

UMA CARTOGRAFIA FÍLMICA COM “JONAS E O CIRCO SEM LONA”: ANÁLISE CINEMATOGRAFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

*A FILMIC CARTOGRAPHY WITH “JONAS E O CIRCO SEM LONA”: FILM ANALYSIS IN TEACHER
TRAINING*

*UNA CARTOGRAFÍA FÍLMICA CON «JONAS E O CIRCO SEM LONA»: ANÁLISIS
CINEMATOGRAFICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*

Fernanda Omelczuk

Doutora em Educação, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, Minas Gerais,
<https://orcid.org/0000-0002-8617-8971>
E-mail: fernandaow@ufsj.edu.br

Raiane Leite

Pedagoga, Professora da Escola Caminho das Águas, Universidade Federal de São João del Rei,
São João del Rei, Minas Gerais, <https://orcid.org/0009-0006-6360-8349>
E-mail: raianemylk@gmail.com

RESUMO

O artigo compartilha uma proposta metodológica para análise fílmica em contexto de formação de professores, a qual denominamos cartografia fílmica. Existe alguma especificidade de análise cinematográfica no e para o campo da educação? Por que pensar o cinema, ou a análise do cinema, em sua interface com a educação se faz uma questão a ser investigada? A pesquisa que aqui compartilhamos foi realizada com o filme brasileiro “Jonas e o Circo sem Lona” (2015), da cineasta Paula Gomes, articulando reflexões teóricas do campo de cinema-educação (Bergala, 2008; Duarte, 2009; Fresquet, 2009, 2013; Migliorin, 2015), para exercitar modos de análise que não se amparam apenas em um saber técnico do cinema, mas que sejam atualizadores de outros modos de ver, pensar o cinema e a formação docente. Buscamos aproximar a análise fílmica de modos de pesquisa em educação, como a cartografia, concluindo que o exercício de análise cinematográfica, quando entendido como um processo de pesquisa e cocriação, é também um processo de construção de subjetividade, logo, uma ferramenta formativa inventivo importante para a educação na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: educação; cinema-educação; cartografia; formação de professores; análise fílmica.

ABSTRACT

The article shares a methodological proposal for film analysis in the context of teacher training, which we call film cartography. Is there any specificity to film analysis in and for the field of education? Why is thinking about cinema, or film analysis, in its interface with education a question worth investigating? The research was carried out with the Brazilian film “Jonas e o circus sem lona”, by filmmaker Paula Gomes, articulating reflections in the field of cinema- education, to exercise modes of analysis that are not only based on technical knowledge of cinema, but that update other ways of seeing, thinking about cinema and teacher training programs. We seek to bring film analysis closer to research methods in education, such as cartography, concluding that the exercise of film analysis, when understood as a process of research and co-creation, is also a process of constructing subjectivity, and therefore an important formative tool for teacher training.

KEY WORDS: education; cinema-education; cartography; teacher training; film analysis.

RESUMEN

El artículo comparte una propuesta metodológica para el análisis cinematográfico en el contexto de la formación docente, que denominamos cartografía cinematográfica. ¿Existe alguna especificidad del análisis cinematográfico en y para el campo de la educación? ¿Por qué pensar el cine, o el análisis del cine, en su interfaz con la educación es una cuestión que debe investigarse? La investigación que aquí compartimos se realizó con la película brasileña «Jonas e o Circo sem Lona» (2015), de la cineasta Paula Gomes, articulando reflexiones teóricas del campo del cine-educación (Bergala, 2008; Duarte, 2009; Fresquet, 2009, 2013; Migliorin, 2015), para ejercitar modos de análisis que no se basan únicamente en un conocimiento técnico del cine, sino que actualizan otras formas de ver y pensar el cine y la formación docente. Buscamos acercar el análisis fílmico a modos de investigación en educación, como la cartografía, concluyendo que el ejercicio del análisis cinematográfico, cuando se entiende como un proceso de investigación y concreción, es también un proceso de construcción de subjetividad, por lo tanto, una herramienta formativa inventiva importante para la educación en la formación docente.

PALABRAS CLAVE: educación; cine-educación; cartografía; formación de docentes; análisis cinematográfico.

INTRODUÇÃO

Trabalhando com cinema há alguns anos em contextos de formação de professores, temos nos deparado com a necessidade de realizar, pela primeira vez com estudantes de diferentes licenciaturas, isto é, que não são de cursos de cinema ou afins, a tarefa de análise fílmica. Existe alguma especificidade de análise cinematográfica no (ou para o) campo da educação? Por que pensar o cinema, ou a análise do cinema, em sua interface com a educação se faz uma questão de pesquisa?

Ao demarcar a análise fílmica dentro do campo de formação de professores, não queremos questionar a capacidade de tal tarefa ser realizada pelas ciências pedagógicas e seus pesquisadores. Isso seria reincidir na oposição olhar-agir que perpetua a lógica embrutecedora dos modos de ver e aprender, e neste caso, de analisar. Ao contrário disso, é porque pensamos com Rancière (2012, p. 17) que qualquer espectador “observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, outros lugares” que nos propomos a pensar nessas questões. Parafraseando-o, apostamos em dizer que o espectador-aluno compõe sua própria análise com os elementos que tem em sua história de vida e diante de si com a imagem.

Mas então, queremos falar da análise fílmica que é realizada em um contexto específico: o educacional. Uma análise que, não podemos negar, inicialmente esteve a serviço deste contexto. Desde seu nascimento no final do século XIX o cinema atraiu

olhares esperançosos e desconfiados de seu poder de educação, persuasão e domínio das massas. Na década de 1920, passado pouco mais de um quarto de século do surgimento do cinema, professores e educadores brasileiros, certos da influência que os filmes exerciam sobre o comportamento, começaram a indicar o cinema para auxiliar na educação, higienização, divulgação dos valores nacionais e formação de uma nação, ideais alinhados com a política da Era Vargas, que pensava o cinema como o *livro de imagens luminosas*¹, demarcando prontamente o viés didático e instrucional que os filmes deveriam ter (Vargas, 1934).

Apostava-se que o cinema levaria para as crianças as imagens mais próximas da realidade, cabendo ao professor ordenar e elucidar os acontecimentos exibidos na tela, orientando a percepção do aluno. O mestre deveria dirigir a recepção do filme para o que é visto e ouvido. Duarte (2009), que estuda há muitos anos a relação entre o cinema e a educação, reconhece que ele sempre foi importante para ensinar valores, crenças, visões de mundo, fatos históricos, tal como aparece nas primeiras proposições e projetos pedagógicos. Entretanto, seu valor como arte e bem cultural acabou ficando em segundo plano, especialmente quando comparado ao lugar especial reservado à literatura na escola.

