memória, a cosmologia, a cartografia, o renascimento etc. Uma vez dispostos numa organização específica, os painéis de Warburg proporcionaram não apenas a experimentação de um novo modo de olhar para a história da arte mas a possibilidade de um gesto que inaugura uma composição do mundo e das coisas existentes. Segundo ele,

> O Atlas *Mnemosyne*, com os seus materiais visuais, pretende exatamente ilustrar esse processo. Ele poderia ser definido como a tentativa de incorporar interiormente valores preexistentes com a finalidade de representar a vida em movimento. (Warburg, 2018, p. 219)

Partir de Warburg implica pensar o gesto da montagem cada vez mais como uma espécie de ruptura com os regimes do sensível e do visível que se interpõem entre os modos de ver, estar e experienciar o mundo.

Sob essa perspectiva, refletir sobre o lugar da experiência e seus limites ainda é uma questão presente no contexto das práticas pedagógicas. Olhar para o seu papel na formação dos indivíduos – seja ela no âmbito cultural, estético ou mesmo da subjetividade sensível – significa preambular uma série de outras formas de sentir e experienciar o mundo, por meio do contato inter e transcultural com a obra de arte. Se adotamos a premissa freiriana de que a educação não incorpora a transferência do conhecimento, mas sim a construção dos saberes por meio de procedimento autônomo (Freire, 2019) – não individualizante, mas comprometido com a formação do sujeito –, percebemos a escola e outros espaços educativos como integrantes de uma perspectiva educacional que institucionaliza a formação de pedagogia(s) do olhar. É simbólico, afinal, o confronto entre uma noção de pedagogização do olhar – preocupada especialmente com ensinar a ver o mundo, a oferecer as lentes pelas quais o sujeito deve observar, distante, os fenômenos – e a pluralidade de outras pedagogias do olhar, sob as quais o indivíduo mira e, ao mesmo tempo, toca o mundo e se deixa ser atravessado pela experiência (Larrosa, 2006).

Nesse sentido, temos presenciado nos últimos anos o surgimento de inúmeras pesquisas, grupos de estudo e propostas educacionais no âmbito dos estudos em Cinema-Educação2. No entanto, ainda se observa, no recorte bibliográfico da pesquisa, menor centralidade da montagem enquanto procedimento de composição, organização do espaço e produção de sentidos em práticas interdisciplinares. Ou seja, as discussões sobre cinema e educação frequentemente têm se concentrado nas possibilidades de leitura, uso ou mediação das imagens, enquanto permanece menos explorada a possibilidade de compreender a montagem como prática de experimentação do espaço escolar, do cotidiano e de suas relações simbólicas.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo a montagem, compreendida não apenas como procedimento da linguagem cinematográfica, mas como operação de composição e reorganização do espaço, pode constituir uma experiência pedagógica capaz de tensionar os modos habituais de perceber, organizar e habitar o espaço educativo?

A fim de pensar uma outra abordagem sobre o conhecimento que não a embrutecedora e vigilante – como veremos adiante –, parto de um exercício realizado por Georges Perec em meados da década de 1970. Seu livro *Espécies de espaços* (Perec, 2025), publicado originalmente em francês pela *Éditions Galilee*, em Paris, surge de uma experimentação com o(s) espaço(s) e, sobretudo, com os gestos a partir dos quais compomos uma noção de espacialidade e de temporalidade que os ocupa – e através da qual os habitamos. O autor contenta-se com uma poética dos contornos, ou seja, com uma espécie de aproximação dos objetos que não existe enquanto fenômeno concreto, mas como simbolismo existente no pensamento sobre as coisas, nas imagens que formulamos e nas representações que elas originam. Enquanto experimento de arquivo, o livro

2.Aqui gostaria de reforçar o caráter artesanal tanto dos objetos artísticos quanto dos métodos e práticas pedagógicas que situam-se no campo da experimentação estética com o cinema.

reapresenta um movimento timidamente warburguiano na medida em que consiste da tentativa de colecionar e conservar uma série de matizes da experiência estética com o mundo e com a paisagem.

Essa questão também aparece quando o espaço escolar é tomado apenas como lugar de transmissão e circulação de saberes. Os muros, as grades, as portas e as trancas reforçam a condição definitiva da impossibilidade de questionar a possível identidade de um local do saber. Por isso, este estudo enxerga a escola também como espaço material, visual e sensível, passível de composição e montagem.

