



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
BACHARELADO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

ALANA YARA SIMÕES SANTOS

O COMING OF AGE FEMININO: Uma análise de Red - Crescer é uma Fera.

São Cristóvão
2026



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
BACHARELADO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

ALANA YARA SIMÕES SANTOS

O COMING OF AGE FEMININO: Uma análise de Red - Crescer é uma Fera.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Comunicação Social como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Danielle Parfentieff de Noronha.

São Cristóvão
2026

Ao meu pai, por me levar para comprar DVDs na garupa de sua velha bicicleta, e à minha mãe que, mesmo cansada, sempre os assistia comigo.

AGRADECIMENTOS

Preciso admitir, antes de começar esta quase carta aberta àquelas pessoas que tanto amo e prezo nessa caminhada meio torta, de quase tropeços em perseguições à ônibus universitários e acompanhada por noites de bons vinhos baratos, risadas cúmplices e sonhos suspirados, que sou supersticiosa para agradecer antes de finalizar um trabalho. Meus dedos ansiosos dedicam essas gratificações antes de chegarem ao seu último ponto final nesta folha, agora não tão em branco, e passeiam livremente entre os vocábulos que outrora aprendi tanto sendo gente quanto consumindo os livros e filmes que, posteriormente, serão encontrados aqui. Entretanto, não é pela ansiedade que imponho a minha condição de pessoalidade nestes agradecimentos: É pelo meu olhar de primeira pessoa que não se contenta na superficialidade. Talvez seja com isso que eu deva começar a agradecer, afinal.

Sou grata a Deus, em sua figura paterna, divina e misteriosa, que me permitiu seguir adiante com desejos que antes pareciam tão distantes, principalmente para uma garota do interior que mal sabia o tamanho do mundo. Não é como se eu soubesse de tudo agora, mas assim como uma personagem no percurso de seu *coming of age*, tenho feito descobertas extraordinárias com o cotidiano que a vida me oferta, de graça e com graça. Por esse motivo, agradeço igualmente à vida e seus acasos, que por meio de situações cômicas, trágicas e dignas de um bom roteiro de um filme de amadurecimento ou, quem sabe, novela das nove, trouxe-me onde estou agora, prestes a encarar o fim de um ciclo, cujo início parece ter sido há quatro semanas e não há quatro anos, e pronta para descobrir o que vem depois dos créditos subirem. Torço, no meu espírito de menina-grande, que haja um pós-crédito bem bonito e convidativo à sequência.

Foi com a dona Rosa Maria em que aprendi as coisas não-esquecíveis de ser humano: Andar de bicicleta, as falas do primeiro filme da trilogia *O Rei Leão* (1994), amar pelo conhecer e conhecer pelo amar. Entre tantas noites de sono, não perdidas e tampouco ganhadas, de brincadeiras infantis, rituais de seleções cinéfilas e desabafos de uma jovem-adulta de coração partido, é com a minha mãe que eu inicio o reconhecer de quem, independentemente da versão na qual me encontrou, fez parte das odisséias de uma garota apaixonada pelo mundo, dentro e fora das narrativas audiovisuais. Ao meu pai, agradeço os fins de semana compartilhados para comprar bons filmes e jogos de videogame em sua antiga bicicleta, na qual me levou à lugares que hoje em dia guardo no coração e em memórias fotográficas. Painho nunca soube verbalizar seus sentimentos, mas o seu afeto se

demonstrava com frutas cortadas, tardes cedidas para os meus desenhos animados e filmes de ação com direito à frase clichê “Viu só? Que mentira!”.