Nos últimos anos, diferentes pesquisadores têm chamado a atenção para uma relação não apenas conteudista com o cinema, mas também estética e criadora, a fim de que se tome o cinema como uma produção cultural e artística, como uma obra em si mesma (Bergala, 2008; Fresquet, 2009, 2013; Leandro, 2001; 2010; Migliorin, 2015). Isso implica conhecer informações sobre o filme, seu contexto, modo de criação e realizadores. Atitudes que influenciam o modo como vemos os filmes, como interagimos com eles e como nos afetam. Não podemos separar o que os filmes dizem da forma como dizem. Não podemos separar o conteúdo dos filmes da linguagem cinematográfica.

Assim, partimos dessas reflexões em torno do campo do cinema-educação para pensar procedimentos de análise fílmica que não se amparem exclusivamente na

¹ O então presidente Getúlio Vargas assim se refere ao cinema em seu discurso para os representantes da Associação dos Produtores Cinematográficos em 1934 (1934).

necessidade de um saber técnico ou gramatical do cinema. Ainda que, sem dúvida alguma, esses saberes nos ajudam a realizar um olhar mais minucioso para as obras. Estamos, entretanto, tentando pensar em como começar uma relação com um filme supondo a inexistência desse saber teórico sobre um filme, já que os/as estudantes não são da área audiovisual.

Quais modos de análise podem ativar devires nos modos de ver, pensar o cinema — e, por extensão, o mundo e a si mesmos? Como esses devires transformam o espectador em espectador e o professor em devir mestre, abrindo caminhos para uma pedagogia sensível, crítica e criadora? Análise, portanto, não se resume a uma crítica de arte, nem a uma descrição comentada e fidedigna de um filme, mas produzir algo outro, algo novo e produzir-se a si mesmo, uma experiência de formação, com o filme. No desenvolver deste texto, tentaremos aproximar modos de análise fílmica de modos de pesquisa em educação, não dissociando que o exercício de análise, quando entendido como um processo de cocriação e relação com o filme, pode ser também um processo formativo inventivo (Dias, 2010, 2011, 2012).

Demarcados alguns desses caminhos iniciais, apresentaremos o processo de análise do filme *Jonas e o circo sem lona* (2015), da cineasta baiana Paula Gomes, que realizamos como parte de uma pesquisa de Iniciação Científica² que dialogou com proposições do campo de análise fílmica, assim como problematizações contemporâneas do campo cinema-educação, da formação de professores e da própria pesquisa em educação. Destacamos que este texto relata uma experiência de pesquisa singular na formação de uma pedagoga e sua relação com as imagens e a educação. Ao compartilhar este processo, defendemos que o caminho trilhado pode ser uma referência de análise cinematográfica em contextos de formação docente.

Como resultado, realizamos uma análise fílmica no campo da educação que se aproxima da pesquisa cartográfica, motivo pelo qual a denominamos cartografia fílmica.

² Tratou-se da pesquisa de Iniciação Científica *Cinema e Psicologia na formação de professores: Práticas pedagógicas com o filme Jonas e o circo sem lona*. A pesquisa foi realizada por Raiane Leite, na época graduanda em Pedagogia e, hoje pedagoga, orientada por Fernanda Omelczuk entre agosto de 2020 e julho de 2021. Durante a realização da pesquisa a aluna foi contemplada com bolsa da PROPE/UFSJ.

Denominamos cartografia fílmica um modo de relação com a imagem em movimento que não se reduz a uma análise técnica com a linguagem cinematográfica como centralidade e, sim, a particularidade estética com que cada experiência de visualidade impacta quem assiste. Fundamentos e detalhes teórico-metodológicos sobre isso serão desenvolvidos ao longo do texto.

Análise fílmica e(m) educação

Por que analisar um filme? Por que, especialmente no campo da educação, escolhemos analisar um determinado filme e não outro? Por que desejamos escrever sobre as imagens? Como começa nossa relação com um filme? Como atravessar a fronteira da escrita sobre um filme na direção da composição e engajamento com ele, de modo a produzir algo novo a partir das imagens, com elas? Como escrever sobre um filme sem instrumentalizá-lo ou reduzi-lo a um pedagogismo? Sem reduzi-lo a assuntos ou conteúdos curriculares?

Muitas questões emergem quando se trata de pensar a análise cinematográfica e a educação. Neste contexto, Nunes (2016) realizou uma pesquisa³ detalhada envolvendo a análise de filmes voltados para a criação de materiais pedagógicos, especialmente aqueles que têm como objetivo subsidiarem atividades de cinema na educação básica: os paratextos fílmicos pedagógicos e produções escritas sobre filmes com função educativa que guiam e direcionam a recepção dos leitores/espectadores.

Pensar e escrever sobre filmes sempre esteve presente na história do cinema. Revisando diferentes abordagens de análise fílmica, a autora reconhece em todas o argumento de que a análise é uma educação do olhar. O cinema, independentemente de sua relação institucional, sempre flertou com a educação e a escola. Seja por meio das exposições em cineclubes, espaços de formação política e cinematográfica, seja pela criação de paratextos para auxiliar na recepção do filme. Neste caso, não apenas para divulgação em escolas ou diferentes instituições e funções educativas, o que tem crescido nos últimos

³ Para mais detalhes, consultar o trabalho completo da autora, disponível em: http://poscom.tempsite.ws/wp-content/uploads/2011/05/tese_Ana-Paula-Nunes.pdf

anos⁴, mas também para distribuição nas próprias sessões de cineclubes. Entretanto, Nunes (2016, p. 16) ressalta que “embora a análise fílmica seja considerada como um exercício pedagógico fundamental em todo ensino de cinema, ela não foi ‘teorizada’ para o contexto da educação básica”.

Nas últimas décadas, a presença massiva e exponencial com o que as imagens em movimento têm ocupado o cotidiano, desencadeando novas formas de conhecer e impactando nossa subjetividade, tem exigido um posicionamento político e ético mais assertivo por parte dos pesquisadores em cinema-educação e áreas afins no que tange a uma variedade de questões envolvendo as imagens e a educação, o que inclui a curadoria dos filmes a serem exibidos e a qualidade da relação que desenvolvemos com eles nos contextos pedagógicos. Tudo isso em meio à obrigatoriedade colocada pela lei⁵ 13.006, acerca da presença do cinema brasileiro por 2 horas mensais nas escolas de educação básica.

