
ESCOLHAS METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS EM CINEMA E EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL FALAR EM “CINEMA DE FORMAÇÃO”?

METHODOLOGICAL CHOICES IN RESEARCHES ON CINEMA AND EDUCATION: IS THERE SUCH A THING AS “BILDUNGSCINEMA”?

DECISIONES METODOLÓGICAS EN INVESTIGACIONES SOBRE CINE Y EDUCACIÓN: ¿ES POSIBLE HABLAR DE “CINE DE FORMACIÓN”?

*Fabiana Amorim Marcello*¹
*LisliSeibert*²

RESUMO

Neste texto, nosso objetivo é pensar alguns pontos de contato entre literatura e cinema – ou, mais precisamente, como um modo de ser da literatura pode dar pistas sobre um modo de ser do cinema. Neste sentido, apontamos para as possibilidades que o (sub)gênero literário “romance de formação” insinua em termos de possibilidades metodológicas de pesquisa para o campo do cinema e da educação. Assim, interessamos mostrar como, ao eleger como central um sujeito que se (trans)forma por meio de uma narrativa imagética singular, na qual forma e conteúdo fazem-se indissociáveis, alguns materiais nos sugerem elementos para a composição de uma categoria que denominamos “filmes de formação” – e que, com isso, abre caminhos de análise voltados para um conceito que a nós, do campo da educação, é bastante caro, qual seja, aquele mesmo de *formação*.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Romance de formação. Metodologia de pesquisa.

ABSTRACT

In this text, our goal is to ponder over certain points of contact between literature and cinema – or, more precisely, how a way of being of literature can condition a way of being of cinema. In this regard, we point to the possibilities that the literary (sub)genre “*bildungsroman*” (novel of formation) implies in terms of methodological possibilities of research for the field of cinema and education. Thus, it is of our interest showing how, when electing as central a subject that is (trans)formed through a unique narrative of images, in which form and content are inseparable, some materials suggest elements for the composition of a category that we call “*bildungscinema*” (films of formation) – and that opens possibilities for analyses focused on a concept that is central to the field of education, that is, the concept of *formation*.

KEYWORDS: Cinema. *Bildungsroman*. Research methodology.

¹Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre, RS - Brasil. Professora adjunta III - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre, RS - Brasil. E-mail: famarcello@gmail.com

²Mestrado em Educação - Universidade Luterana do Brasil (ULBRAS) - São José, Canoas - RS - Brasil. Supervisora Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, Brasil Prefeitura Municipal de São Leopoldo, RS- Brasil. E-mail: lisli.seibert@gmail.com.

Submetido em: 11/11/2016-**Aceito em:** 17/03/2017

RESUMEN

En este texto, nuestro objetivo es pensar algunos nexos entre literatura y cine – o, más específicamente, como un modo de ser de la literatura puede dar pistas sobre un modo de ser del cine. En ese sentido, apuntamos las posibilidades que el (sub) género literario “romance de formación” insinúa en términos de posibilidades metodológicas de investigación en el campo del cine y de la educación. Así, nos interesa mostrar cómo al elegir como central un sujeto que se (trans)forma por medio de una narrativa singular de la imagen, en la cual forma y contenido se hacen indisolubles, algunos materiales nos sugieren elementos para la composición de una categoría que denominamos “películas de formación” – y que, con eso, se abre camino de análisis en torno un concepto que para nosotros, en educación, es bastante próximo, como es, el propio de *formación*.

PALABRAS CLAVE: Cine. romance de formación. Metodologías de investigación.

1 INTRODUÇÃO

De *Harry Potter*, *O senhor dos anéis* e *O código Da Vinci* a *O nome da rosa*, *A lista de Schindler* e *O poderoso chefão*; de *O carteiro* e *o poeta* a *Os miseráveis* a *Romeu e Julieta* e *Macunaíma*; dos mais recentes *Carol*, *O regresso* e *A garota exemplar* aos “clássicos” *O iluminado*, *Rebecca* e *Nosferatu*. A lista é, por certo, ínfima, mas nos serve apenas para mostrar que não são raros os títulos que colocam em questão, de distintas formas, os cruzamentos entre literatura e cinema. Com efeito, também não são raras as discussões que, no campo acadêmico, vêm sendo feitas a esse respeito e que, assim, problematizam a relação entre cinema e literatura sob a égide dos debates sobre a “adaptação”.

No senso comum, afirmar que um filme, de fato, “corresponde” a um livro, que o filme é “superior” (ou “inferior”) a determinada obra, que ele “faz jus” (ou não) a esta ou àquela narrativa literária são apenas algumas das mais recorrentes e cotidianas impressões sobre a complexa relação que se pode estabelecer entre cinema e literatura. Mais do que isso, talvez se possa dizer que tais impressões derivam, em alguma medida, de muitas das dinâmicas (e tensionamentos) que se dão no espaço mais amplo entre imagem e palavra.

Diversos autores (e cineastas) têm apontado para o desafio de reescrever uma história literária em roteiro – e, ainda, depois disso, em filme. Talvez seja justamente por esse motivo que muitos escritores tenham optado por elaborar, diretamente, roteiros cinematográficos – e Marguerite Duras, Jean Cocteau, Marcel Pagnol, Sacha Guitry e André Malraux seriam apenas alguns exemplos. De um lado, essas iniciativas podem significar a tentativa de redução de um percurso (de livro para roteiro, de roteiro para o filme); de outro, elas podem se configurar também, e, sobretudo, como uma espécie de aposta mais consistente na imersão daquilo que se oferece como inexorável: o fato de que não há equivalência entre palavras e imagens.

Ainda sobre esta que parece ser uma das mais recorrentes relações entre literatura e cinema – a “adaptação” –, Ismail Xavier (2008) afirma que existe um preconceito advindo de uma espécie de “hierarquia de valores” que se impõe como chave de leitura quando se trata da relação entre palavra e imagem e que insiste em dar a uma ou a outra maior importância. Xavier (2008) aponta, inclusive, que se tornou clichê dizer que as “adaptações literárias são impossíveis”, pois o cinema seria “pobre” frente à grande literatura. No entanto, o autor afirma que “o problema está no tipo de cinema mais convencional, que busca certas adaptações e também que parece supor a ideia equivocada de ‘fidelidade’ [...], esquecendo que a passagem para o cinema é a criação de outra obra que criará seu mundo, em diálogo com o texto, mas com *toda a liberdade*” (XAVIER, 2008, p. 16, grifos do autor).

Neste texto³, então, gostaríamos de pensar sobre outros pontos de contato entre literatura e cinema, justamente porque partimos do pressuposto de que, entre esses dois universos, as relações de adequação, conformação ou similitude se fazem improdutivas. Assim, para além das problemáticas da “adaptação”, interessa-nos pensar como um modo de ser da literatura pode dar pistas sobre um modo de ser do cinema. Mais precisamente, gostaríamos de apontar para as alternativas que o (sub)gênero literário “romance de formação” insinua em termos de possibilidades metodológicas de pesquisa para o campo do cinema e da educação. Interessa-nos mostrar como, ao eleger como central o protagonismo de um sujeito que se (trans)forma por meio de uma narrativa imagética singular, na qual forma e conteúdo se fazem indissociáveis, alguns materiais sugerem elementos para a composição de uma categoria denominada “filmes de formação” – e, assim, abrem caminhos de análise voltados para um conceito que a nós, do campo da educação, é muito caro, qual seja, aquele mesmo de *formação*. Menos do que um paralelismo imediato e literal do gênero, o propósito deste artigo é contribuir, com a ajuda de outros autores, com a sistematização de alguns elementos, ferramentas, instrumentos metodológicos de pesquisa que auxiliem a operar sobre alguns filmes e, deles, extrair algumas perspectivas de debate.