Assim como uma protagonista clássica de um *coming of age*, eu não seria quem sou e não teria feito o que fiz se não tivesse a família que escolhi ao longo desses vinte e dois anos. Aos meus amigos, unidos pelas desventuras e felicidades de se estar vivo e estar crescendo, agradeço por tudo e todas as coisas. Às meninas do Bloco J 404, Roberta e Manu, por serem minhas irmãs do coração e acolherem cada pedaço da minha identidade em tempos não tão gentis. Ao grupo dos calvos de publicidade e propaganda, que em quatro anos tornaram-se casa em um lugar onde eu não tinha ninguém: Vocês transformaram o ato de se mudar e começar de novo como uma bênção, agradeço por terem feito a minha vinda à faculdade como a melhor das jornadas. Escrevo as minhas gratificações aos meus amigos tobienses, em especial Maria Clara, Helena, Camilly e Stephany, por terem acompanhado os maiores dramas de uma garota bissexual em um colégio do interior, espero que saibam que foi com vocês que comecei não somente a aceitar quem eu sou, como também a acreditar que o mundo beirava ao infinito. Aos meus amigos aracajuanos, cujas loucuras se alinharam às minhas e à Alves, por oferecer um ombro amigo e um copo de cerveja cada vez que a rotina pesava sob os ombros. À Jan, pela reconstrução de antigos laços. Volto a agradecer, ainda, aos meus amigos espalhados pelo mundo, nos quais mesmo na saudade não se fazem ausentes. Para o Daniel Liz, Izzy e Sofia Lagum, agradeço o acolhimento diário e para Alex, Carol Eloy e Caio, agradeço por me lembrarem que sempre é tempo de recomeçar. Ainda que nada faça sentido, ao lado de vocês as coisas apenas *são* e, para mim, só isso já basta.

É pensando na minha jornada como universitária na Universidade Federal de Sergipe que começo a agradecer aos docentes responsáveis pela minha educação. Agradeço às dúvidas tiradas, os ensinamentos compartilhados e o incentivo de ser mais do que realmente somos, do que podemos ser. Sou grata, sobretudo, à Valéria Vilas Bôas e Erna Barros, por serem mulheres e profissionais alvos da minha admiração. Val, agradeço às inúmeras vezes em que fui acolhida por ti na faculdade, desde o período inicial em que, para minha surpresa, você sabia o meu nome antes mesmo da minha primeira interação na disciplina. Agradeço aos e-mails trocados, à sua fé em mim e por me dar a chance de assistir incontáveis filmes com a desculpa de que era para estudos acadêmicos. À Erna, agradeço por despertar o meu interesse em fotografia, pelos momentos inesquecíveis em Fortaleza e por sua dedicação enquanto professora.

Agradeço à minha orientadora, Danielle de Noronha, por ter aceitado embarcar nessa trajetória junto a mim. Dani, se não fosse por você, esse trabalho não seria do jeito que é e, certamente, eu não estaria do jeito que estou: Imensamente satisfeita e com muito repertório para falar sobre filmes de amadurecimento. Agradeço a paciência em ouvir meus inúmeros áudios, até mesmo os da madrugada, por vibrar comigo sobre o tema escolhido e por ter se mantido presente até o fim, com boas figurinhas e mensagens acolhedoras que começam com um “Oi, querida”. Te admiro e te agradeço por ter me ajudado a dar vida à esta pesquisa, na qual nutro muito carinho.

Aos meus tios, tias e à Eduardo Marck, pelo apoio imensurável. À Bolt e à Charlie, pelo afeto desmedido.

E, por fim, embora não menos importante, agora eu sei que não, agradeço a mim. Sou grata por minhas versões que atravessaram o crescimento da maneira mais *Eu* de ser possível, corroborando no meu interesse sobre o amadurecer nas narrativas cinematográficas. Agradeço às boas escolhas, às péssimas decisões e às experiências que a vida me proporcionou em simples razão da minha existência. Aos corações partidos, aos amores diários, ao medo e à coragem de viver, de ser e estar. Que eu possa ser gentil comigo em todas as versões do meu eterno (enquanto dure) *coming of age*.