É nesse contexto que se situa a pertinência desta pesquisa. Ao destituir o cinema e a imagem no espaço escolar de sua condição de ilustração ou apoio meramente didático, interessa-me investigar de que modo o recurso da montagem pode constituir uma experiência de produção de sentidos capaz de tensionar os modos habituais de perceber, organizar e habitar o espaço educativo. A proposta justifica-se, assim, pela possibilidade de aproximar experiência estética, cotidiano e produção de saberes, instigados pelas dimensões expressivas da palavra e da imagem como matérias de experimentação, criação e de ressignificação.

Por conseguinte, enxergo na escrita poética de Perec a possibilidade de confecção[3] de um dispositivo, compreendido como

> [...] a passagem do cinema, de um aparelho de reprodução da realidade para um dispositivo de produção de sentido na relação com a realidade. (Migliorin; Barroso, 2016, p. 23)

Logo, o cinema, especialmente por intermédio da montagem, possui a capacidade não só de operar com as imagens, de conceder-lhes movimento, mas também de oferecer aos sujeitos um dispositivo representativo de transformação do mundo. Por esse motivo, procuro contribuir com os campos do Cinema e da Educação ao desenvolver um dispositivo que desloca a atenção instrumental e ilustrativa dos usos da imagem, da palavra e do cinema para um olhar sobre a experiência estética e a experimentação sensível com os efeitos de sentido.

Assim, o objetivo deste trabalho é propor um dispositivo pedagógico que articula as noções de composição, montagem e banalidade a uma prática pedagógica fundamentada no saber da experiência. Para isso, procuro compreender como funcionam os regimes de poder no contexto escolar e investigar os pressupostos pedagógicos que orientam uma práxis do cinema enquanto experiência. Em seguida, pretendo sistematizar os recursos pensados anteriormente por pesquisadores e docentes para pensar outras possibilidades para os usos da montagem na educação.

Metodologicamente, a pesquisa assume caráter propositivo, uma vez que se dedica à elaboração e sistematização do dispositivo. Trata-se, dessa forma, de uma proposta – no formato de pistas pedagógicas – ainda não submetida à aplicação empírica, e cuja realização e avaliação permanecem como possibilidades para etapas futuras, posteriores à investigação. Ao longo do texto, organizo orientações substanciais de como as atividades podem ser organizadas e devidamente realizadas enquanto instância de suporte formativo – não somente dos estudantes como também dos diferentes profissionais da educação. Inevitavelmente, o *Atlas* e suas categorias geográfica, cartográfica e histórica podem nos ajudar a defender a transdisciplinaridade que compõe esta proposta de dispositivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em suas incursões pela modernidade, Walter Benjamin (1987) ressaltou a pobreza da experiência que tem se intensificado na cultura desde a Revolução Industrial, enfatizando a busca cada vez menos constante por novas experiências. Em seu lugar, surge um processo de galvanização, uma espécie de estilização que remete tão somente a uma ostentação daquilo que, na verdade, subsiste apenas como máscara da experiência. Sob essa perspectiva, embora os regimes sejam matizados por uma série de figuras e relações de poder, que buscam não a liberdade da experiência, mas sim o controle e a clausura desta e do saber, a experiência estética e sensível com o mundo aproveita-se das múltiplas perspectivas de fragmentação sígnica que a modernidade e a contemporaneidade oferecem ao sujeito.

Por sua vez, em sua última obra publicada em vida, Félix Guattari (1992) preocupou-se em recuperar

3.Tradução nossa.

a discussão sobre os processos de construção da subjetividade, entendidos como instâncias que não dizem respeito apenas ao aspecto clínico e psicopatológico do indivíduo, como também às dimensões estética e política que engendram a sua existência na contemporaneidade. Dessa forma, o autor propõe um novo recorte paradigmático que implica, em termos teórico-metodológicos, pensar a subjetividade enquanto processo criador que escapa a formas preexistentes. Em outras palavras, ao invés de sugerir a restauração diante da fragmentação, a ordenação perante o caos, a caosmose pensada por Guattari sugere a gênese de novas formas de ver, sentir, perceber e habitar o mundo a partir de uma série de forças instáveis que modulam os regimes de poder. Enquanto se volta para o desenvolvimento maquínico da contemporaneidade marcado pelo desejo capitalista de pertencimento e poder – a partir do qual o neoliberalismo revela um esvaziamento de formas de sentir –, Guattari busca na singularidade, ou seja, na formação de saberes mediante procedimentos não homogeneizantes de assimilação do conhecimento, um outro caminho para a existência ontológica da subjetividade:

> O fato de se formar em Territórios existenciais singulares lhes confere, com efeito, uma potência de heterogênese, quer dizer, de abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes. Como essa heterogênese maquínica [...] chega a ser rebatida sobre a homogêmese capitalística do equivaler generalizado, fazendo com que todos os valores sejam equivalentes, todos os Territórios apropriativos sejam referidos segundo uma mesma escala econômica de poder, e que todas as riquezas existenciais caiam sob o jugo do valor de troca? (Guattari, 1992, p. 69)

Sob essa perspectiva, a subjetividade surge a partir do confronto entre confusão e ordem, entre virtualidade e atualização, a partir das quais a história, a cultura, os afetos, os espaços, entre outros, compõem forças singulares e irredutíveis em si. Em seu novo paradigma, a ordenação não é mais inerente às formas dadas pelos modelos econômicos existentes ou pelos regimes maquínicos de controle do poder e do saber. A produção subjetiva acontece sobretudo nos espaços onde habitamos – a moradia, a rua, a cidade, a paisagem e a arquitetura, por exemplo, também subsistem enquanto modos de produzir maneiras de sentir, circular, lembrar e reimaginar a realidade sensível e simbólica. O sujeito, afinal, é indissociável de sua própria espacialidade.

O lugar da cultura que defendo aqui é uma subjetivação caosmótica calcada, também, no dissenso (Rancière, 1996), ou seja, na ruptura dos regimes do sensível e do visível que permite outros modos de organização do poder, nos quais sujeitos e formas de vida marginalizadas possam, assim, partilhar de uma noção mais ampla de comunidade. Ora, a caosmose surge enquanto paradigma estético que mobiliza gestos de fabulação e reinvenção de novos mundos e novas realidades possíveis. Longe de inquirir da estética um lugar de apropriação e racionalização do belo, a arte é aqui tratada como força criadora que permite ferramentas de partilha do sensível.

Há certa coerência, pois, na ideia de que a percepção estética que temos de determinados objetos de arte influencia a maneira como faremos uso do gesto criador. Interessa, aqui, como a banalidade se configura como elemento simbólico que desestabiliza e presentifica o dispositivo do olhar na contemporaneidade. Segundo John Berger,

> É o olhar que estabelece nosso lugar no mundo ao nosso redor. Explicamos esse mundo através de palavras, mas elas nunca conseguem desfazer o fato de que estamos imersos nele. A relação entre aquilo que vemos e o que sabemos permanece sempre instável. [...] o conhecimento, o esclarecimento, nunca coincidem completamente com a visão.4 (Berger, 1972, p. 7)

O abandono das formas fixas que, segundo os arquétipos da modernidade, predispõem o mundo, reitera a condição caosmótica dos objetos que se interpõem na relação do sensível e do visível entre o sujeito e o mundo. O banal, isto é, a existência de objetos comuns e destituídos de aparente singularidade, representa uma espécie de familiaridade que inaugura uma fronteira simbólica no que tange à experiência. Nas palavras de Larrosa, "Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça." (Larrosa, 2002, p. 21), ou seja, para que nada nos atravesse enquanto seres individualmente diferentes no plano da subjetividade.

Logo, lançar sobre a banalidade cotidiana um olhar crítico e desautomatizado sobre as coisas significa tornar visível aquilo que, mesmo presente, esteve

4.Tradução nossa.

invisível. Berger defende que a imagem – especialmente a pintura e a fotografia – é um dispositivo de tal estranheza que permite não somente ver algo – daí a ruptura com os regimes de poder e visibilidade – mas também possibilita aos sujeitos serem vistos e, assim, ressignificarem a própria subjetividade e singularidade. Olhar para o espaço é também enxergar-se nele. Sob o dispositivo do olhar, tornamo-nos inventariantes, arqueólogos, pintores, compositores de um mundo que, antes de real, existe enquanto fabulação.