De algum modo, o que buscamos fazer nesta discussão, mostrar as particularidades e o detalhamento de algo que, por certo, e de modo mais amplo, podemos constatar em nossas experiências cinematográficas e mesmo literárias: a de que “um bom romance e um bom roteiro de filme não podem prescindir de pelo menos um personagem remetido à própria transformação, a uma experiência de si que o subverte, que faz dele algo diferente

³ Agradecemos, de modo especial, ao colega de grupo de pesquisa Gregory da Silva Balthazar, pela ajuda incansável na organização dos dados da filmografia que apresentamos neste texto.

do que era” (FISCHER, 2009, p. 95). Assim, ao fazer a articulação com o subgênero “romance de formação”, nossa intenção é não apenas dar a ver a complexidade que o tema da (trans)formação pode nos sugerir, como, igualmente e com efeito, operar com um conjunto de elementos que, desdobrados e pormenorizados, podem favorecer escolhas e lentes de análise a outros artefatos fílmicos.

Para dar conta dessas questões, este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, alguns elementos que caracterizam o que se entende por “romance de formação”. Para que possamos traçar as aproximações sugeridas, entendemos ser fundamental aprofundar algumas características ligadas ao sentido da expressão da qual parte nossa analogia.⁴ Assim, e como desdobramento dessa discussão inicial, atentamos, em um segundo momento, para o conceito de formação que, supomos, pode servir de base para pensar a relação entre cinema e literatura. Em comum, as duas discussões centrais buscarão, em sua própria sistematização, construir vinculações com o cinema e, notadamente, com alguns filmes como modo de, ao final, podermos delinear de maneira mais precisas relações e as estratégias metodológicas pretendidas.

2 ROMANCE DE FORMAÇÃO, FILME DE FORMAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O termo *Bildungsroman* [“romance de formação”] foi empregado pela primeira vez em 1803, por Karl Morgenstern, em uma conferência que tinha como tema “os desdobramentos do romance filosófico para o espírito” (MAAS, 2009, p. 17). Em uma discussão que então se inscrevia no campo da filosofia, em 1819, Morgenstern cunhou o termo *Bildungsroman*, no texto *Da essência do Bildungsroman (Über das Wesendes Bildungsromans, Vortrag)*, tornando-o mais preciso na medida em que o associava à obra cômica de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister (Wilhelm Meisters Lehrjahre, 1795-1796)*. Resumidamente, ele assim caracteriza o “romance de formação”:

[Tal forma de romance] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade [...]. Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se [...] *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós, alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, a vida alemã, a maneira de pensar alemã,

⁴ Ao dizer isso, afirmamos que este artigo não tem como foco central a discussão do conceito de “formação” [*Bildung*], em si mesmo, mas na exata medida em que articulado à expressão “romance de formação” [*Bildungsroman*], elaborada com base nos autores aqui trazidos. Para a discussão específica do conceito de *Bildung*, ver, por exemplo, Hermann (2010); Möllman (2011) e Soarez (2005).

assim como os costumes de nossa época. (MORGENSTERN apud MAAS, 2009, p. 18).

Já de início, então, destacamos que se trata de uma expressão que, derivada do conceito mesmo de *Bildung*, emerge em um contexto histórico preciso (século 18, auge do Iluminismo), no interior de determinada cultura (burguesa alemã) e que, por isso mesmo, de modo algum se afasta de um tipo de formação também moral que se efetivaria (ou, pelo menos, que se pretendia efetivar) por meio da literatura. As marcas que a expressão carrega são, assim, inseparáveis do espírito europeu setecentista, ligado às “bases filosóficas que valorizam um empirismo de fato, que afirma que a experiência do indivíduo constitui o fundamento de todo conhecimento e que é precisamente a partir das sensações e raciocínios realmente experimentados que o sujeito pode formar seu julgamento e exercer sua faculdade de raciocinar e sentir” (CHANG, 2002, p. 19). Assim, é preciso destacar o duplo viés de “formação” [*Bildung*] implicado nesses romances: aquele do protagonista tanto quanto aquele do leitor – especialmente se consideramos, no último caso, o período histórico em questão, quando a formação se articulou narrativamente com os *Bildungsroman*, na Alemanha neo-humanista, considerando que existia um contexto no qual as letras se constituíam um importante núcleo do ensino. Para Larrosa (1998), inclusive, discutir a bibliografia “de formação” (ou “de educação”), naquele momento preciso, significava sublinhar que ela “não [era] outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora; aquela em que a palavra [teria] o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor” (LARROSA, 1998, p. 55).

Ao discutir sobre as bases que, então, Morgenstern atribuía inicialmente ao “romance de formação”, Wilma Maas (2009) considera que o filósofo se propõe a caracterizar um tipo singular de produção, uma nova composição da literatura. Ao mesmo tempo, e no jogo entre continuidades e discontinuidades que marca sua análise histórica, ela indica que, nessa forma singular, a ressonância da epopeia antiga se faz decisiva. Se na epopeia, tem-se

o protagonista agindo em direção ao exterior, provocando alterações significativas no mundo, o romance de formação, por sua vez, [mostra] os homens e o ambiente agindo sobre o protagonista, esclarecendo a representação de sua gradativa formação interior. Por isso mesmo, a epopeia apresentará, antes, os atos do herói com seus efeitos exteriores sobre os outros; o romance de formação, ao contrário, privilegiará os fatos e os acontecimentos com seus efeitos *interiores* sobre o protagonista. [...] (MAAS, 2009, p. 17, grifos nossos).

Como se observa, a diferença entre a epopeia e a o romance de formação sustenta-se em duas características centrais: de um lado, “o protagonista, diferentemente do que ocorre na epopeia, não será representado pelos seus traços de homem público, político ou cidadão, mas como indivíduo particular, em sua esfera íntima e privada”. No “romance de formação”, o que parece interessar é a “exploração da alma do protagonista, a análise dos seus sentimentos, a formação do caráter e da personalidade, tudo isso mostrado de modo empírico, psicológico e racional” (CHANG, 2002, p. 24). De outro lado, se na epopeia a relação ativa entre o herói e um mundo no qual ele se sentia em harmonia fazia-se central, no “romance de formação” há a predominância de uma busca por reconciliar o indivíduo, problemático, com a realidade em relação à qual ele se encontra em permanente tensão – ou seja, aqui, “trata-se de sentido e harmonia *encontrados e forjados*, a partir de um esforço de busca, em um mundo percebido como hostil e estrangeiro” (CHANG, 2002, p. 26, grifos nossos).

Assim, segundo Maas (2009), no romance de formação, e na medida em que distinto, mas também revigorando as marcas da epopeia, instaura-se uma intensificação da experiência subjetiva a partir da narrativa das experiências pessoais e do cotidiano privado. No entanto, ali mesmo é possível observar uma síntese entre a subjetividade da história individual e algo que a excede, nesse caso, o próprio sentido épico de uma história que não deixa de ser também coletiva e de integração social. Em resumo, trata-se da possibilidade de uma nova inscrição entre individual e universal; de representação dos ideais de formação da humanidade por meio do desejo individual pela formação universal; da extensão do eu privado a um coletivo que o ultrapassa: eis então um dos primeiros pontos de sustentação do “romance de formação”.