Ainda hoje de manhã, sentindo o cheiro da manhã gelada, pensei que cada um de nós oferece sua vida a uma impossibilidade. No entanto sentindo rodar em torno de mim as árvores que estremeciam em frígida graça me pareceu que a impossibilidade está mais perto de nossos dedos que nós mesmos. Pois a realidade pertence a Deus. Pensei depois que temos um corpo e uma alma e um querer e os nossos filhos – e no entanto o que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós.

Clarice Lispector e Fernando Sabino.

RESUMO

Diante de um cenário marcado pela construção gradual da protagonização masculina nos âmbitos audiovisuais, observa-se que a jornada narrativa no que se refere ao desenvolvimento de personagem é retratada em primeiro plano, corroborando no reducionismo e na secundarização de protagonistas femininas das mesmas obras. Entende-se, dessa forma, que o surgimento de produções cinematográficas, compostas, sobretudo, por novas cineastas, voltadas ao processo de amadurecimento feminino e suas experiências enquanto seres socioculturais podem ser interpretadas como respostas diretas à escassez e à superficialidade conteudista, adotada durante décadas, em que a mulher é inserida. A partir da exploração do gênero cinematográfico *coming of age* e das epistemes que moldam as representações das experiências juvenis femininas no cinema contemporâneo, este trabalho propõe investigar como as protagonistas são retratadas no processo de transição da infância para a adolescência e juventude nos filmes atuais, utilizando a obra *Red - Crescer é uma Fera* (2022) como parâmetro de análise fílmica.

Palavras-chave: *Coming of age*; Amadurecimento feminino; Representação; Cinema; Juventudes e adolescências.

ABSTRACT

In a context marked by the gradual construction of male protagonism within the audiovisual sphere, it is observed that narrative journeys concerning character development are predominantly portrayed in the foreground, contributing to the reduction and marginalization of female protagonists within the same works. Thus, the emergence of cinematic productions, largely created by new female filmmakers, focused on female coming-of-age processes and their experiences as sociocultural subjects can be interpreted as direct responses to the long-standing scarcity and superficiality of content through which women have historically been represented. By exploring the coming of age film genre and the epistemes that shape representations of young female experiences in contemporary cinema, this study aims to investigate how female protagonists are portrayed during the transition from childhood to adolescence and young adulthood in recent films, using *Turning Red* (2022) as the primary reference for film analysis.

Keywords: Coming of age; Female maturation; Representation; Cinema; Youth and adolescence.

RESUMEN

Ante un escenario marcado por la construcción gradual del protagonismo masculino en los ámbitos audiovisuales, se observa que la trayectoria narrativa en lo que respecta al desarrollo de personajes es retratada en primer plano, lo que corrobora el reduccionismo y la secundarización de protagonistas femeninas en las mismas obras. Se entiende, de este modo, que el surgimiento de producciones cinematográficas, compuestas sobre todo por nuevas cineastas, orientadas al proceso de maduración femenina y a sus experiencias como sujetos socioculturales, puede interpretarse como una respuesta directa a la escasez y a la superficialidad de contenidos adoptadas durante décadas, en las que la mujer ha sido inserta. A partir de la exploración del género cinematográfico *coming of age* y de las epistemes que configuran las representaciones de las experiencias juveniles femeninas en el cine contemporáneo, este trabajo propone investigar cómo las protagonistas son retratadas en el proceso de transición de la infancia a la adolescencia y a la juventud en las producciones actuales, utilizando la obra *Red* (2022) como parámetro de análisis fílmico.