Assim, Nunes (2016) defende que ocupemos o espaço de pensar a análise fílmica em contextos educativos nos posicionando contrários aos interesses do mercado de livros didáticos, que ocupa de modo hegemônico muitas das diretrizes de políticas públicas (algumas inclusive duramente conquistadas) e editais de porta de entrada para materiais que circulam nas escolas. Produzir conhecimento nesta área, portanto, se faz fundamental e urgente para que professores e escolas não fiquem subjugados a cartilhas ou receituários utilitários sobre como usar o cinema em sala de aula. No caso deste texto, ainda que tratemos de uma análise fílmica na educação superior, ela se insere dentro de um curso de formação de professores que irão atuar na educação básica, os quais poderão incluir suas próprias relações com o cinema em metodologias de aulas.

⁴ Nunes (2016) identifica uma diversidade de materiais escritos com análises de filmes e produção de paratextos mostrando que essa tarefa não se restringe a órgãos educacionais, ONGs ou grupos variados de pesquisa em cinema-educação; até mesmo produtoras audiovisuais têm investido nos últimos anos na criação de material impresso para divulgação de seus filmes com finalidades pedagógicas.

⁵ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html> Acesso em: 29 nov. 2024.

Retornemos então às proposições que colocamos no início: para o contexto pedagógico, formativo, existe alguma especificidade no modo de análise? Como escrever sobre um filme sem instrumentalizá-lo ou reduzi-lo a um pedagogismo, a assuntos ou temas curriculares? Como pensar o cinema na educação de modo que ambos se potencializem e inventem novos mundos com esse encontro?

Pensando a partir da teoria cinematográfica, muitas são as formas de analisar filmes e de pensá-los. O mesmo acontece quando a análise tem como finalidade a criação de paratextos didáticos. No levantamento realizado por Nunes (2016, p. 16) acerca de diferentes teorias e propostas para análise de imagens em movimento, visando a criação desses materiais, a autora destaca que não há um método correto nem universal para esta análise. Além do mais, as práticas de leitura e análise não dialogam nos diferentes campos em que atravessam, ou seja, são dispersas nos discursos cotidianos.

Aumont e Marie (2011, p. 15), importantes referências do campo, ainda que apontem elementos para nos ajudar neste exercício, afirmam que:

[...] cada analista deve habituar-se à ideia de que precisará mais ou menos construir o seu próprio modelo de análise, unicamente válido para o filme ou o fragmento do filme que analisa; mas ao mesmo tempo esse modelo será sempre, tendencialmente, um possível esboço de modelo geral.

Logo, não existe um método universal para analisar filmes, mas sua elaboração demanda rigor sobre o tipo de leitura que se pretende adotar. Aumont e Marie (2011, p.11) pontuam ainda que “o olhar com que se vê um filme torna-se analítico quando, como a etimologia indica, decidimos dissociar certos elementos do filme para nos interessarmos mais especialmente por tal momento, tal imagem, ou parte da imagem, tal situação”.

Assim, é necessário, a cada vez, fazer escolhas e recortes para se produzir uma análise fílmica. Realizar a análise de um filme, construir um modo de se relacionar com ele, produz neste gesto a criação de um caminho único, que pode ou não servir para análises posteriores. Analisar um filme, portanto, é abrir mais uma trilha dentre tantas possíveis nos modos de se relacionar com um filme e produzir (-se) com ele.

Essa colocação nos lembra uma explicação de Gilles Deleuze acerca do conceito de território, a partir de Zourabichvili (2016, p. 46), quando ele diz que “o começo deve ser repetido, e mesmo afirmado, ‘a cada vez’, porque o mundo não tem a realidade ou a confiabilidade que pensamos: ele é heterogêneo”.

Se imaginarmos o território fílmico como um grande mapa dobrado a se abrir sobre uma mesa, qualquer momento ou imagem dele pode ser um ponto sobre o qual fincamos um alfinete marcando o local de partida. O que já seria inclusive uma primeira etapa de análise. Olhar um filme como mapa é pensá-lo como rizoma, com múltiplas entradas, sem origem nem centro, sem uma hierarquia que conduza nosso olhar de um estado (ou de um plano, ou imagem, poderíamos dizer) a outro (Deleuze; Guattari, 2011).

A alegoria de um filme como mapa não é por acaso. Ela expressa uma metodologia cartográfica de pesquisa que tem se afirmado no campo da educação quando o que queremos investigar são os processos formativos, de construção de subjetividade, sempre em curso, moventes e inacabados – devir mestre. Especialmente sistematizada e difundida no Brasil pelos estudos de Eduardo Passos, Liliana de Escóssia e Virgínia Kastrup (2012), a cartografia tem sido fundamental para o entendimento da realidade processual das construções subjetivas humanas, que trazem como marca a imprevisibilidade, o movimento e a relação.

Consideramos que a prática cartográfica no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas encontra pontos em comum com a inventividade dos métodos de análise fílmica apontados por Aumont e Marie (2011) e não se reduz, exclusivamente, a um método de pesquisa, já que instaura, em seu modo de produzir dados e analisar o mundo, uma epistemologia inventiva da realidade, em que a produção de conhecimento e a produção de realidade não se separam.

É preciso se envolver (com a pesquisa, com o filme), se afetar (com a pesquisa, com o filme), dissolver a distância de observador (de pesquisadora, de espectadora), que tradicionalmente aprendemos como postura científica (como postura analítica), para se emaranhar no caráter inventivo que conforma a vida e seus processos, suas criações, e

assim pesquisá-las, entendê-las, cartografá-las, para aí sim, analisar um filme. Como dizem Barros e Passos:

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (Barros; Passos, 2012, p. 30).

Sugerimos brincar com a citação acima de modo a reconhecer na definição de construção de conhecimento pela cartografia o que propomos como exercício de análise fílmica no contexto educativo. A cartografia, como metodologia de pesquisa, entende que o território não existe previamente ao desenho do mapa. Para realizar nossa análise, amparamo-nos, portanto, no pressuposto de que os filmes não estão prontos, nem na cabeça do diretor, nem na exibição para o espectador. Eles são processuais. Essas premissas estão presentes na política do amador de Rancière (2012, p. 16), que afirma “que cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto desta topografia [as imagens do filme], um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema como mundo e ao seu conhecimento”.