É preciso dizer que autores como Cristina Ferreira Pinto (1990) não classificam o “romance de formação” em uma categoria isolada, como um gênero em si, mas o entendem como um *subgênero narrativo*. Nesse sentido, a autora aponta que o *Bildungsroman* caracteriza-se como tal a partir dos elementos temáticos de cada obra, e não a partir de uma estrutura formal ou de uma sequência lógica meramente repetível. “É o herói, entretanto, *em suas reações e atitudes frente aos eventos e ao mundo exterior*, que serve de princípio unificador da narrativa” (PINTO, 1990, p. 10, grifos nossos). Sendo assim, pode-se dizer que o “romance de formação” apresenta as consequências de eventos externos *sobre* o “herói”, por meio de uma escrita (literária) específica, na qual as transformações emocionais, psicológicas que ele sofre vão tecendo um universo em que ações, pensamentos e transformações se efetivam como processos indissociáveis. Além da

definição temática e de uma forma de escrita que lhe dá consistência, o “romance de formação” pode também ser caracterizado por sua intenção didática, na medida em que, como referido, pretendia contribuir para a educação e formação do leitor. Isso faz com que, para a autora, se torne imprescindível relacionar a emergência do gênero às preocupações pedagógicas da Europa na época (PINTO, 1990, p. 10).

Cristina Ferreira Pinto (1990) afirma ainda que, por mais que *Bildungsroman* seja traduzido como “romance de aprendizagem”, “de formação” ou “de desenvolvimento”, é preciso entender que o termo alemão *Bildung* tem o sentido mais amplo e, no limite, de difícil tradução – como atestam, aliás, inúmeros autores (HERMANN, 2010; SOAREZ, 2005; e MÖLLMANN, 2011). O termo pode assumir o sentido de formação, educação, mas também de *cultura*. Ainda que não seja objetivo direto deste texto a discussão sobre o conceito de *Bildung*, é importante sublinhar para a intimidade inarredável entre ele e a ideia do “romance de formação”. Nesse caso, as discussões se inserem menos do caráter afirmador, idealista e unificador do conceito primeiro e mais naquelas que, já desde a década de 1960, se afastam de seu caráter humanista e antropológico e, assim, se perguntam sobre a validade de pensar o sentido de *Bildung* (consequentemente de *Bildungsroman*) precisamente hoje, em nosso tempo – e, sobretudo, no contexto da Educação. Assim, assumimos, com Hermann (2010), que o conceito de formação aqui é empregado – no caso, em articulação com o cinema, como se verá mais adiante – como uma dimensão que ultrapassa a mera experiência daquilo que se ensina ou se aprende de modo literal (em termos morais, por exemplo), mas justamente daquilo que se impõe como *enfrentamento* e como um tipo de “experiência que incide sobre nosso *inacabamento*” (ibidem, p. 116, grifos nossos). Ou seja, trata-se de uma formação que se sustenta em um tipo de experiência que, menos do que levar a uma “apropriação reflexiva de nosso eu”, permite a rejeição do já-sabido, a aposta decisiva da contingencialidade (e, portanto, alheia ao dogmatismo e à rigidez) e, mais do que isso, ao componente sempre incontrolável (e, portanto, não previsível ou antecipável) da dimensão da constituição mesma do sujeito.

Em função disso, e, mais uma vez, tendo como base as discussões propostas por Hermann (2010) sobre o conceito de *Bildung*, gostaríamos de destacar alguns aspectos fundamentais do conceito de “romance de formação”, porém naquilo que se permite redimensioná-lo para além de sua força normativa e para além do caráter individual e unitário de uma formação paradigmática ou modelar.

Nesse sentido, e no caso da literatura, destacamos, então, que a inseparabilidade entre o individual e o coletivo é um dos elementos que emerge com uma marca importante do “romance de formação”. Além de se compreender por “coletivo” as relações mais

amplas nas quais se insere o indivíduo-protagonista (cultura, momento histórico, relações sociais, afetivas, estéticas), vale destacar o aspecto “especializado” que a ele também se relaciona. Ou seja, falamos, portanto, da presença de um coletivo que se dá também por um tipo de espacialização dos arranjos literários, nos quais predominam os espaços públicos, abertos, como algo que tem consequência na própria formação do protagonista. Nessas obras, prevalecem, por exemplo, as ações e os espaços como o morro, a rua, o porto, o circo, bem como aqueles marcadamente épicos, como o mar, a floresta, o deserto. Os cenários tornam-se, assim, palcos decisivos e nos quais os personagens sofrem “um processo de transformação e formação, cumprindo sua trajetória” (MAAS, 2009, p. 24).

Além da dimensão do espaço, e na inseparabilidade entre conteúdo e forma que uma análise desse tipo sugere, destaca-se, no “romance de formação”, para uma espécie de tempo, aqui marcado principalmente pelas digressões que interrompem o tempo da narração e que, nessa condição, permitem com que o narrador se “afaste” do personagem, atribuindo-se, dessa maneira, um efeito de “objetividade” à sua vida psíquica. Indica-se, nesse caso, a importância dessa singularidade para a sustentação da característica anteriormente referida, uma vez que o tensionamento entre individual e coletivo só pode se efetivar pela suspensão das barreiras que restringem qualquer transformação à ordem de uma individualidade exclusiva.

Da mesma forma, os ritos de iniciação ou, ainda, a ideia de “provação” são frequentemente presentes e descritos nos *Bildungsroman*, por mais que não sejam decisivos para a compreensão do subgênero. Para Maas (2009), os ritos estão presentes de diferentes modos na maioria dos romances de formação, compondo, assim, fases de transformação do personagem e preparando-o para a integração na coletividade. Para Bakhtin (2013, p. 186), que também trata do subgênero, ainda que de forma periférica, as ideias de “formação” e de “provação” podem nele se articular de forma “orgânica”. No entanto, salienta o autor, em si mesma, “a ideia de provação não possui relação com a formação do homem” (BAKHTIN, 2013, p. 185), isso porque a noção de “provação” se liga àquela de um homem tido como pronto, que é apenas submetido a certas provas, também elas assumidas a partir de um ideal já consolidado (ibidem); já na noção de “formação” aqui em jogo, trata-se da construção de um percurso no qual a própria vida “revela-se como uma escola” (BAKHTIN, 2013, p. 186) para um sujeito em que força e fraqueza são instituintes de sua existência e complexidade.

É preciso dizer que, exatamente por sua marca histórica, há uma predominância da figura masculina como personagem central no *Bildungsroman*. Em grande medida, e por

muito tempo no histórico do gênero, tratou-se *do herói, do homem* em formação (PINTO, 1990, p. 14). Aliás, nas últimas décadas, de modo especial, o protagonismo feminino tem sido frequentemente questionado por diversas críticas feministas, especialmente porque, mesmo naqueles “romances de aprendizagem” que colocam a mulher como central, eles restringem “aprendizagem” à preparação da personagem para o casamento e para a maternidade, em oposição à aprendizagem masculina, ligada a uma integração mais ampla e social. Tais fatores estariam relacionados às expectativas que a sociedade tinha (e criava) sobre o papel da mulher. Assim, “vista dentro desse cenário limitado, a mulher parece inadequada para protagonizar um ‘*Bildungsroman*’” (PINTO, 1990, p. 14).