Palabras clave: Coming of age; Maduración femenina; Representación; Cine; Juventudes y adolescencias.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - James Dean como Jim Starks em <i>Rebel Without a Cause</i> (1955).....	63
Figura 2 - Marlon Brando como Johnny Strabler em <i>The Wild One</i> (1953).....	65
Figura 3 - <i>Les Quatre Cents Coup</i> (1959) e <i>Los Olvidados</i> (1950).....	66
Figura 4 - <i>Marcelo Zona Sul</i> (1970).....	69
Figura 5 - <i>Grease</i> (1978) e <i>Carrie</i> (1976).....	70
Figura 6 - <i>Heathers</i> (1989) e <i>Dead Poets Society</i> (1990).....	72
Figura 7 - <i>Boyz N the Hood</i> (1991).....	73
Figura 8 - <i>Cidade de Deus</i> (2002).....	74
Figura 9 - <i>The Perks of Being a Wallflower</i> (2012).....	78
Figura 10 - Kathie Bleeker (Mary Murphy) e Judy (Natalie Wood).....	81
Figura 11 - Mary Pickford em <i>The Little Princess</i> (1917).....	84
Figura 12 - Lillian Gish em <i>Broken Blossoms</i> (1919).....	86
Figura 13 - Cynthia (Clara Bow) em <i>The Plastic Age</i> (1925).....	87
Figura 14 - <i>Lolita</i> (1962).....	90
Figura 15 - O <i>makeover</i> de Andie (Molly Ringwald).....	93
Figura 16 - <i>But I'm a Cheerleader</i> (1999).....	95
Figura 17 - <i>Clueless</i> (1995) e <i>10 Things I Hate About You</i> (1999).....	97
Figura 18 - <i>Malhação: Viva a Diferença</i> (2017-2018).....	100
Figura 19 - <i>Girlhood</i> (2014) e <i>Bottoms</i> (2023).....	101
Figura 20 - Meilin na infância e adolescência.....	108
Figura 21 - Meilin em seus compromissos institucionais.....	109
Figura 22 - Meilin e sua identidade de fã.....	111
Figura 23 - Meilin com as amigas e com a mãe.....	112
Figura 24 - O processo de socialização sexual de Meilin.....	114
Figura 25 - A transformação de Meilin.....	116
Figura 26 - O sofrimento de Meilin.....	118
Figura 27 - Meilin e suas amigas.....	120
Figura 28 - A nova identidade de Meilin.....	122
Figura 29 - Meilin e as mulheres de sua família.....	124
Figura 30 - Referências entre <i>Sailor Moon</i> (1992) e <i>Red</i> (2022).....	126
Figura 31 - Jin conforta Meilin.....	127
Figura 32 - Meilin decide ficar com o panda.....	128

Figura 33 - As mulheres da família Lee ajudam Meilin.....	130
Figura 34 - Meilin e Ming caminham juntas.....	131
Figura 35 - Meilin em sua nova realidade.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - O espaço feminino nos estudos sobre as juventudes e as adolescências...21	
1.1 A compreensão da adolescência como construção social.....	22
1.2 Relações entre gênero, adolescências e juventudes.....	27
CAPÍTULO 2 - Juventudes, cinema e gênero.....	39
2.1 O <i>Bildungsroman</i> como gênero literário.....	41
2.2 A protagonista no romance de formação.....	51
2.3 O <i>Coming of age</i> no universo cinematográfico.....	59
2.4 A imagem do feminino nas narrativas de amadurecimento.....	79
CAPÍTULO 3 - Abrace a sua fera: O processo de amadurecimento feminino em <i>Red</i>	103
3.1 O significado de crescer para Meilin Lee.....	107
3.2 A puberdade mágica em <i>Red</i>	112
3.3 “ <i>I’ve never met nobody like you</i> ”: A amizade como base em <i>Red</i>	118
3.4 “ <i>Eu estou mudando, mãe</i> ”: A dinâmica materno-filial em <i>Red</i>	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS.....	147