Investigar o infraordinário – a liminaridade que se situa abaixo do que observamos no cotidiano – é a chave investigativa fundante do pensamento crítico e poético de Georges Pérec:

> Talvez se trate de fundar finalmente nossa própria antropologia: aquela que falará de nós, que buscará em nós aquilo que durante tanto tempo fomos buscar e saquear nos outros. Não mais o exótico, mas o endotópico.5 (Perec, 1989, p. 9)

Enquanto indagação antropológica, o que inquieta Perec são as maneiras difusas pelas quais o ordinário origina um pensamento sobre o próprio sujeito enquanto maquinação do olhar e revelação de uma energia capaz de organizar o mundo à sua própria maneira. Retornemos, pois, à composição do *Atlas*. Para Warburg,

> A criação consciente da distância entre o Eu e o mundo exterior é o que podemos designar como o ato fundamental da civilização humana. Se o espaço intermediário entre o Eu e o mundo exterior torna-se o substrato da criação artística, então são satisfeitas as premissas graças às quais a consciência dessa distância pode se tornar uma função social durável que, através da alternância de ritmo da identificação com o objeto e do retorno à sofrósina, indica o ciclo entre a cosmologia das imagens e aquela dos signos. [...] A memória não só cria espaço ao pensamento, mas reforça os dois polos limítrofes do comportamento psíquico: a serena contemplação e o abandono orgiástico (Warburg, 2018, p. 217-218)

A experimentação com a memória revela que o ato de criação extrapola o que convencionalmente entendemos por pintura, fotografia, cinema etc. Mais do que isso, a maneira como interagimos com as obras artísticas também participa de uma experiência estética potente.

Afinal, é preciso abandonar a passividade no lugar da criação e colocar o sujeito enquanto experimentador de uma caosmose, de uma ordenação dos sentidos que se interpõem em aparente anarquia. Ao fazer-se arte, a caosmose transforma-se numa outra coisa, numa ideia que é subjetiva não por dizer respeito unicamente ao indivíduo, mas por implicar sua participação particular na travessia simbólica pelo território da existência heterogenética.

A exploração geográfica, junto de seu desdobramento cartográfico, enquanto experiência pré-fílmica é investigada por Giuliana Bruno (2018) sob arquétipos paradoxalmente similares e distantes fisicamente. A autora aproxima a condição ontológica e a funcionalidade de uma embarcação às de uma artéria. Ambas, afinal, comportam elementos dentro de si e, mediante essa atitude, põem essas forças elementares em movimento – o que nos faz retornar à própria noção de dispositivo:

> Nessa perspectiva cartográfica, a imagem em movimento é concebida, metaforicamente, como uma embarcação — um meio de transporte que nos conduz a lugares outros. O filme, tal como um mapa de emoções, torna-se um veículo geográfico: um receptáculo de imagens que se movem, um meio de transporte para os afetos.6 (Bruno, 2018, p. 206)

O cinema acolhe o sentimento mas também faz sentir. Ele recupera o que é fenomenológico e atribui um valor cinético que atravessa os indivíduos. Não obstante, a própria origem da palavra afeto remonta a uma insurgência da ação verbal de *tocar* ou *modificar*.

Em outras palavras, experimentar com os espaços vai além de atuar diretamente nas criações arquitetônicas, nas construções plásticas, na escultura, na pintura etc. É preciso re-imaginar um *Atlas* que não só mapeie o que vemos, mas também o que sentimos – e a partir do sentir, explorar uma outra dimensão do visível, ou seja, encontrar no visível aquilo que não se pode ver *a priori*, como matéria do sentir.

Em outras palavras, se a estrutura da escola se nos aparece sob uma ótica embrutecedora, originada a partir das cenas de sujeição e de hierarquização das inteligências e do saber (Rancière, 2002) e por meio também de um imaginário que enclausura formas

5.Tradução nossa.

6.Há de se destacar as diferentes edições do curso Cinemas e Educações, organizado pelas Profª Adriana Fresquet (FE/UFRJ) e Karine Joulie (CNPq/UFRJ) e a abertura do primeiro curso de especialização em Cinema e Educação do Nordeste, coordenado pela professora Catarina Andrade (PPGCOM/UFPE).

lineares de sua apropriação – basta pensar nos prédios escolares, nas salas de aula e suas fileiras, nos muros que circundam esse espaço, nas grades que o separam do mundo –, encontramos a figura da experiência sensível, contundida e segmentada, que dá vazão à própria subjetividade do indivíduo.