No entanto, Pinto (1990) aponta que tais questões vêm se modificando, na medida em que novos trabalhos, que procuram reinscrever a tradição feminina nos *Bildungsroman*, têm surgido e, nessa condição, eles acabam propondo uma redefinição do próprio subgênero. A autora destaca que o *Bildungsroman* feminino seria uma forma de efetivar “uma dupla revisão literária e histórica, pois utiliza um gênero [literário] tradicionalmente masculino para registrar uma determinada perspectiva [feminina], normalmente não levada em consideração”. Daí que, em um nível, digamos, de reatualização do “romance de formação”, “o feminino distancia-se do modelo masculino principalmente quanto ao desfecho da narrativa” (PINTO, 1990, p. 27). Exemplos disso poderiam ser encontrados na literatura brasileira, em obras como *As Três Marias*, de Raquel de Queiroz; *Perto do Coração Selvagem*, Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles.⁵

Tais considerações da autora se coadunam com algo importante relativo a nossas escolhas: o fato de o “romance de formação” guardar, em suas origens, marcas singulares de um tempo não inviabiliza seu aprofundamento e mesmo sua discussão. Entendemos, como já mencionado, que importa assumir tais marcas como elementos que se voltam para um tipo muito singular de “formação”. No entanto, isso não impede de considerarmos aspectos ligados a suas constantes reatualizações e, ainda, a alguns dos sentidos que podemos, igualmente, fazer tensionar. Desse modo, assumimos o princípio descrito por Bakhtin, também em relação ao “romance de formação”: “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em

⁵Vale mencionar que a apropriação do “romance de formação” – um conceito eurocêntrico, por excelência – pela literatura brasileira se deu apenas no século 20. Nesse caso, temos aqui a constituição de um paradigma diferenciado, já que imerso em um contexto bastante distinto (brasileiro), e que, com efeito, acabou também por se organizar a partir de pressupostos igualmente bastante distintos daqueles eurocêntricos. Um melhor entendimento sobre as bases do “romance de formação” no Brasil é desenvolvido por Cristina Ferreira Pinto, na obra *O ‘Bildungsroman’ feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990).

cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual” e, por isso, “o gênero vive do presente, por mais que possa vibrar seu passado” (BAKHTIN, 2013, p. 121).

Outra discussão fundamental para a compreensão do “romance de formação” nos é dada justamente por Mikhail Bakhtin (2003; 2013). Diferentemente de Morgenstern, que coloca a obra de Goethe como originária no romance de formação (ainda que, como vimos, reconhecendo nela ressonâncias da literatura antiga), Bakhtin situa o subgênero como uma modalidade específica e histórica do gênero romanesco, de modo mais amplo. Isso lhe permite considerar como exemplos de “romance de “formação” obras como *Ciropédia*, de Xenofonte; *Parzival*, de Wolfram Von Enchebach; *Gargântua e Pantagruel*, de Rabelais; *Telêmaco*, de Fénelon; *Emílio*, de Rousseau; *Agathon*, de Wieland; *Tobias Knaut*, de Wetzels; *Biografias em linha ascendente*, de Hippel; *Wilhelm*, de Goethe; *Titã*, de Jean Paul, etc.

O autor destaca que a principal característica do “romance de formação” vem a ser o elemento *da formação substancial do homem* –diferenciando-o das outras modalidades romanescas. Nessas outras modalidades – distintas, então, do romance de formação –, a imagem do protagonista é tida, de certa forma, como “pronta”, de maneira que “os acontecimentos mudam o seu destino, mudam a sua posição na vida e na sociedade, mas ele continua imutável e igual a si mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 219). O enredo, a composição e a estrutura desses romances postulam uma espécie de imutabilidade, radicada na firmeza do personagem, em sua constância, mesmo que tudo aquilo que o envolva (como a posição social, os demais elementos da vida, a fortuna e o destino) possa ser mutável, dinâmico, variável. Assim, o personagem é construído no interior de uma imagem em que a constância faz-se prerrogativa primeira: ele é imóvel e fixo; é *em torno dele* que os movimentos do romance se estabelecem. Como exemplo disso, Bakhtin (2013) se vale das narrativas nas quais se tem um casal apaixonado como central: são frequentes as obras que sustentam que, por mais obstáculos, desafios, decepções e dor, há ali um amor que insiste e perdura, há ali um homem (ou uma mulher) protagonista que conserva um sentimento inabalável e, assim, vê a si mesmo como fixo. Ora, isso só é possível porque há um conjunto significativo de experiências e transformações de um exterior que não correspondem a uma alteração no sujeito protagonista; antes disso, elas apenas se mostram como fortalecedoras daquilo que parece, nele, manter-se como inarredável. Como conclui Bakhtin: “o movimento do destino e da vida dessa personagem pronta é o que constitui o conteúdo do enredo; mas o próprio caráter do homem, sua mudança e sua formação não se tornam enredo” (2003, p. 219).

Por outro lado, Bakhtin afirma que, de forma incomparável, mais raro é o romance que produz a imagem do homem “em formação”. Nesses infrequentes “romances de educação”, como o autor prefere assumir (BAKHTIN, 2003; 2013), o próprio personagem e seu caráter se tornam grandezas variáveis, sendo que a mudança do protagonista ganha um amplo significado no enredo, uma vez que “o tempo se interioriza no homem, passa a integrar sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida” (BAKHTIN, 2003, p. 220).

Para além de compreender por “formação” (ou por “educação”) as transformações que produzem o sujeito de um determinado modo, que o tecem em uma relação direta com aquilo que o entorna, Jorge Larrosa (1998), ao discutir alguns romances desse tipo, também oferece pistas para um melhor desdobramento do conceito. Ao percorrer obras como *História do Lápis* e *A Repetição*, Peter Handke, bem como o cânone *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe, o autor elege a metáfora do “caminhar” como central para a definição de “formação” [*Bildung*]. Nessa perspectiva, “caminhar não é tanto ir de um lugar a outros, mas *levar a passear o olhar*. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo” (ibidem, p. 60, grifos nossos). Ou seja, algo que não resume apenas a um aprender pela primeira vez (como uma criança aprender a caminhar, por exemplo), mas, antes, que inscreve o gesto em seu caráter de desacomodação de algo que parece tão óbvio e natural. Assim, aprender a caminhar é, na verdade, um reaprender; é a instauração de uma nova forma de se locomover pelo mundo, em que invariavelmente o modo de olhar deve se fazer distinto.

Deve-se se considerar, ainda, que, ao recolocar o “romance de formação” sob outras bases, Larrosa (1998) também sugere que o próprio sentido de “formação” merece ser ampliado ou, mais do que isso, perspectivado. Para o autor, analisar esse tipo de literatura não incide na suposição de uma linearidade entre o lido e o “aprendido”. Ou seja, a potência que o autor encontra no “romance de formação” não está na subordinação da linguagem, ou do universo literário, à “eficácia da transmissão”, à “realização sem desvios” (LARROSA, 1998, p. 154) de determinado projeto ou mesmo da intencionalidade de uma “lição” que subjaz ao texto. Essa visão corresponderia a um sentido limitado do que se compreende tanto por “literatura” como por “formação” (nesse caso, como “conformação”). Antes disso, se há alguma relação entre literatura e leitor nos termos de uma formação, é aquela o que convoca ao pensamento, à criação, a um tipo de aguçamento da sensibilidade em relação ao mundo e a si mesmo – algo que não se pode efetivar de modo literal, a partir de modelos prontos.

A literatura que tem o poder de transformar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às próprias ações; mas tampouco é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado, como algo evidente, como algo que se impõe sem reflexão. (LARROSA, 2010, p. 157-158).

Nesse sentido, é justamente em função de semelhantes pressupostos que nos arriscamos a inserir o cinema nesta discussão. É por acreditar que, em alguns filmes e na disposição de uma marca específica – qual seja, aquela de uma narrativa que coloca em evidência o sujeito em paulatina ruptura consigo mesmo –, entendemos, também se dinamiza um tipo específico de formação do olhar. Não apostamos, portanto, na ideia de que à formação apresentada na imagem corresponda, linearmente, uma formação daquele que a assiste. Não há jogo de “influência”, nem mesmo estratégias “por trás” dos materiais quando indicamos a possibilidade de um “filme de formação”. Há, antes, a produção decisiva de modos singulares de ser e se tornar sujeito operados pela ficção; há a negação de uma transformação que incide em um imperativo moral (de um personagem perverso para bondoso, por exemplo) ou mesmo daquela atrelada a um tipo de universalismo inquestionável (uma formação a ser meramente repetida ou exemplar); há, mais do que isso, uma construção estética da imagem que não se reduz à mera expressão ou representação de um mundo exterior, mas que se funda na capacidade de suspender as verdades previsíveis, de provocar o olhar diferentemente, de se compor, enfim, como um elemento constitutivo da abertura e ampliação dos sentidos, das significações imediatas e do já-sabido.