Ao comentar sobre esse amadorismo, Rancière (2012) cita uma experiência pessoal em que foi buscar uma imagem que o tinha marcado profundamente e descobre que esse plano nunca existiu no filme em questão, mas apenas em sua imaginação de espectador:

Limitar-se aos planos e procedimentos que compõem um filme é esquecer que o cinema é arte contanto que seja um mundo, que aqueles planos e efeitos que se esvaem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela lembrança e pela palavra que tornam o cinema um mundo compartilhado bem além da realidade material de suas projeções (Rancière, 2012, p. 15)

Essa ideia, também, atravessa a proposta da análise criativa das imagens desenvolvida por Alain Bergala (2008) em sua pedagogia da criação, voltada especialmente para pensar o cinema em contextos educativos. Uma análise criativa das imagens implica entender que as imagens cinematográficas não são fruto exclusivo de decisões prévias, neutras e de objetivos determinados pela linguagem do cinema. Uma análise criativa inclui

a intuição, a sensibilidade e os afetos (éticos e políticos) como parte do processo da filmagem, que se expressa em três gestos fundamentais: a eleição, a disposição e o ataque.

Eleger implica as escolhas que o diretor precisa fazer durante todo o processo de produção do filme na filmagem, montagem e mixagem. Escolher desde as cores que as personagens vão vestir até a locação das cenas, os cortes. A disposição implica estabelecer uma relação entre estas coisas: os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, determinar a ordem relativa dos planos filmados. O ataque envolve a decisão do ângulo ou do momento preciso para iniciar a filmagem. O diretor precisa decidir o ataque da câmera em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva e dos microfones (Bergala, 2008). “Não se faz, primeiramente, a disposição e depois o ataque. Faz-se a disposição, tenta-se um ataque, muda-se novamente a disposição, muda-se novamente o ataque e, uma hora, funciona”, esclarece Bergala no “Abecedário de Cinema” (Fresquet, 2012).

Contrário tanto à redução conteudista do cinema pela educação quanto à redução linguageira, Bergala (2008) propõe uma abordagem sensível do cinema como arte visual e como arte dos sons, e convida-nos a nos colocarmos no lugar da criação diante desses três gestos prévios, que resultam nas imagens que vemos, mas que poderiam ser outras. Desse exercício, resulta sua proposta de análise: “retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (Bergala, 2008, p. 130). Trata-se, pois, de uma análise que dialoga com aberturas de possíveis, que nos convida a pensar o processo e a criar também.

Essas considerações sobre análise fílmica encontram consonâncias com a prática cartográfica, especialmente porque nos sugerem mais do que uma proposta de análise, uma ética na relação com o seu “objeto”: “[...] pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a postura, a boa relação com o objeto-cinema”, diz Bergala (2008, p. 27). Tanto na abordagem da análise cinematográfica quanto na da cartografia, a relação com o “objeto” de pesquisa problematiza os pressupostos de distância e neutralidade como procedimentos de pesquisa, porque a própria separação sujeito-objeto é dissolvida: não há filme sem espectador, não há pesquisa sem pesquisador, não há criação, nem análise, sem afeto. “Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele”, sintetizam Alvarez e Passos (2012, p. 135). Pesquisas, filmes

e análises acontecem e se fazem no encontro das subjetividades e dos corpos que vibram e se transformam entrelaçados nesse processo criador, que é filmar e pesquisar.

Podemos então reunir, a partir dessa breve exposição teórica-conceitual, uma proposição de pesquisa/análise fílmica em cinema-educação, a qual sustentou a análise do filme *Jonas e o circo sem lona* que será apresentada a seguir: 1) análise fílmica começa com uma paixão/desejo por algum momento/imagem/cena/acontecimento; 2) análise fílmica é antes de tudo uma qualidade de relação com o filme; 3) como qualquer relação, portanto, para que faça sentido, é preciso que haja afeto; 4) cada relação é uma relação, logo, cada análise é uma análise única e não repetível; 5) uma relação inventa um terceiro elemento, a análise também; 6) análise é sempre um encontro inventivo com o filme, nunca um decalque.

Cartografia fílmica - construindo a relação

Precisamos então, para dar início à análise, nos relacionar com o filme. Como começar? Se um relacionamento, de qualquer natureza, sempre envolve uma primeira atração, muitas vezes inexplicável e irracional, pensamos que a clássica provocação de Roland Barthes acerca de como as imagens fotográficas nos capturam também nos ajudam a organizar a relação com o filme, na escolha sobre por onde começar. Barthes (1984) diz que há em certas imagens um detalhe que marca e que desloca a atenção. Em outras palavras, seria aquilo que corta e atravessa subjetivamente, “que parte da cena⁶, como uma flecha” (Barthes, 1984, p. 46) e transpassa o ser. Este elemento que norteia o interesse é chamado de *punctum*.

Assim, selecionamos duas cenas (cinco planos), que podem ser consideradas as menores células vivas do corpo-filme em questão, deste “grande corpo-cinema” (Bergala, 2008, p. 124), com as quais nos afetamos, pelas quais fomos fisgadas e apaixonadas no filme *Jonas e o circo sem lona*. Nossos procedimentos de análise são uma tentativa de criar e derivar pensamentos com o filme, com a educação⁷ e o fazer pesquisa, a partir dessas

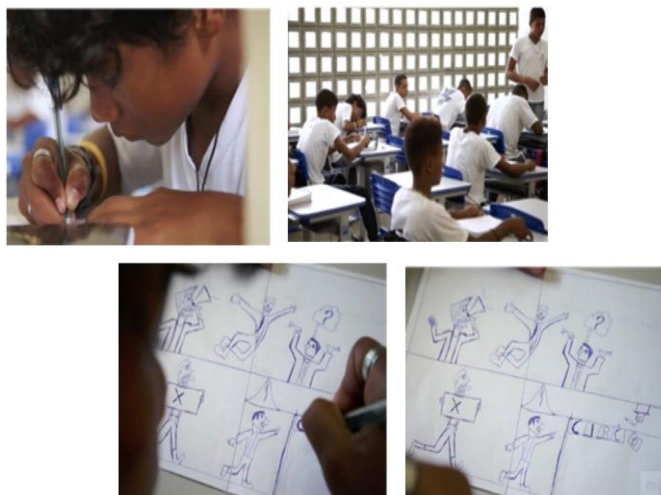
⁶ Pensamos que o *punctum* no caso do audiovisual pode ser também um som.