Freire (2019) recompõe a dimensão ética do olhar no que diz respeito ao atravessamento dos sujeitos pela alteridade ao contar a história de um professor que conheceu em uma de suas visitas a escolas da rede municipal de São Paulo. A partir dessa experiência e da descoberta, por meio da fotografia, do espaço que circunda a escola, percebe-se a necessidade de pensar a dimensão ecológica (Freire, 2019) presente em nossas concepções de espaço e espacialidade. É transgressora, afinal, a forma como, diante do afastamento maquínico do sujeito – diante da necessidade que se tem de um sistema que atravessa interpelações corporais que ocupam o espaço –, nos disponhamos a olhar. Olhar para os arredores da escola é um gesto pulsante que aponta para si e, assim, para os lugares que habitamos – a escola, a moradia, os locais religiosos, as instâncias de trabalho etc. Isso implica, ao mesmo tempo, transgredir um sistema educacional que milimetricamente estabelece barreiras e fronteiras entre as formas de aprendizagem. Com isso, me apoio também na ideia de *pedagogia engajada*, sobre a qual Bell Hooks afirma que

> A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (Hooks, 2013, p. 35)

O cinema não é um dispositivo que se dobra a um determinado meio ou fim. Mais do que isso, perpetua uma fricção de saberes, de lugares de dizer, de regimes de poder e de pulsões que movem os sujeitos no mundo. Enquanto ferramenta catalisadora de uma pedagogia engajada, buscamos cada vez mais a desierarquização, no dispositivo aqui proposto, dos lugares de transcriação entre aqueles que participam da brincadeira. Ao supormos sua execução no regime estrito de uma sala de aula – seria incoerente abandonar a continuidade da lógica embrutecedora nas escolas do país –, não proponho exatamente a ordenação de liderança e participação, de controlador e controlado, de um montador e de seus assistentes. Distante disso, penso a escola e, consequentemente, os outros espaços educativos sobre os quais possamos nos debruçar, enquanto espaço – composto também de uma temporalidade singular – de partilha do comum (Rancière, 2005).

Intenciono aqui um reencontro com as materialidades e matizes que revelam nosso lugar – concreto e simbólico – no mundo. Para isso, busco sobretudo uma restauração da cidade subjetiva proposta por Guattari, a fim de devolver aos sujeitos sua própria capacidade de criação de territórios de existência. Reinventar modos de relacionar-se consigo, com os outros e com o espaço nos permite pensar a transformação urbana, consequentemente, enquanto transformação subjetiva e objeto de transcriação.

Gostaria de voltar a atenção para um outro tipo de caos. Em seu *Cinema de brincar*, Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2018) compõem uma série de imagens que remonta a uma diversidade de brincadeiras – crianças performam batalhas fantasiosas, exploram novas formas de dizer, inventam outros espaços e realidades outras. Por meio dessas imagens, os autores constroem uma espécie de *mise-èn-scene* cinematográfica dessemelhante, um *locus* a partir do qual os modos de brincar são indissociáveis de uma *performance* da brincadeira e, ao mesmo tempo, da construção imagética, simbólica e afetiva de um mundo. Em outras palavras,

> Na ação performativa de inscrever com seus corpos uma outra realidade sobre a nossa, as crianças fazem, à sua maneira, política. Na passagem de um a outro, entre voar rasante sobre o solo e falar numa língua que desfuncionaliza a sintaxe das desinências verbais, as crianças fazem da brincadeira sua forma de ação política no mesmo mundo que o nosso. (Migliorin; Pipano, 2018, p. 143)

Trata-se, pois, de pensar o cinema como um devir sobre o qual o gesto performático de brincar torna-se força criadora e impulsora de subjetividades outras que se situam em uma outra ordem não hegemônica das coisas. Isso não significa abandonar a seriedade do meio, tampouco ignorar a linguagem, a forma e suas vicissitudes. Mais do que isso, brincar é uma atitude de retorno a si e à própria indissociabilidade do que é invisível, "enquanto o ser e a multiplicidade inventiva são uma só e a mesma coisa" (Migliorin; Pipano, 2018, p. 142).