Tendo em vista as discussões que fizemos até o momento sobre o romance de formação, nosso interesse agora é indicar, de modo mais preciso, algumas possibilidades fílmicas para pensar o domínio do que vimos chamando de “*filme de formação*”. Para tanto, escolhemos construir nossa argumentação tomando como base a sistematização realizada por Bakhtin (2003). Mais precisamente, e para um entendimento particular acerca dos elementos que constituem, então, o “romance de formação” (ou de “educação”), Bakhtin (2003) opera com o subgênero a partir de cinco modalidades: idílico-cíclico; da vida como experiência; biográfico (e autobiográfico); didático-pedagógico, e, por fim, ao “romance de formação” do tipo “realista”. Em cada uma dessas modalidades, o autor faz ver movimentos

e dinâmicas de constituição do sujeito protagonista, os quais, acreditamos, podem ser úteis para pensarmos, por extensão, o domínio das imagens cinematográficas e as narrativas que a elas se relacionam. Assim, no empreendimento a que nos propomos neste artigo, a intenção agora é descrever as modalidades sugeridas por Bakhtin em relação direta com algumas obras fílmicas.

Para tanto, consideramos que descrever os tipos de “romance de formação” mostra-se apenas como um desdobramento de algumas discussões precípuas quanto ao subgênero. Dizendo de outro modo, só é possível realizar uma tipologia porque, em comum, as narrativas partem de três elementos fundamentais – os quais tentamos discutir até aqui e que podem ser assim resumidos: 1) o fato de se tratar de uma narrativa sustentada (e sustentando) prioritariamente (e decisivamente) um certo domínio de formação do protagonista *contingencial*. Ou seja, trata-se de uma história irrepetível, em que o personagem central é oferecido como em permanente e paulatina ruptura de si para si mesmo e, exatamente por isso, ao final, ele converge com um ser distinto daquele que se apresentava em seu início – por caminhos tão diversos quanto pouco antecipáveis; 2) o fato de essa transformação ser pautada, igualmente, por transformações, mudanças, reorganizações do espaço-tempo no qual o sujeito está inserido; dizendo de outra forma, transformação do sujeito e do espaço-tempo são, pois, unidades mutuamente constitutivas; 3) o fato de que, por “formação”, não reconhecemos, nem no domínio da imagem, nem no domínio daquele que a assiste, a possibilidade de um modo pedagogizante de constituição, mas, antes, aquele que se abre à suspensão de qualquer sentido de “verdade”.

Além disso, e como já anunciado, interessa-nos tomar tais pontos de análise e de debate junto àqueles que, de igual maneira, diversos autores têm realizado no que tange à problematização do conceito de *Bildung* – sobretudo considerando os rastros por ele deixados como domínio da razão instrumental, entendendo que o cinema pode emergir como uma dimensão importante que concerne ao entendimento da formação como algo que excede o domínio de habilidades e da racionalidade – o que parece ser hoje um dos desafios para o redimensionamento do conceito de *Bildung* (HERMANN, 2010). Se tomamos como base o cinema, é por apostar justamente em uma formação comprometida com o domínio da estética liberta das tradicionais acepções que, desde o século 18, o ligam – e o reduzem – a uma categoria ligada ao belo (ibidem). Trata-se, assim, de inscrever o domínio da formação naquele próximo da ética, na crença de que a “invenção de mundos alternativos”, a “ficcionalidade da arte” e a “pluralidade” de experiências se efetivam como possibilidades inexoráveis de escolhas frente ao mundo, frente às formas de o entendermos e, ainda, de por ele nos responsabilizarmos (HERMANN, 2010, p. 35).

Considerando tais questões, a que modalidades, então, nos referimos? Mais, como pensá-las no cinema? Bakhtin (2003) descreve a primeira delas como o romance de formação “de tipo *idílico-cíclico*”. Nesse tipo de obra, como o próprio nome sugere, tem-se um registro temporal cíclico, no qual a transformação do personagem no percurso mesmo da vida faz-se central. Aqui, então, “o tempo se presta a uma representação do desenrolar da vida humana (desde a infância até a velhice, passando pelos anos de juventude e maturidade) e a uma representação das modificações internas do caráter e da mentalidade, que se realizam no homem à medida que vão passando os anos” (BAKHTIN, 2003, p. 238).

Se formos assumir, então, a analogia entre “romance de formação” e “filme de formação”, poderíamos inferir que, após considerarmos os três pressupostos já explicitados, outros filmes convergem como o sentido atribuído ao romance de formação do tipo “idílico-cíclico”. Nesse caso, podemos citar alguns materiais que se aproximaram das definições aqui sistematizadas, tal como *Boyhood*, de Richard Linklater (2014), a produção que, pensamos, traz uma das mais originais experiências do tempo (e da passagem do tempo) no cinema – já que o filme se vale do mesmo elenco central para a realização de filmagens que se deram em um período compreendido por 12 anos. Falar disso se torna um ponto fundamental do debate, já que se distancia da mera “aplicação” entre literatura e cinema. Demarcar o modo como opera a imagem se faz característico da discussão sobre “filme de formação”; não é, portanto, a temática e seu desenvolvimento que importa de modo exclusivo, mas a maneira como ela é dinamizada *pela imagem*. Nesse filme, então, e como sugere a caracterização da tipologia ligada ao tipo “idílico-cíclico”, “a transformação do protagonista não fica só presa às transformações de praxe, esperadas conforme a sucessão das idades” (CHANG, 2002, p. 34) – ainda que, claro, seria praticamente impossível uma narrativa que, no percurso de alguns momentos da vida de um protagonista, tais marcas se fizessem ausentes. No entanto, em *Boyhood*, o que se vê são alterações, inclusive físicas, gradual e delicadamente, se evidenciam à nossa frente. A cada pequena ruptura no tempo, o espectador é convocado a um estranhamento: o que vê é e não é aquilo que, segundos antes, se fazia tão claro: uma pequena ruga se fez visível, a barba que, subitamente, apareceu. No filme, o personagem se torna outro, diferente do que era: não apenas porque cresceu; porque, de criança, Mason (o protagonista) passa a adolescente, mas porque, nesse percurso, são os dilemas, as tensões, as decepções, as dores e também as belezas mais cotidianas, mais singelas e prosaicas – e por isso mesmo, no limite, quase imperceptíveis – que vão compondo um novo modo de ser. Na composição da imagem, a trilha sonora desempenha um papel fundamental não apenas porque serve de marca para os acontecimentos, situando-nos no tempo, como também porque atua na composição de delicadas elipses

temporais, como quando o pai de Masondá a ele, como presente de aniversário de 15 anos, o “Black Album”, com músicas dos quatro Beatles *após o término da banda*, que ele mesmo selecionou e compilou: “Paul te leva para as festas; George, que fala sobre Deus; John com: ‘não, é sobre amor e dor’; e vem Ringo e diz: ‘não podemos aproveitar o que temos enquanto temos?’”.O filme todo converge nisto, no que o menino se torna *depois*: depois que cresce, depois que sai de casa, depois que pequenas e minúsculas partículas do cotidiano o constituem no tempo. Assim, no lugar dos estereótipos que justificam e eventualmente “explicam” de modo fácil as transformações (a inocência infantil perdida, a adolescência rebelde), emerge outro universo – sutil, ainda que intenso –, a partir do qual acompanhamos o devir do personagem.