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da análise de que, historicamente, o cinema comercial estruturou-se por meio de uma perspectiva androcêntrica, em que o olhar masculino definia como as narrativas eram construídas e distribuídas. Nesse contexto, a partir do que teóricas feministas, como Laura Mulvey (1983) em sua obra *Prazer Visual e Cinema Narrativo*, analisam sobre a projeção de fantasias do olhar masculino determinante na figura feminina, observa-se que essa simbologia patriarcal corroborou na consolidação de estereótipos de gênero e influenciou diretamente o modo como as protagonistas femininas eram representadas, também, em gêneros cinematográficos inspirados no processo de amadurecimento do indivíduo enquanto ser social. Assim, pode-se constatar que, tradicionalmente, as narrativas de crescimento foram marcadas por personagens masculinos e por uma abordagem hegemônica da juventude, transformando as personagens femininas presentes na trama em indivíduos com personalidades atreladas aos seres de gênero oposto, ou, ainda, em personas secundarizadas em detrimento à protagonização do homem. Obras como *Boyhood*, de Richard Linklater (2014), e *Ferris Bueller's Day Off*, de John Hughes (1986), são exemplos paradigmáticos no que se refere à criação dos filmes de amadurecimento voltados aos protagonistas masculinos.

É possível categorizar as histórias de amadurecimento como elementos pertencentes ao gênero *coming of age*¹, tendo como base narrativa o processo de transição da infância para a adolescência ou vida adulta de um personagem. Inspirado na tradição literária *Bildungsroman*², cujos aspectos foram utilizados para o estabelecimento do romance de formação na literatura e serão citados nesta pesquisa como parâmetro de compreensão da narrativa juvenil no audiovisual. Essa categoria fílmica acompanha a trajetória de jovens protagonistas mediante às situações de autodescoberta, desde a percepção identitária até ao entendimento acerca do espaço que ocupa no mundo.

Obras audiovisuais que, por muito tempo, foram tratadas como cânones do gênero de amadurecimento do cinema, tinham meninos como foco da narrativa, explorando

¹ *Coming of age*, filme de amadurecimento ou ficção de formação, é um termo proposto por André Corrêa Rollo em sua tese *Ficção de formação na era audiovisual: Salinger e Anderson & Wilson* (2013). Trata-se de um subgênero cinematográfico que retrata a transição da infância para a juventude de um personagem a partir das descobertas experienciadas ao longo da trama. A narrativa costuma girar em torno do amadurecimento do protagonista, enfatizando o desenvolvimento de sua identidade.

² O *Bildungsroman* é um termo alemão criado pelo professor de filologia Karl Morgenstern (1810) para designar obras que acompanham o amadurecimento moral e psicológico de um protagonista, geralmente da sua infância até a fase adulta. Nesta pesquisa, o interesse de análise é da idade tenra até a adolescência.

temáticas sobre sexualidade e formação da moralidade a partir do rito de transição que é “tornar-se homem”. Por outro lado, a maioria das narrativas voltadas às protagonistas meninas era delimitada por estigmas sociais: a sexualidade era controlada, as emoções tratadas como irracionais e os conflitos internos eram comumente retratados como fúteis ou, ainda, focalizados em seu par romântico (Cadore; Monteiro, 2018). A título de ilustração pode-se citar a personagem Allison Reynolds do filme *The Breakfast Club* (Hughes, 1985), cujo destino é marcado pela reformulação de seu estilo e personalidade inicial, tornando-a “mais feminina” a partir do recurso cinematográfico classificado como *makeover*³. O ato de crescer para as mulheres, portanto, foi em grande escala condicionado ao punitivismo, destinando-as à tragicidade de seus próprios enredos.