Enquanto dispositivo simbólico, o cinema incorpora a capacidade de

> [...] fazer ver as pessoas, fazer perceber as falhas, fazer descrever os métodos que esvaziam os processos

> subjetivos, fazer mapear as grades (Migliorin; Pipano, 2018, p. 145-146)

Daí surge a inteligibilidade transgressora da qual se apropria a pedagogia do dispositivo, bem como suas condições de existência. Para esta proposta, é fundamental indexar o conceito fundamentado por Migliorin, Pipano e demais pesquisadores ligados a pesquisas em cinema-educação vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF) para um projeto intitulado *Inventar com a diferença – Cinema e Direitos Humanos*. Diante do desejo de articular não somente a expansão das políticas de educação em direitos humanos no país, mas também promover uma mudança na compreensão dos usos do cinema na escola, os autores propuseram os *Cadernos do inventar – Cinema, educação e direitos humanos* como uma maneira de organizar um conjunto de propostas e orientações pedagógicas que fundamentam práticas do campo na escola, a partir de teorias que desassociam o cinema de seu uso ilustrativo e promovendo uma abordagem centrada na imagem, no som, na *performance* e em seus desdobramentos simbólicos e subjetivos. Assim,

> Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento. (Migliorin *et al., 2016, p. 14)*

O que se pretende é fazer o cinema retornar a um lugar de criação pura e subjetiva. Em outras palavras, partir de uma partilha do sensível para, enfim, transformar as bases para a construção de uma nova sensibilidade, não mais enquanto regime, mas enquanto entrelaçamento da singularidade subjetiva.

A montagem deixa de apresentar-se enquanto ferramenta de assimilação da verdade e de uma racionalidade singular e linear da narrativa cinematográfica e passa a ser uma espécie de preâmbulo discursivo, um caminho sobre o qual aqueles que realizam, junto do espectador, põem-se a brincar com a linguagem, com a realidade, com o mundo.

3 METODOLOGIA

Este estudo parte de natureza teórico-propositiva, uma vez que funciona como espaço de reflexão pedagógica e fornecimento de ferramentas alternativas para abordagens teórico-metodológicas na educação. Sua construção origina-se das leituras, discussões e reflexões vivenciadas no âmbito do Laboratório de Experiência, Visualidade e Educação (LEVE/UFPE), da disciplina de Cinema, Experiência e Educação (PPGCOM/UFPE) e do curso de especialização em Cinema e Educação, ofertado pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Por meio desse último, a proposta tem se articulado às demais organizadas pelos discentes para uma possível aplicação com escolas parceiras no ano subsequente. Integram esse percurso autores e obras que fundamentam a proposta, especialmente Guattari (1992), Warburg (2018), Bruno (2018), Perec (1989; 2025), Rancière (2002; 2005; 1996; 2010), Larrosa (2002; 2006), Freire (2019) e Migliorin *et al.* (2016).

A análise desses referenciais foi realizada de modo articulado, buscando identificar conceitos, procedimentos e experiências pedagógicas capazes de sustentar a construção do dispositivo. Nesse percurso, a investigação da poética espacial de Georges Perec e a concepção de dispositivo desenvolvida no campo de Cinema-Educação, especialmente nos trabalhos de Migliorin e colaboradores (2016), constituem eixos fundamentais para a formulação da proposta. A partir dessa articulação, foram sistematizados três movimentos — ressignificar, redesenhar e reinventar — que organizam as pistas pedagógicas apresentadas na seção seguinte. A elaboração do dispositivo considera, ainda, sua possível realização em diferentes contextos educativos, razão pela qual são previstas formas flexíveis de organização dos participantes, utilização de recursos de fácil acesso e adaptação das atividades às condições de cada espaço escolar.

Ademais, a pesquisa lida com critérios e fundamentos da abordagem qualitativa, uma vez que, segundo Lúcia Santaella,

> [...] o objeto deixa de ser tomado como um dado inerte e neutro, o sujeito é considerado como parte integrante do processo de conhecimento, atribuindo significados àquilo que pesquisa (Santaella, 2001, p. 143)

No que diz respeito aos procedimentos, adoto a perspectiva de observação e questionamento do objeto, além da formulação de hipóteses quanto à sua exequibilidade em diferentes contextos pedagógicos.

Acerca disso, reitero o caráter qualitativo do trabalho, que

> Significa [...] que as prescrições passam a adquirir feições mais imprecisas de modo a abraçar o universo complexo e ambíguo de tudo aquilo que não pode ser mensurado. (Santaella, 2001, p. 148)

Por não ter sido submetido à aplicação empírica, este estudo não produz dados provenientes de participantes, observações de campo ou instrumentos de avaliação. O material analisado corresponde, portanto, ao conjunto bibliográfico e teórico mobilizado na construção da proposta, articulado aos dispositivos e experiências pedagógicas que constituem referências para o campo da pesquisa. Assim, a exequibilidade apresentada neste trabalho possui caráter propositivo: trata-se de uma sistematização de procedimentos e possibilidades de realização, cuja aplicação, acompanhamento e avaliação permanecem como perspectivas para investigações futuras.