Outro exemplo que serve a nossos propósitos seria, ainda, *Peixe grande*, de Tim Burton (2003): no percurso intricado que trama ficção e realidade, fábula e “dado concreto”, que assume como mote, de um lado, a memória como espaço lacunar e, de outro, a narrativa como elo decisivo do encontro, temos a história conflituosa entre um pai (Ed Bloom) e seu filho (Will Bloom). No enredo que nos faz acompanhar, especialmente, a infância e a idade adulta de Will, o espaço da fábula ocupa um lugar central: é a resistência a um modo particular do pai de narrar (e construir) as explicações da vida – sempre fantasioso, mítico e lírico –, que abre as brechas para uma transformação do filho. Mais do que isso, é na tessitura entre reviver o passado inventado (e imageticamente disposto não por uma linearidade, mas por um intencional constante ir e vir quase onírico que faz tensão entre a memória e o presente que a anima) e um futuro que se anuncia desde o princípio (a morte do pai), que o personagem principal se encontra, a todo o tempo, confrontado consigo mesmo, convocado, portanto, a se tornar outro, diferente do que era.

Merece destaque o fato de que talvez aqui há algo que se aproxima (mas não se equivale, a nosso ver) da ideia de narrativas do tipo “iniciáticas”, tal como sugere a tipologia de José Miguel Lopes (2008, p. 26) em relação aos “filmes de infância”. O autor sugere que essas narrativas geralmente assumem como ponto decisivo o percurso de um personagem infantil “que entra no mundo dos homens (como se a criança não fizesse inteiramente parte dele ou nele devesse conquistar o seu lugar)” ou, ainda, que realiza “um caminho iniciático direcionado para um melhor conhecimento de si, possibilitando encontrar uma entrada para o autoconhecimento”. Tanto em um caso, como no outro, um elemento parece ser constante: “a questão do rito de passagem, do ‘abre-te sésamo’, do ingresso está sempre presente”. O próprio autor é hesitante em identificar as “narrativas iniciáticas” da infância como algo relativo à aprendizagem/formação: “Mas será que essa etapa representa sempre uma narrativa de aprendizagem?” (ibidem). O que as

diferenciaria? O fato de que aqui, nas “narrativas iniciáticas, acompanha-se certo movimento circular, em que o fim da travessia *coincide* com o ponto de origem ou ponto de partida. Nesse sentido, a infância emerge, muitas vezes, como uma etapa a ser vencida, ultrapassada; como uma espécie de exílio. A narrativa iniciática é, portanto, cada vez mais, a história das crianças no exílio: “exílio de um casulo inicial ou delas próprias” (ibidem, p. 27). Não por acaso, o tema da viagem se faz recorrente, podendo-se dizer que tais filmes configuram-se como *road movies* em sua versão infantil: “Elas estão diante de um momento fundamental que as forçará a abandonar o imobilismo, deixando talvez a infância, ou parte dela, para se confrontarem com o mundo que as rodeia” (ibidem). Entendemos que as análises feitas por Aquino (2016) e Marcello (2009), de filmes em que às crianças é exigida uma transformação no percurso de uma viagem, inscrevem-se, inclusive deliberadamente, nessa configuração.

O segundo tipo de “romance de formação” descrito por Bakhtin (2003) refere-se, de modo muito semelhante, ao anterior: aquele que faz *da vida a própria experiência* (formativa). Nesse caso, não se trata apenas de fases da vida, de extensões temporais específicas, mas de pontuar a própria existência, *em toda sua extensão* (e não apenas parte dela, como nos filmes anteriores), como “formação”. Sendo assim, elegemos como um tipo de “formação” nesse nível o filme *O curioso caso de Benjamin Button*, de David Fincher (2009): no percurso, tão extraordinário quanto inopinável, que inverte a ordem do tempo, Benjamin Button nasce idoso e, à medida que o tempo passa, é em direção à infância que ele caminha. A experiência do “passar dos anos”, marcada na carne de todos nós, se faz ali, em outro aspecto, oposto e, por isso mesmo, sujeito a outro tipo de formação, a nós irreconhecível. É o próprio tempo em seu sentido mais vitalmente antagônico que se apresenta como marca de uma disposição singular da formação. Não se trata meramente de uma formação que reconhece a morte como inevitável ou a fragilidade que, da mesma forma, é posta como final de uma trajetória (tanto a velhice, para nós, quanto ali o pequeno bebê, marcam o limite de uma e mesma independência), mas a vida inteira assumida como disjunção ininterrupta, que exige uma necessidade permanente de construir rearranjos, acomodações e, claro, transformações. Não por acaso, nem no fim, nem no começo: é somente *no meio* que o encontro que se faz possível.

O terceiro tipo de “romance de formação” é aquele *biográfico* (e *autobiográfico*) no qual o tempo é de ordem orgânica e o efeito longitudinal perde sua preponderância em favor de algo não totalmente generalizável: é “a formação da *vida-destino* [que] se funde com a formação do próprio homem” (BAKHTIN, 2003, p. 221, grifos nossos). Ou seja, na narrativa, “cria-se o destino do homem, cria-se com ele o próprio homem, o seu caráter”

(ibidem). A transformação, então, será fruto de uma série de fatores, de acontecimentos, da qual emergem marcas decisivas. Nesse caso, e dando seguimento à nossa analogia, entendemos que o documentário brasileiro *Elena*, de Petra Costa (2012), manifesta-se como uma produção que, de certo modo, congrega esses elementos. Apostamos, então, na ideia de que as convencionais distinções entre “ficção” e documentário poderiam, inclusive, servir de elementos importantes de debate, justamente por meio de um filme que investe, decisivamente (e, talvez, de modo vital), no ato mesmo de narrar – e, como tal, criar – aquilo que parece ser da ordem do inenarrável. Nele, o que se faz ver é a lacuna, o vazio provocado pela perda da irmã da diretora (Petra Costa), Elena, que se suicidou quando tinha 20 anos. No filme, e na junção entre uma narrativa em *off* ubíqua de Petra, imagens de arquivo pessoal (em que se somam vídeos caseiros e fotografias), entrevistas, bem como cenas de um percurso que incidem na recomposição poética, metafórica da dor, acompanhamos não exatamente a “transformação” da personagem que dá título ao filme, mas, justamente, aquela, pungente, da irmã, a diretora. Outro elemento do filme que dê a ver uma característica relevante para a discussão seria a possibilidade de se perguntar, nesse caso, afinal, quando mesmo o filme, ou a transformação mesma, começa? Há algo ali que não se encerra nos limites temporais da narrativa, e isso não apenas porque o fato, em si – o suicídio da irmã – ocorreu há anos, mas porque, como toda a transformação, é difícil precisar o ponto exato de seu princípio, bem como demarcar, categoricamente, onde se delimita seu fim. O esforço, então, corresponde àquele de seguir pistas, rastros, breves vestígios compostos muito mais por perguntas, indagações do que propriamente por respostas. Nesse sentido, um momento do filme se faz emblemático: ao analisar o relatório de necrópsia da irmã, em uma composição de imagem em que a espessura do material apresentado de modo “frio”, “objetivo” (afinal, trata-se de documento médico), de algum modo, é perdida: vê-se ocupar toda a tela um misto de palavras e termos em inglês (já que Elena morava nos Estados Unidos). É Petra quem tem de (nos) traduzir e dar sentido à morte que ali se expressa: “300 gramas”, ela diz, em *off*; o coração da irmã tinha 300 gramas. No entanto, o filme todo parece nos perguntar: afinal, quanto pesa um coração?