Evidencia-se, diante dos argumentos redigidos pelas teóricas que serão referenciadas neste trabalho, como Laura Mulvey (1983), Giselle Gubernikoff (2016) e Elizabeth Ann Kaplan (1995), o ato de marginalização da experiência de amadurecer para as mulheres dentro do âmbito audiovisual. Segundo Mulvey (1983), essa segmentação acerca do desenvolvimento das personagens é fruto da estruturação do cinema clássico sob a direção masculina, fator esse que denuncia uma dinâmica limitante às representações ativas das protagonistas e coloca a mulher na posição daquela que é olhada, distanciando-a de ser uma produtora de significados. Logo, percebe-se que a escassez de protagonismo feminino no *coming of age* não se justifica pela ausência de narrativas, mas, sim, a um processo estrutural construído gradativamente pelo cinema comercial e reforçado pelas obras cinematográficas enquadradas em estereótipos de gênero. Para a autora,

O que importa é o que a heroína provoca, ou melhor, o que ela representa. É ela que, ou melhor, é o amor ou o medo que ela desperta no herói, ou então a preocupação que ele sente por ela, que o faz agir assim dessa maneira. Em si mesma, a mulher não tem a menor importância. (Mulvey, 1983, p. 444).

Com o surgimento de novas cineastas no âmbito cinematográfico e da visibilização da presença de mulheres na história do cinema (Cadore; Monteiro, 2018), percebe-se uma resposta direta ao movimento de repressão, estabelecido especialmente pela indústria audiovisual, da mulher enquanto indivíduo protagônico de sua própria narrativa. A produção de obras centradas nos olhares femininos e suas respectivas jornadas de amadurecimento podem oferecer às pessoas que assistem uma percepção divergente sobre a

³ De acordo com Cardoso (2025, p. 9), “o *makeover* converte a personagem *outsider* em alguém idêntico às outras do grupo. Após a transformação, ela passa a integrar o círculo hegemônico. Uma vez inserida nesse grupo, a nova integrante frequentemente se torna o centro das atenções, gerando disputas de poder com a líder original e desencadeando conflitos sociais e políticos”.

distribuição dos papéis de gênero. Quando se trata do *coming of age*, é possível examinar o processo de transição entre a fase tenra e adolescente, descrito por Rocha (2017) como um estágio de desenvolvimento humano que acontece de maneira singular para cada indivíduo, por meio da construção de personagens complexas e multifacetadas, formadas em diálogo às questões identitárias, sociais, étnicas e culturais pertencentes à narrativa. Dessa forma, infere-se que a ampliação de filmes preocupados em retratar o crescimento sob a perspectiva da feminilidade se constitui, conforme estabelece Teresa de Lauretis (1984), como um espaço que dá lugar a outro tipo de cinema, sendo esse um ambiente subjetivo e conector de novos tipos de representação de gênero às suas espectadoras.

É nesse cenário que o *coming of age* contemporâneo *Red - Crescer é uma Fera* (2022), dirigido pela cineasta Domee Shi e produzido pela Pixar Animation Studios (2022), é inserido. A obra, além de ser o primeiro longa-metragem solo produzido por uma mulher dentro do estúdio, aborda o crescimento social e interno de uma garota sino-canadense a partir da construção psicológica de sua passagem para a adolescência, dando enfoque aos elementos da feminilidade que outrora foram considerados tabus. Enquanto o cinema tradicional frequentemente evita representar a puberdade da garota de uma forma direta e complexa, possuindo o histórico de descrever o período da menstruação como “algo pejorativo e impuro” (Nery, 2025, p. 4), *Red* (2022) apresenta essa temática como um dos tópicos centrais da trama, utilizando-a como um recurso narrativo e metafórico para dialogar com o público infantojuvenil do filme.

Reconhecendo a obra produzida por Domee Shi como um produto do *coming of age* atual e considerando a trajetória da figura juvenil feminina nos estudos referentes às representações audiovisuais, esta pesquisa objetiva analisar a narrativa do longa-metragem, assim como o desenvolvimento de sua protagonista adolescente, a fim de compreender como o processo de transição da infância para a adolescência de uma personagem feminina é construído dentro de um gênero direcionado ao amadurecimento. Ademais, como objetivos específicos, busca-se investigar se o filme se aproxima ou se afasta das histórias que estereotipam, homogenizam e tipificam as jovens mulheres, junto de seus universos, como as comumente encontradas nos filmes e séries comerciais.