4 DISCUSSÃO DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

O dispositivo formulado se estrutura através de três eixos: (i) ressignificar, (ii) redesenhar e (iii) reinventar. O prefixo que aproxima os três conceitos não é casual, mas assimila a tentativa de reencontro com a liminaridade subjetiva dos traços que compõem o espaço. Para fins de operacionalização, propõe-se sua realização com estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, em três encontros de aproximadamente 50 minutos cada. É importante salientar, no entanto, que essa organização pode – e deve – ser adaptada às condições de cada espaço educativo. As atividades podem ser realizadas individualmente, em pequenos grupos e coletivamente, com a utilização de recursos de fácil acesso, como folhas de papel, cadernos, canetas, dispositivos de registro fotográfico, imagens impressas e materiais destinados à composição de um mural ou de uma instalação. Dito isso, é fundamental a elaboração, junto dessas pistas, de um planejamento individual especializado do docente, para adequar essa proposta às suas necessidades.

No primeiro encontro, dedicado ao primeiro eixo, os participantes são convidados a revisitar o espaço que habitam e a percorrer lugares já conhecidos, observando atentamente formas, objetos, trajetos, bloqueios, inscrições, fissuras e demais elementos anteriormente naturalizados. O percurso deve resultar em registros escritos, visuais ou fotográficos, acompanhados de anotações sobre os afetos, memórias e associações suscitados por aquilo que foi observado. A atividade pode ser realizada inicialmente no espaço escolar e, posteriormente, em outros ambientes que constituam o cotidiano dos participantes. Como resultado dessa etapa, proponho a elaboração de uma cartografia individual ou coletiva, construída por meio das palavras, das imagens e da articulação entre ambas. Perec, por exemplo, concebe a gênese do espaço enquanto problema de linguagem:

> O espaço começa assim, apenas com palavras, signos traçados numa página em branco. Descrever o espaço: nomeá-lo, traçá-lo [...] (Perec, 2025, p. 25)

Após isso, é fundamental retornar a um lugar aberto – dentro dos limites do espaço – e deixar que os participantes revelem os elementos que escolheram para compor a habitação. Formas, objetos, altitudes, medidas, cores, acessórios, pessoas. Tudo isso, por mais que ocupem o espaço, também pode ser habitado enquanto instância linguística da palavra. O eixo da *ressignificação* abre-se a uma miríade de representações desses elementos. O que eles despertam? Lembram algo ou alguma experiência? Possuem cheiro? Onde mais os vimos ou os vemos? Há uma imagem por trás de si? Ressignificar é também investigar aquilo que outrora não possuía certa legitimidade enquanto regime do visível.

No segundo eixo, do redesenhar, os registros produzidos anteriormente devem ser compartilhados e reorganizados coletivamente – numa mesa, no chão, num mural, etc. Os participantes devem selecionar elementos, imagens, palavras e fragmentos espaciais que consideram significativos e passar a experimentar diferentes formas de combinação e montagem. Nessa etapa, a disposição do material – fotografias, desenhos, textos, projeções, recortes e outros materiais disponíveis – podem funcionar como um *Atlas* coletivo do espaço investigado. Ao final do encontro, sugere-se a formulação do mural interartístico – semelhante à prancha de Warburg, por exemplo – de uma composição visual ou instalação, conforme as condições materiais e espaciais do momento. Ao longo do encontro, deve-se discutir: O que mobilizou determinada(s) pessoa(s) a produzir essa inscrição? Que desejavam de-marcar diante da estrutura bruta de um muro/parede? Redesenhar significa reencontrar.

No terceiro e último eixo, reinventar, os participantes serão convidados a deslocar os elementos anteriormente encontrados e reorganizados e a produzir relações de sentido entre espaço, palavra, imagem e memória. Como resultado, o grupo pode reelaborar o mural, a instalação ou a composição produzida anteriormente e acrescentar novas imagens, textos, sons ou formas de organização espacial. Ao final, proponho um momento de partilha no qual os participantes possam apresentar os percursos realizados, explicitar as transformações percebidas em relação com o espaço e refletir sobre os sentidos produzidos durante a experiência. Fazer ver, dentro do contexto do dispositivo, também implica a possibilidade de fazer outros verem – de ampliar a dimensão do olhar e da partilha do sensível que constitui a experimentação política dos indivíduos no comum.