⁷ O projeto de Iniciação Científica *Cinema e Psicologia na formação de professores: práticas pedagógicas com o filme Jonas e o circo sem lona*, onde se insere a análise que tratamos neste artigo, teve como interlocução conteúdos de Psicologia da Educação. Para fins deste texto, ainda que na conversa com as imagens apareçam

cenas, para que as linhas redigidas não sejam sobre o filme, mas uma produção com ele. Cientes de que “[...] num filme sempre sobra algo de analisável” (Aumont e Marie, 2011, p.39), compreendemos que essa criação não é (e nem deseja ser) uma análise que exaure todas as possibilidades com a obra, não é dissecar o filme para encontrar sua verdade, ou uma análise fiel, mas um modo de compartilhar uma relação com o filme. Partilhar a aproximação de uma docente em formação com o cinema em um contexto educativo inventivo.

As mãos que desenham um sonho

Figura 1: Fotograma (54:24) do filme *Jonas e o circo sem lona* (2015) **Figura 2:** Fotograma (54:02) do filme *Jonas e o circo sem lona* (2015) **Figura 3:** Fotograma (54:33) do filme *Jonas e o circo sem lona* (2015) **Figura 4:** Fotograma (54:41) do filme *Jonas e o circo sem lona* (2015)



Fonte: filme *Jonas e o circo sem lona* (2015)

Na sala de aula as/os estudantes estão alocados em assentos e mesas individuais, enfileiradas. Na maior parte do tempo ficam sentados, em silêncio, com os olhos voltados para as professoras que se posicionam à frente de todas as fileiras, próximas à lousa. Nesta lógica, a aula de História ocorre. A professora busca explicar do que se trata a matéria. Para tal, lança indagação acerca da serventia da História, e cita outras disciplinas como a

essas costuras com a Psicologia, ao longo da escrita toda procuramos realizar uma reflexão com a formação de professores como um todo, já que nosso foco neste artigo é abordar os caminhos metodológicos de análise cinematográfica em contextos educativos e não a relação psicologia e cinema.

Matemática e a Geografia e, também, questiona para o que estas servem. As menções evidenciam que o aprendizado dos saberes escolares é justificado por sua utilidade.

Enquanto isso, Jonas, sentado próximo à parede, está compenetrado. A caneta entre seus dedos é movimentada com rapidez. Aparentemente, ele realiza anotações sobre os dizeres da professora numa folha. A câmera se aproxima de sua face e ele prossegue concentrado. Em seguida, o ângulo da câmera muda e expõe o que está sendo esboçado: um desenho. Uma ilustração que contém cinco personagens fantasiados de palhaço que agem distintamente. Um deles fala no megafone, outro cruza as pernas enquanto pula, um terceiro expressa uma dúvida, talvez uma questão ou confusão, um outro carrega uma caixa marcada com um “x” e o último está debaixo de uma lona a olhar e indicar com uma mão o letreiro escrito “CIRCO”.

Ao vermos o desenho, inicialmente, somos atraídas pelo ato esboçado de apontar a mão do personagem palhaço para a palavra “CIRCO”. Daniel Stern (1992 apud Kastrup; Saddy; Sancovzchi, 2018, p. 145), afirma que em torno dos sete aos nove meses de vida o bebê passa a compreender o ato de apontar a mão do adulto cuidador como forma de chamar a atenção para algo, ou seja, o pequeno começa a entender que deve “[...] olhar, não para a mão que aponta e sim, para a direção que esta indica.” Desse modo, quando o bebê começa a acompanhar “[...] a linha de visão de outra pessoa” (Kastrup; Saddy; Sancovzchi, 2018, p. 142), surge uma atenção conjunta entre o bebê e o adulto cuidador, em que o primeiro presta atenção na atenção do segundo. Então, na atenção conjunta o bebê acompanha com o olhar o foco de atenção do adulto.

Essa cena nos fez pensar no convite, talvez silencioso como um desenho, que tantas crianças nos fazem prestar atenção a elas e com elas, especialmente quando muitas vezes seriam denominadas desatentas por nós adultos. Assim, quando assistimos ao filme, acompanhamos com o olhar o foco de atenção do palhaço “apontador” desenhado pela criança. A ação de indicar afeta a orientação da nossa atenção que se volta para o circo e suas práticas artísticas. Estamos vendo junto com Jonas. (Em)prestando nossa atenção a ele e ao que ele nos mostra.

Ao nos atentarmos ao que é enfatizado no desenho, percebemos que a cena é familiar: cinco meninos brincando de circo. Nos primeiros minutos do filme, Jonas está na área externa de sua casa com mais quatro amigos. Eles trabalham na construção de um pequeno espetáculo com restos de materiais, outrora utilizados por adultos – pedaços de arquibancada, lonas velhas, aparelho de som, monociclo, trapézio. Jonas constrói o circo com – literalmente – restos e resíduos do mundo adulto, como nas clássicas análises de Benjamin (2002), pedaços de arquibancada, lonas velhas e o trapézio do circo onde sua família trabalhava quando ele era menor. Assim, durante as férias escolares, o espaço é ocupado por cores, músicas, planejamentos minuciosos e laboriosos ensaios. A brincadeira dá forma ao desejo. A aspiração pela arte circense provém da família de Jonas, que atuou por anos no espetáculo itinerante.

Jonas inventa uma realidade em seu quintal: arquiteta um palco para poder praticar as artes abarcadas pelo circo, se dedica aos ensaios e à organização do espetáculo para que seu palhaço possa existir no mundo, assim, ampara-se na “criação como condição necessária da existência” (Vigotski, 2009, p. 16). Mas as férias acabam. A dança, o malabarismo, as acrobacias, os corpos adornados com maquiagens e apetrechos que gesticulam e adotam modos de falar que causam o riso da plateia não encontram lugar na escola. E o menino exigente, responsável e engajado com seu circo, dentro do ambiente educacional é rotulado por uma professora como pouco esforçado, disperso e apático. Neste paralelo, vemos que Jonas manifesta comportamentos opostos entre os momentos em que está em seu quintal e os momentos em que está no espaço escolar.