O quarto tipo de romance de formação corresponde ao romance *didático-pedagógico*, no qual se apresenta o processo pedagógico da educação no sentido estrito e, no limite, “institucional” do termo. Nele, portanto, ganha preponderância uma ideia específica de educação, apresentando um processo pedagógico literal. No histórico do “romance de formação”, esse tipo de narrativa ganhava certa literalidade, apresentando-se, mais diretamente, como uma “espécie de manual de comportamento e tinha o propósito explícito de promover a educação da juventude” (CHANG, 2002, p. 34). Considerando a discussão a que nos propomos neste artigo, é preciso dizer que, certamente, as pesquisas

em educação e cinema têm se valido bastante deste tipo de produção (FABRIS, 2000; 2010; MARCELLO, 2009; NUNES, 2011; BORGES, 2012), ainda que, obviamente, não empregando os termos e sentidos que usamos nessa discussão. Para além dos filmes que assumem como mote central a escola, por exemplo, em que a intenção educativa se faz visível aos sujeitos (não exatamente pelos conteúdos aprendidos, mas pelas práticas que se inscrevem nos corpos), interessa-nos indicar pelo menos um material que também carregue mais diretamente a “formação”, tal como aqui discutida (coincidindo, mas também ampliando o sentido literal de uma educação institucionalizada): o filme *Ida* (2014). Nele, a riqueza de uma linguagem que se efetiva no limite tênue entre a imagem em movimento e a fotografia faz-se constitutiva da formação da personagem que dá título ao filme: Ida, uma jovem adolescente recém-saída de um convento. Por meio das imagens em preto e branco, o claro e o escuro, o fixo e o dinâmico concorrem para mostrar uma formação que não se vê, mas que é apenas sugerida – nesse caso, pela saída do convento, já que o filme parte, justamente, do momento em que a menina sai da instituição para conviver com a tia. No entanto, o que ocorre é um encontro, desafiador, entre essa formação e outra, que paulatinamente ela constrói junto à figura da tia e que então se impõe: a restituição de sua origem, de algum modo, desconhecida. Ida não é mais a mesma – não porque simplesmente “saiu” do convento, mas porque a ela é exigido compor sentidos entre os distintos modos de formar-se, de fazer-se no espaço lacunar que as vigorosas instituições tradicionais (o convento e agora a família) lhe convocam.

Entre os quatro tipos de “romance de formação” descritos por Bakhtin – idílico-cíclico, da vida como experiência, biográfico e autobiográfico e didático-pedagógico –, um elemento em comum: tais narrativas concentram o fato de colocar em segundo plano as transformações exteriores. Dizendo de outro modo, elas existem, participam ativamente da formação do sujeito protagonista, mas em menor grau. Daí que o autor caracteriza outro (e último) tipo de “romance de formação” e sinaliza por ele sua visível preferência. Nesse sentido, ao indicar uma “preferência”, entendemos que, menos do que apontar para termos que remeteriam a algo mais ou menos genuíno (e que, com efeito, trariam elementos de valor como chave de análise), Bakhtin (2003) destaca a complexidade aguda que a última modalidade da tipologia apresenta. Assim, por fim, falamos do romance de formação “realista”, em que o homem se apresenta em *indissolúvel relação com a formação histórica*: “a formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico” (BAKHTIN, 2003, p. 221). Neste, o homem se transforma concomitantemente com o mundo, fazendo-se, ainda que indiretamente, ponto de *concentração* e *intensificação* das transformações históricas. O protagonista, então, não se encontra imperceptível e singularizado em uma

época, mas na fronteira entre duas épocas; a transição irá se efetuar *nele* e *através* dele, de modo que, em virtude das circunstâncias que o excedem, ele se vê obrigado a se tornar um novo tipo de homem, ainda inédito. A formação nesse tipo de romance, portanto, não tem apenas um caráter privado, mas se amplia largamente para outra esfera na qual um modo singular de se inscrever no tempo do agora se faz decisivo. Pode-se dizer que se trata, assim, de uma transformação que vinculada a um modo de responder às “urgências de um presente” (DIDI-HUBERMAN, 2009), que coloca o protagonista frente a uma profunda e inevitável modificação. À instabilidade de um tempo, o protagonista responde com movimentos os quais a ele são exigidos inventar.

Acreditamos que dar conta dessa modalidade de formação incide na seleção de filmes em que, não por acaso, as narrativas se encontrem situadas em momentos decisivos da história da humanidade. Nesse caso, poderíamos citar alguns deles: em *A língua das mariposas* (1999), a dinâmica entre sujeito, (trans)formação e tempo histórico se faz visível na medida em que se observa que essa tríade está vinculada à permeabilidade da presença de Don Gregório no menino Mocho, no período que antecede a Guerra Civil Espanhola. A (trans)formação aqui é algo que não se dá como um gesto de alteração de estados: de um menino ingênuo, oprimido, para outro liberto e mais lúcido. Nesse tipo de formação, não se trata de um progresso, nem de um desenvolvimento em termos de “maturidade”. A posição do professor progressista, e especialmente da amizade que ultrapassa a relação institucional, não converge com uma conscientização política, nem com aquela que, subitamente, faz com que o outro “abra os olhos”. A cena final do filme, em que o menino é obrigado a agredir Don Gregório, dá indícios de que, de fato, nenhuma transformação é garantida ou mesmo facilmente compreendida: a lágrima que corre em sua face, a expressão em *close*, na montagem alternada entre um rosto expressivo e um punho fechado com uma pedra na mão são de tristeza? De raiva? O final não mostra a reação de decepção, tristeza ou de relativa alegria do professor frente à atitude do menino – imagem que talvez fosse nos fornecer indícios que, então, revelassem o sentido derrisório daquele gesto. Fora de campo, não vemos a reação do professor, mas tão-somente o rosto congelado do menino e que, pouco a pouco, perde as cores e se torna imagem fixa em preto e branco. Mais do que explicações para a sequência final, o que se abre para nós é a imagem da criança *transformada*, em sua mais genuína imprevisibilidade, recusando qualquer explicação linear ou fatalista. Em vez disso, trata-se da proposição de outro exercício sobre si mesmo, só possível dentro de uma relação sem finalidade; um exercício, portanto, no qual a única “formação” que está em jogo é a do olhar e do gesto – como, por exemplo, aquele da delicadeza do convite ao olhar aguçado para a asa de uma borboleta ou a língua de uma mariposa –, mesmo que tal formação seja permeada por um momento do país no qual seja

necessário recriar, a todo o tempo, a tranquilidade e a paz lá onde, de fato, elas não habitam.

Outro exemplo de um tipo de “filme de formação”, acreditamos encontrar no filme *Balzac e a costureirinha chinesa*, de Dai Sijie (2002). Na narrativa, Luo e Ma são dois jovens revolucionários que, durante o regime maoísta da China Comunista, são enviados um lugar ermo (uma montanha) para “reeducação e desapego de seus princípios”. No meio do pequeno povoado, os dois conhecem uma jovem e singela costureirinha; com ela, travam uma amizade que se sustenta, dentre outros elementos, na leitura coletiva de clássicos da literatura francesa, como Balzac, Zola e Flaubert. Paralelamente a uma intimidade que se estabelece entre os três, há algo mais amplo que os liga à liberdade de pensamento e à ruptura de um autoritarismo intelectual e moral que, a todo o tempo, se faz visível no filme. Aos poucos, a costureirinha é tomada por uma presença que se faz, de algum modo, “estrangeira”: seja aquela dos dois novos amigos, seja outra, marcada pela invasão da palavra literária em sua vida. Há uma mudança, uma transformação ali disposta, uma forma outra de ver e se sentir no mundo que habita. Paulatinamente, a costureirinha é tocada pela amizade, mas é a literatura que prevalece – como ela mesma anuncia ao final do filme: há uma mudança, e ela se deve a Balzac.