Para explorar os elementos técnicos e poéticos de *Red - Crescer é uma Fera* (2022), será utilizada como metodologia principal a análise fílmica proposta pelos teóricos Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété (1994) na obra *Ensaio sobre a análise fílmica*, do mesmo modo que a teórica Manuela Penafria (2009) em *Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)*. Conforme Vanoye e Goliot-Lété (1994), analisar um filme é desconstruir o texto fílmico

para obter um conjunto de elementos divergentes dentro da própria obra, levando em consideração as vivências da pessoa que analisa e das balizas construídas pela metodologia.

A primeira etapa para a construção da abordagem foi o levantamento de informações sobre as temáticas referentes à representação da mulher no cinema, o histórico do gênero *coming of age* no audiovisual, o conceito de *Bildungsroman* e as análises sociais sobre a juventude feminina. Segundo as autoras Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) no livro *Fundamentos de metodologia científica*, a pesquisa bibliográfica é vista como o primeiro passo de toda pesquisa, visto que esse método abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, colocando a pessoa pesquisadora em contato direto com o que já foi escrito, filmado ou dito sobre determinado assunto. Desse modo, para elaborar o problema de pesquisa e selecionar os materiais a serem analisados, tornou-se imprescindível a investigação de textos já existentes no que diz respeito ao objeto de estudo.

Em seguida, a coleta de informações corroborou na segunda etapa do processo metodológico, que é baseado na seleção de materiais audiovisuais. Com o intuito de selecioná-los e compreender a totalidade das narrativas apresentadas, foram escolhidos, à priori, seis filmes *coming of age* voltados à jornada de amadurecimento das protagonistas femininas: *Red - Crescer é uma Fera*, de Domee Shi (2022), *Little Women*, de Greta Gerwig (2019), *Lady Bird*, de Greta Gerwig (2017), *Girlhood*, de Céline Sciamma (2014), *Crescendo Juntas*, de Kelly Fremon (2023) e *Grande Menina, Pequena Mulher*, de Boaz Yakin (2003). Observa-se que as categorias estabelecidas para segmentar o objeto a ser estudado são constituídas pela protagonização da mulher e o seu processo de crescimento em evidência à narrativa, assim como a composição de uma equipe de filmagem feminina. Dessa forma, por meio dos pré-requisitos designados, dos efeitos causados àquela pessoa que analisa a obra e da pretensão do público-alvo examinado, optou-se pela exploração dos elementos fílmicos de *Red - Crescer é uma Fera* (2022). Para isso, foram consideradas

[...] questões do tipo "como o filme conseguiu produzir em mim este ou aquele efeito?", "como o filme me conduziu a simpatizar com determinado personagem e a achar outro odioso?", "como o filme gerou determinada ideia, determinada emoção, determinada associação em mim?", questões centradas no como e não no por que, conduzem a considerar o filme com maiores detalhes e a integrar, em um ou outro momento, os "primeiros movimentos" do espectador. (Vanoye; Goliot-Lété, 1994, p. 14).

Pretende-se, por meio da análise fílmica, observar o longa-metragem no que se refere à construção da protagonista e o desenvolvimento da juventude dela enquanto

enfoque da pesquisa, levando em consideração os conceitos elaborados por autores no que se refere aos estudos sobre o romance de formação e sua semelhança com os filmes de amadurecimento. A partir do que afirmam Vanoye e Goliot-Lété (1994), a segunda fase desta metodologia é consistida em compreender como os elementos de um filme se associam e se alinham para fazer surgir um todo significativo, ou seja, deve-se reconstruir o filme através do olhar de quem o analisa. A desconstrução do filme trata-se do processo descritivo e o ato de reconstruir está ligado à interpretação do indivíduo investigador, transformando a obra no ponto inicial e final do objeto de análise (Penafria, 2009). Ao explorar *Red* (2022) como um fruto do cinema comercial e produtor de significados acerca da representação do amadurecimento de personagens femininas, deve-se examinar também como o desenvolvimento da protagonista é elaborado para um determinado público-alvo.