Ao escolher filmar a história de Jonas, Paula Gomes provoca e produz o real com a presença da câmera, colocando em circulação traços de diferentes “regimes” da imagem, da infância e da escola na contemporaneidade. Vemos a diretora da instituição escolar reclamar que a presença da equipe documentarista na escola altera o comportamento de Jonas, inventa um novo Jonas – podemos dizer –, que ela talvez realmente não conheça. Ela considera mau exemplo filmar um aluno que não tem um bom desempenho nas provas e tarefas, que, afinal, desenha um circo durante a aula de História. O cinema, na visão da diretora da escola, deveria manter uma correspondência mais direta com o que percebia, “representar o real”, e não intervir nele, nem criar um novo real (Rancièrre, 2009).

As características antagônicas que coexistem no garoto evidenciam que ele não possui somente um atributo determinante ou outro, mas modos de agir diferentes, que o compõem, em circunstâncias e relações diferentes. Logo, embasar-se somente em um aspecto, dentre os múltiplos que integram uma vida, e em um ideal de comportamentos, para dizer de alguém, acaba por gerar uma forma engessada de existência, tal qual Cecília Meireles (2020, p. 63), poeta brasileira, diria converter-se em ser “ou isto ou aquilo...”.

As compartimentações e as delimitações de suas maneiras de agir na brincadeira com as artes circenses e no cotidiano escolar tendem a eliminar a multiplicidade de sentidos da vida de Jonas. À vista de ser apenas uma coisa ou outra, Deleuze e Guattari (1996, p. 44) dizem que é insuportável alguma polivocidade, algum traço de rizoma, uma vez que, considera-se que “[...] uma criança que corre, que brinca, que dança, que desenha, não pode concentrar sua atenção na linguagem e na escrita [...]”. Então, Jonas, no olhar comum, não deveria ser artista e ser estudante e ser muitas outras coisas, mas optar por ser apenas artista ou apenas estudante ou outra coisa.

As características do menino são reduzidas binariamente em boas ou ruins, deixando de lado os contextos em que ele age e as nuances de seus comportamentos. Não somente, mas também pode ser observada esta redução e consideração acerca dos saberes produzidos dentro da escola e fora dela. Uma educação, denominada por Gallo (2003) como uma educação maior, regida por planos e diretrizes que ditam o que ensinar, como ensinar e de que maneira avaliar um aluno que o sistema além de produzir, se encarrega de controlar subjetivamente. O autor, em contrapartida, salienta que a existência de “uma educação menor é um ato de revolta e de resistência” às imposições políticas e ao que está instituído (Gallo, 2003, p. 78). Nas palavras do autor:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentaria, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa a educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas (Gallo, 2003, p. 82).

Em consonância, entendemos que a arte circense, prática que tem como matéria-prima o corpo, que integra a ludicidade, a criatividade e a expressividade, e da qual deriva as brincadeiras criadas por Jonas, e com a qual ele e seus amigos fazem rizoma, pode ser considerada uma educação menor (Barragán, 2016; Bolognesi, 2001).

Além disso, a mãe do menino, apesar de ter vivido em sua juventude o fazer circense, não o incentiva a se envolver somente com esta atividade. Ela compreende e teme a falta de incentivo à produção artística na sociedade brasileira e especificamente a desvalorização da prática circense, uma vez que, “o circo faz arte, mas não a arte mercadológica que satisfaz a indústria cultural.” (Gomes, 2019, p. 6). Isto é, a arte circense (educação menor) não corresponde apenas às predileções do mercado (educação maior), e caso se restringisse a este parâmetro, perderia seu sentido. Uma arte essencialmente popular, periférica e marginal, que provoca dissensos sobre a estrutura hegemônica dominante resiste às amarras, enquanto o sistema capitalista seleciona o que é legítimo e, em consequência, monetariamente reconhecido.

Em seu quintal, Jonas cria um universo para viver as múltiplas possibilidades de se pôr em movimento. Coloca seu corpo para se emocionar e para encontrar novas significações “circando”. Não somente, convoca seus amigos e os agencia a também experimentarem a mescla de artes que compõem o fazer circense. O circo incita a produção do que ainda não foi imaginado, o que ainda está no porvir.

Manoel de Barros diz em um de seus textos que o quintal em que ele brincava era maior que a cidade. E prossegue: “[...] as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo” (Barros, 2008, p. 59). Para Jonas o seu quintal também é maior que a cidade, maior do que a escola. Os elementos, como o monociclo e o trapézio, são mais importantes do que as outras coisas do mundo.

Dentro da escola, Jonas resiste, mesmo sentado, através do movimento de suas mãos que traçam no papel o circo. Enquanto seu corpo está alocado dentro da sala de aula, sua atenção está direcionada para as artes circenses. O que o atrai, o sistema educacional instituído considerada que o distrai.

Ao discorrer sobre a (falta de) atenção de crianças ditas dispersas, a psicopedagoga Alicia Fernández (1990) ironiza logo no início de seu livro que se uma criança está com a cabeça no mundo da lua, nossa tarefa como professores é trazer a lua para dentro de sala. Pensando com Alicia, vendo Jonas através das câmeras de Paula, ficamos a nos perguntar o que aconteceria se trouxéssemos o circo para a escola...?

As mãos que seguram o sonho de Jonas

Figura 5: Fotograma do filme *Jonas e o circo sem lona* (2015) (1:08:56)



Fonte: filme *Jonas e o circo sem lona* (2015)

As mãos de Paula Gomes, diretora da película, seguram uma foto antiga. Tocam o azul e o laranja que colorem a lona de um circo. Trata-se do espetáculo do tio de Jonas. É a instalação itinerante em que o menino deseja estar e que sugere à equipe de filmagem que conheçam e incorporem ao filme, pois é um circo de verdade, defende o menino. Tal como o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 9) em seus versos, diz ter “[...] apenas duas mãos / e o sentimento do mundo”, neste momento, as mãos que se envolvem no fazer cinematográfico seguram todo o desejo e sentimento de Jonas.

Para um olhar atento à cena, vê-se que o enquadramento, além de evidenciar a fotografia e as mãos da diretora, mostra a tatuagem em seu pulso esquerdo: um pássaro a fugir da gaiola. A ave enclausurada pode voar livremente e experimentar o que é o céu. Assim, a projeção coloca na mesma cena o rabisco metafórico sobre a liberdade e um sonho. Jonas quer se tornar artista circense. Almeja lançar-se no fazer artístico. Libertar-se da clausura da realidade e alçar voo, arriscando-se nas possibilidades da arte. Talvez aqui os sonhos e os riscos de liberdade e de fazer arte da diretora e do menino se encontrem.