A esses dois filmes, certamente, poderiam se somar outros: *A culpa é do Fidel* (2006), *Adeus, meninos* (1987), *Kamtchakta*(2002), apenas para citarmos alguns. Neles, sujeito e tempo histórico se fazem indissociáveis: não apenas porque o tempo “passou” para os protagonistas, mas porque, ao fazê-lo, rupturas decisivas também ali se efetivaram. Não é exatamente em função da segunda guerra mundial, da guerra civil espanhola ou da ascensão da ditadura na América Latina ou aquela do regime maoísta na China que os personagens se modificam, mas porque tais eventos se apresentam como um presente incontornável, do qual não há como se sair idêntico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nosso objetivo foi organizar algumas bases sobre o que entendemos ser, afinal, o “romance de formação”, bem como, desde aí, compor alguns sentidos que nos permitissem reconhecer certos operadores analíticos que concorreriam de modo produtivo para a organização de análises filmográficas radicadas naquilo que denominamos “filmes de formação”.

Assim, foi, então, que, partindo dessas considerações, percorremos discussões sobre

“romance de formação”. Mais do que isso, e como foi nossa intenção mostrar neste texto, o interesse se concentrou em extrair delas, interessadamente, operadores metodológicos que pudessem nos auxiliar a pensar, por extensão, em algumas obras filmográficas. Como já referido, não se tratou de sugerir a mera “aplicação” de um material (livros) a outro (filmes), mas, antes, traçar percursos que singularizassem certas produções justamente por serem compostas por uma linguagem singular. Apostar na ideia de “filmes de formação” só faz sentido quando se analisa, sim, certa recorrência de narrativa, mas que se faz indissociável de uma linguagem (e, com efeito, de imagem) que a sustenta.

Obviamente, as definições trazidas não são, de modo algum, decisivas ou, muito menos, incontestáveis. Ao contrário, sabemos que não há nem mesmo consenso quanto às definições e contornos do que se entende por “romance de formação” – e, para alguns, nem possibilidade de uma especificação categórica de que se trate de um tipo específico de literatura, já que, de algum modo, qualquer dinâmica literária se relaciona, em maior ou menor grau, com um tipo de formação. O terreno, portanto, instável no qual nos situamos exigiu que tornássemos precisos alguns aspectos. Por exemplo, quanto ao próprio termo “formação”, que não corresponde, de modo imutável, ao sentido que se tinha de formação no século 18, marcadamente burguês.

Assim, mesmo que eventualmente tenhamos falado de filmes cujas narrativas se baseiam em um livro, não foi essa a relação entre literatura e cinema que se fez definitiva. Por isso, recuperamos a ideia lançada no início deste texto: mais importante do que criar o espaço para eventuais comparações entre livro e obra, tentamos apontar para outra forma de relacionar literatura e cinema, calcada na imersão na linguagem cinematográfica, para um tipo particular de sentido que é dado via narrativa imagética e, enfim, para a descrição e a problematização de um universo singular ali instaurado.

Discutir os aspectos “formativos” de um filme implica, portanto, dar conta de dois movimentos: o primeiro deles se refere à tentativa de trazer para o debate materiais que colocam em circulação o processo de transformação de seu protagonista, ou de um processo inseparável e constitutivo de formação do sujeito. Ainda assim, e como segundo movimento, no ato de pensar tais conceitos, de lançar um olhar sobre os materiais, o esforço seria aquele de proposição de algumas questões de ordem, por que não, metodológicas, quais sejam: de que maneira se dá a (trans)formação do sujeito nesses filmes? De que tipo de formação se trata? Que elementos marcam sua (trans)formação? Que percursos (literais ou metafóricos) estão envolvidos nesse processo? Quem e o quê esses personagens encontram pelo

caminho? Como os personagens se inscrevem no tempo-espaço que os atravessa e como, igualmente, esse tempo-espaço neles se inscreve? Como, perante o outro, ele é convidado a se modificar, a olhar o mundo de outra forma? E, por fim, mas não menos importante, outra questão se mobiliza: como a imagem se torna definidora, constitutiva, decisiva para a composição de todas as respostas anteriores?

REFERÊNCIAS

AQUINO, JulioGroppa. **Um mordomo guarda as crianças**: quando HirokazuKore-Eda encontra João Moreira Salles. Mimeo., 2016. [no prelo]

BAKHTIN, Mikhail: O romance de educação na história do realismo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. p. 221-277.

BAKHTIN, Mikhail: **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo, SP: Hucitec, 2013.

BORGES, Fabrícia Teixeira. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. **Cadernos Cedex (UNICAMP)**, v. 32, n. 88, p. 303-317, set./dez. 2012. ISSN 1678-7110

CHANG, Caroline. **David Copperfield e o apanhador no campo de centeio na perspectiva do romance de formação**. Programa de Pós-Graduação em Letras Literatura Comparada [Dissertação de Mestrado], Porto Alegre, RS: PPGLC/UFRGS, 2002.

DIDI-HUBERMAN. **Quand les images prennent position**. Paris: Éditions de Minuit, 2009.

FABRIS, ElíHenn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p. 232-245, jan./jun. 2010. ISSN 1645-1384

FABRIS, ElíHenn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema, Porto Alegre, RS: UFRGS. p. 257-286, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40.p. 93-101,2009. ISSN 1806-9134

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre, RS: Contrabando, 1998.

LOPES, José de Souza Miguel. O cinema da infância. **TXT: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, v. 4, n. 7, 2008, p. 22-35. ISSN 1809-8150

MAAS, Wilma PatriciaMarzariDinardo. **O cânone mínimo**. O *Bildungsroman* na história da literatura. São Paulo, SP: UNESP, 2000.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e cinema no exercício estético da amizade. **Pro-Posições**, v. 20, p. 215-230, 2009. ISSN 1980-6248

MÖLLMANN, Andrea. **O legado da Bildung**. Programa de Pós-graduação em Educação [Tese de Doutorado], Porto Alegre: PPGEDU/PUCRS, 2011.

NUNES, Flaviana. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir de 'entre os muros da escola'. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, 2011, p.113-130. ISSN 1980- 6248

PINTO, Cristina Ferreira: **O Bildungsroman feminino**: quatro exemplos brasileiros. São Paulo, SP: Perspectiva. 1990.

SOAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (formação cultural). *Kriterion*, v.46, n.112, 2005, p.191-198. ISSN 0100-512X

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar. *Revista Educação & Realidade*. São Paulo, SP, 2008. v. 33, n.1, p. 13-20, jan./jun. ISSN 2175-6236

PRODUÇÕES CITADAS

BURTON, Tim. **Peixe Grande** [*Big Fish*]. Los Angeles: Columbia Pictures, 125min, 2003.

COSTA, Petra. **Elena**. São Paulo: Busca Vida Filmes, 82min, 2012.

CUERDA, José Luis. **A língua das Mariposas** [*La Lengua de las Mariposas*]. Madrid: Canal+ España, 95min, 1995.

GRAVAS, Julie. **A culpa é do Fidel** [*La faute à Fidel*]. França: Gaumont, 99min, 2006.

LINKLATER, Richard. **Boyhood: da Infância à Juventude** [*Boyhood*]. New York: IFC Productions, 164min, 2014.

MALLE, Louis. **Adeus, Meninos** [*Aurevoir les enfants*]. Paris: MK2, 104min, 1987.

PAWLIKOWSKI, Pawel. *Ida*. Warszawa & Copenhagen: Canal+ Polska & Danish Film Institute, 82min, 2013.

PYÑERO, Marcelo. *Kamchatka*. Argentina: Alquimia, 106min, 2002.

SIJIE, Dai. *Balzac e a Costureirinha Chinesa* [*Balzac et lapetitetailleusechinoise*]. Paris & London: LesProductionsInternationales Le Film&StudioCanal, 111min, 2002.

ⁱⁱ Revisão gramatical do texto sobpela equipe da revista ETD