Todos os encontros adequam-se às propostas para um ensino de linguagens sugerido pelo Currículo de Pernambuco, à medida em que o documento compreende que

> [...] as estratégias pedagógicas, enquanto atividades planejadas para alavancar o desempenho dos estudantes, devem priorizar temáticas que atendam à construção da identidade, à leitura crítica de mundo e à promoção de ações voltadas para o bem comum numa perspectiva inter e transdisciplinar. (Pernambuco, 2021, p. 87)

No entanto, uma vez que esse documento também orienta-se com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a adequação aos campos da vida pessoal e das práticas de estudo e pesquisa podem surgir enquanto justificativas pertinentes na execução das atividades em instituições de outras regiões e redes do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei investigar de que modo a montagem, compreendida não apenas como procedimento da linguagem cinematográfica, mas como operação de composição e reorganização do espaço, pode constituir uma experiência pedagógica capaz de tensionar os modos habituais de ver, organizar e habitar o espaço educativo. A partir da articulação entre experiência, espaço, imagem, montagem e pedagogia do dispositivo, a pesquisa possibilitou sistematizar uma proposta pedagógica organizada em três movimentos – ressignificar, redesenhar e reinventar –, concebidos como pistas pedagógicas para experiências de exploração, composição e recriação dos espaços cotidianos.

Ao mesmo tempo, observa-se que a transgressão do espaço e de seus contornos – colocar-nos enquanto sujeitos que também desenham formas, que tracejam e apagam linhas de continuidade – é também ferramenta de construção e redistribuição de partilhas do sensível. Através disso, nos aproximamos cada vez mais de um posicionamento estético e político que viabiliza não mais a transferência dos saberes, mas, na ressignificação do cotidiano, a fabricação de *performances* subjetivas e da experiência sensível.

A principal contribuição da proposta reside, portanto, na aproximação entre a linguagem cinematográfica e práticas de experimentação sensível do espaço, deslocando a montagem de uma função exclusivamente relacionada à organização da narrativa audiovisual para compreendê-la também como prática de produção de sentidos. Nesse percurso, palavra, imagem, memória e espaço deixaram de constituir elementos isolados e passaram a ser mobilizados como matérias de criação, capazes de favorecer outras formas de perceber, narrar e habitar o cotidiano e o comum, numa perspectiva warburguiana. A articulação com o Currículo de Pernambuco também situa a proposta no campo das práticas de Linguagens, especialmente por sua abertura à contextualização, à produção de sentidos e à experimentação com diferentes formas de expressão.

Os limites deste estudo estão diretamente relacionados ao seu caráter teórico-propositivo. Em outras palavras, o dispositivo não foi submetido, ainda, à aplicação empírica, o que impossibilita, até o momento, avaliar seus efeitos pedagógicos, sua recepção pelos sujeitos participantes ou as condições concretas de sua realização em diferentes contextos escolares. As pistas apresentadas, portanto, não constituem um modelo fechado de intervenção, mas uma proposição passível de adaptações conforme as características dos espaços educativos, dos sujeitos envolvidos e das condições materiais disponíveis.

Por fim, a aplicação do dispositivo abre uma etapa posterior da investigação: acompanhar como os participantes percebem e reorganizam os espaços, quais materiais produzem e em que medida os três eixos – ressignificar, redesenhar e reinventar – se sustentam

diante das condições concretas da escola. Por isso, o dispositivo permanece aberto à experimentação, à revisão e ao desvio – condições que também fazem parte da experiência estética que esta proposta procura produzir.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In:* ___. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGER, John. **Ways of seeing**. London: Penguin Books, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 *set*. 2026.

BRUNO, Giuliana. **Atlas of emotion**: Journeys in Art, Architecture, and Film. New York: Verso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje. *In:* DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela. **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. Significação: **Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, v. 43, n. 46, p. 15–28, jul./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.usp.br/significacao/pt_BR/article/view/115323/121176. Acesso em: 14 jul. 2026.

PEREC, Georges. **Espécies de espaços**. Tradução: Daniel Lühmann. São Paulo: Editora 34, 2025.

PEREC, Georges. **L'infra-ordinaire**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/*uploads*/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso em: 25 *set*. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** - política e filosofia. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul./dez. 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

WARBURG, Aby. Mnemosyne. O atlas das imagens. Introdução. *In:* **A presença do antigo**. Organização e tradução: Cássio Fernandes. Campinas: Ed. Unicamp, 2018, p. 217-229.