Para Comolli (2008), filmar é arriscar. É aventurar-se por caminhos sinuosos. Em outras palavras, é colocar em contato sua subjetividade na relação violenta com o outro durante a gravação. Ser filmado é se expor ao outro e aos riscos do imprevisível. É oferecer-se, inconscientemente, ao olhar alheio materializado no olho negro e redondo da câmera. Assim, surge um duelo incorpóreo entre quem filma e quem é filmado. E o que resta do encontro, ulteriormente, transborda na projeção.

É isso que vemos em *Jonas e o circo sem lona*. A diretora entrega-se à “fricção com o mundo” (Comolli, 2008, p. 33) quando se sujeita à imprevisibilidade do real, ao risco de filmá-lo enquanto as lentes de suas câmeras literalmente tocam a vida de Jonas, que oferece sua história. A câmera da cineasta assiste Jonas, correndo com ele os riscos dessa relação – que é o específico do procedimento do documentário –, “um não controle daquilo que o constitui: a relação com o outro” (Comolli, 2008, p. 88). No filme, Gomes parece ultrapassar as fronteiras desse envolvimento, tornando-se, também, uma personagem da história, que intervém junto à mãe para que o deixe ir ao circo e consola Jonas pelo fracasso de sua empreitada – numa câmera tátil, que não só o filma, mas também o toca, literalmente, com suas mãos a acariciá-lo em consolo, prestando-lhe assistência na última cena do filme.

A movimentação da diretora em cena e fora de cena, no campo e no antecampo, seja com seu corpo, suas mãos ou apenas a voz, embaralha as ideias prévias que temos sobre o que é ficção, documentário, cinema engajado, cinema militante. Assim, *Jonas e o circo sem lona* é também uma experiência de outra atenção para o espectador pelos deslocamentos que provoca em termos de expectativa como documentário. Ainda que na teoria do cinema a oposição ficção/documentário nunca tenha sido totalmente defendida por seus realizadores, a recepção do gênero documentário pelo espectador leigo, de maneira geral, se apoia na oposição ficção/invenção, documentário/verdade. Se, por um lado, a narrativa do filme inicialmente se assemelha a uma ficção, a presença da diretora em cena logo nos retira dessa sensação e embaralha os limites ordinários entre esses gêneros.

Dona da voz e das mãos vistas nas breves conversas e nas carícias de acolhimento, a diretora mostra sua presença sutilmente e acaba se tornando parte da narrativa de uma

maneira pouco vista. Ela escreve o filme com seus olhos, ouvidos e mãos, e está dentro do filme. Concomitante invisível e presente (Rouch apud Comolli, 2008).

No território do cinema, segundo Brasil (2014), delimita-se como *antecampo* o espaço ocupado pela equipe por detrás do objeto registrador, ou seja, o ponto em que os que produzem o filme ficam ocultados da gravação. Portanto, é como se no cenário fílmico houvesse uma fina membrana de vidro que separasse os profissionais que manipulam as câmeras dos intérpretes que atuam. Em consonância, além de registrar a vida de Jonas, Paula e sua equipe quebram o vidro quando aparecem e intervêm. Essa postura rompe com o ideal de diretores e produtores passivos e principalmente realça esteticamente a implicação ética com as artes e com a infância.

Paula Gomes e sua equipe se interessam verdadeiramente pelas invenções de Jonas, sua brincadeira, seu circo. O interesse pela arte circense se tornou mais forte durante as pesquisas da equipe para a produção dos primeiros curtas produzidos por eles em 2006. O que seriam algumas visitas a poucos espetáculos, foi ampliado e foram visitados em torno de 35 circos localizados no estado da Bahia. Foi nessa época que a diretora conheceu a família de Jonas e tornou-se amiga da mãe do menino. Posteriormente, em certa ocasião, Jonas liga para Paula e a convida para assistir ao espetáculo que está realizando com seus amigos no quintal de sua casa. Quando Paula assiste à apresentação naquele local, percebe: aqui há uma história para ser contada, um filme a ser feito. Do mesmo modo, quando assistimos ao filme, percebemos: aqui tem algo para ser visto, inventado e compartilhado (Prog, 2013).

Análises inventivas, formações inventivas

O envolvimento de um menino com o circo levou uma mulher envolvida com cinema a gravar um filme com ele. Nosso envolvimento com a educação, o cinema e com este filme, nos levou a escrever nossas linhas de pesquisa a partir de uma Iniciação Científica. Neste momento, sentimos como se estivéssemos sentadas no chão de terra daquele quintal: Jonas, Paula, nós duas que escrevemos esse texto, aluna e orientadora. Estamos juntas, dialogando sobre Educação, Cinema e Psicologia e suas possíveis transcrições. Assim,

podemos pensar na postura ética e de engajamento em um cinema que não é neutro, da mesma maneira que uma pesquisa, uma análise de filme e uma prática educacional não é neutra. A relação de Paula com Jonas, com o circo, também pode ser comparada ao envolvimento de professoras/es com seus alunos e alunas. Envio de um pesquisador com seu campo. Uma relação afetiva que evidencia um posicionamento político.

Paula Gomes é uma cineasta cartógrafa da relação de Jonas com o circo que ele montou no quintal de sua casa. E o que sua câmera cartógrafa é que não se trata de uma criança problemática e preguiçosa, como os saberes da ciência métrica provavelmente apontariam, mas de um menino com dedicação, autonomia e disciplina na rotina dos ensaios, montagem e criação dos espetáculos. Paula segue os movimentos capazes de deslocá-lo das definições fixas, estriadas, que tradicionalmente o endereçam como uma criança problema.

O interesse do menino pelo circo – a mais marginal das artes, um não lugar marcado pela instabilidade e o nomadismo – tenciona sua relação com a escola – lugar do conhecimento oficial, das certezas e da busca por segurança. O que a câmera de Paula Gomes vai nos mostrando é que não se trata de uma criança problemática e preguiçosa, mas de um menino que opta por abandonar a segurança e conforto da escola, o equilíbrio e estabilidade das ciências, como tantas vezes argumenta sua mãe, por uma vida itinerante, que exige dedicação e trabalho. No circo, o risco é condição iminente do artista em diferentes dimensões: riscos financeiros, físicos, emocionais e simbólicos (Goudard, 2009).

Jonas insiste em viver esses riscos, e a diretora Paula Gomes também assumiu os riscos do engajamento e fricção com o mundo, o risco dos afetos no seu modo de fazer cinema, no seu modo de filmar o outro. Nós, autoras, defendemos que sejam assumidos também os riscos do encontro com a arte na formação docente, riscos de criar, se relacionar e afetar, sem um olhar prévio e decodificador de explicações de uma obra.

O garoto, chamado Jonas, mostra sua paixão por uma prática artística. A diretora do filme nos mostra sua paixão pelo ato de fazer cinema e que é preciso tomar partido daquilo em que se acredita. Não há cinema neutro. Não há imagens neutras. Assim como não há educação que não seja envolvimento, comprometimento, relação e risco. Ambos

mostram que este afeto os faz presentes e rigorosos com o que constroem. Este afeto os protege de viver rendidos ao que a sociedade impõe e ao que é reconhecido como expectativa de modos de ser e estar no mundo. “Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” sintetizam Alvarez e Passos (2012, p. 135) e é isso que a cineasta faz. “A gente está fazendo um filme juntos”, responde ela ao menino durante uma das várias conversas que tiveram durante as gravações.

A cineasta e sua trupe agem engajados pelos sujeitos retratados e entregues ao ato de filmar, ao invés de somente fomentar suas práticas nos ganhos materiais e simbólicos. O interesse acaba por dar visibilidade à singularidade e à subjetividade de pessoas reais, que moram no subúrbio de Salvador, na Bahia, que são filhos criados apenas por mulheres, sem a presença de uma figura paterna, entre outras características que compõem minorias afastadas dos holofotes dominados e difundidos pelo mercado audiovisual. Percebe-se o rompimento com a “concepção estritamente materialista da existência” (Freire, 2020, p. 63), em que o dinheiro dita o valor das coisas. E a construção de modos de fazer e de filmar que se opõem às lógicas mercantis, a fim de descentralizar os recortes da realidade feitos a partir de uma única ótica (Comolli, 2008).

É comum pensarmos que a análise de um filme, dentro ou fora de um contexto pedagógico, é uma tradução do real dada a partir de narrativas, de decodificação de planos, de domínio de técnicas de linguagem, representações do que está no filme como cópia do mundo dado e revelado. O cinema, entretanto, no modo como nos relacionamos com ele, é arte que racha representações, que afeta o mundo onde entra, criando novos reais e afetando os envolvidos, tal como a educação, tal como um professor ou professora. Eis o caráter político-inventivo das imagens em movimento. Eis o caráter político-inventivo da docência. Eis o caráter político-inventivo da pesquisa.

Referências

ANDRADE, C. D. de. **Sentimento do Mundo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

AUMONT, J.; MARIE, M. **A análise do filme**. Tradução de Marcelo Félix. Ed. especial para as

livrarias Saraiva, no Brasil. ed. Lisboa: Texto & Grafia, 2011.

BARRAGÁN, T. O. O circo e sua contribuição para a educação escolar. In: BORTOLETO, M. A. C.; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. **Circo: horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, R.; PASSOS, E. Por uma política da narratividade. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERGALA, A. **A Hipótese-cinema: Pequeno Tratado De Transmissão Do Cinema Dentro E Fora Da Escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio De Janeiro: Booklink - Cineadlise-fe/Ufrj, 2008.

BOLOGNESI, M. F. O corpo como princípio. **Trans/Form/Ação**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 101-112, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732001000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/LQYchD3VKm6gSx74MCWjNBy/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL, A. Formas do antecampo: performatividade no documentário brasileiro contemporâneo. **Revista FAMECOS**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 578-602, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2013.3.14512>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/14512>. Acesso em: 4 ago. 2025.

COMOLLI, J. L. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Tradução de Augustin de Tugny Oswald. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs 3**. Rio de Janeiro: editora 34, 1996.

_____. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DIAS, R. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Revista Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/infeducteoriapratica/article/view/9313>. Acesso em: 4 ago. 2025.

_____. (Org.) **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adulto, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRESQUET, A. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: Grupo CINEAD/LECAV, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012/2019. Disponível em: <https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/03/Abeceda%CC%81rio-de-cinema-com-Alain-Bergala-traduzido-pt.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

_____. **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

_____. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GOMES, B. A. **Arte e resistência: o circo brasileiro como ferramenta de afirmação social dos corpos marginalizados na contemporaneidade**. Xvenecult, Bahia, 01 mar. 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111360.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GOUDARD, P. Estética do risco: do corpo sacrificado ao corpo abandonado. In: WALLON, E. (Org.). **O circo no risco da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 21, p. 29-36, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi21p29-36>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36974>. Acesso: 24 nov. 2024.

_____. Posfácio- Uma questão de ponto de vista. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 5, n. 10, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v5i10.1617>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1617>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015

NUNES, A. P. Práticas de leitura fílmica em contexto escolar: três análises de paratextos fílmicos pedagógicos. 2016. 235f. **Tese** (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea) — Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016.

PROG Sotorópolis. Entrevista com Paula Gomes. **Realização de Programa Soterópolis**. YouTube, 27 mar. 2013. (6min. 53s), Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dx4KoVmzKso&t=324s&ab_channel=ProgSoter%C3%B3polis. Acesso em: 24 nov. 2024.

RANCIÈRE, J. **A partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.

_____. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SADDY, B. S.; SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. Cuidando de quem cuida: cartografia e atenção conjunta em uma instituição de educação infantil. **Ayvu: Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 5, n. 1, p.

140, 20 dez. 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/38597248/CUIDANDO_DE_QUEM_CUIDA_CARTOGRAFIA_E_ATEN%C3%87%C3%83O_CONJUNTA_EM_UMA_INSTITUI%C3%87%C3%83O_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL. Acesso em: 24 nov. 2024.

VARGAS, G. O cinema nacional como elemento de aproximação dos habitantes do país, 1934. In: **A Nova Política do Brasil**, v. III – A Realidade Nacional em 1933, Rio de Janeiro, José Olympio, 1938.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2016.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Ambas as autoras participaram de todo processo de escrita do artigo.

REVISÃO DO ARTIGO

Rogério Lucas de Carvalho - Graduado em Letras

Recebido em: 30/11/2024

Parecer em: 05/02/2025

Aprovado em: 17/06/2025