O primeiro capítulo deste trabalho buscará compreender a conceituação do que se entende por adolescência e juventude feminina, a partir da análise do panorama histórico e sociocultural da construção da figura juvenil ao longo dos anos, investigando como essas elaborações afetaram as experiências das jovens garotas e como as pesquisas contemporâneas, principalmente as de caráter feminista, vêm ressignificando essas vivências. Inicialmente, com o objetivo de investigar a inserção da mulher nos estudos voltados às experiências jovens, essa seção discutirá as consequências da exclusão feminina no que se refere aos espaços sociais, profissionais e acadêmicos, evidenciando a visão androcêntrica da sociedade ocidental ao restringir sua participação no conhecimento científico e nas esferas públicas, assim como as limitações impostas às oportunidades educacionais. Utilizando-se dos referenciais teóricos propostos por pesquisadores e pesquisadoras nos âmbitos de juventude e gênero, como David Le Breton (2017) e Gisele Cristina Mascagna (2009), pretende-se dialogar com autores e autoras que abordam o histórico da construção social da adolescência, especialmente no contexto europeu, propondo o deslocamento da perspectiva universalmente masculina para uma concepção interseccional que considere a pluralidade das vivências juvenis.

Com a intenção de contextualizar o gênero no qual *Red - Crescer é uma Fera* (2022) está inserido, o segundo capítulo deste estudo abordará os conceitos iniciais do *coming of age* a partir de seu histórico no cinema e trará as características literárias estabelecidas nos conteúdos do romance de formação, categoria esta que estabelecerá conexões com a estrutura da narrativa audiovisual dos filmes de amadurecimento. Os autores referenciados nos estudos acerca do *Bildungsroman* e do desenvolvimento psicológico de personagens juvenis serão, nesse sentido, contrastados paralelamente às

propostas do *coming of age* enquanto produto do cinema comercial, visto que as divergências entre as duas formas narrativas são baseadas em disparidades quanto à amplitude do percurso da protagonista apresentada. É pretendido, ainda, utilizar as definições elaboradas por Anne Hardcastle, Roberta Morosini e Kendall Tarte (2009), na obra *Coming of Age on Film: Stories of Transformation in World Cinema*, para traçar os padrões estruturais do amadurecimento representado nos meios midiáticos e não submeter a pesquisa apenas ao campo teórico dos tropos narrativos, como a jornada da heroína, igualmente mencionada como fundamento conceitual para a compreensão do espaço das figuras adolescentes femininas nos filmes juvenis. Baseando-se no que as teóricas feministas afirmam sobre gênero, cinema e juventude, a segunda fase desta pesquisa também buscará discutir, em articulação com autoras e autores, sobre como a personagem adolescente é retratada nos enredos audiovisuais a partir da historicidade das produções cinematográficas e dos estudos socioculturais levantados sobre a representação da juventude feminina.

O terceiro capítulo apresentará a personagem Meilin Lee, protagonista adolescente do filme *Red - Crescer é uma Fera* (2022) e analisará o seu processo de transição da infância para a adolescência a partir dos elementos técnicos e subjetivos inseridos na narrativa da obra. Por meio da análise filmica e fazendo uso da pesquisa bibliográfica como suporte, o presente estudo se apoiará nas principais características psicológicas da protagonista do *coming of age Red - Crescer é uma Fera* (2022) e no romance de formação para traçar os pontos-chave que corroboram no amadurecimento da personagem perante às situações ocorridas na trama. Essa parte da pesquisa busca compreender como as representações do filme podem quebrar estereótipos sobre a juventude feminina e de que forma o diálogo construído na narrativa é transmitido para o público infantojuvenil. Procura-se, ainda, debater sobre as perspectivas divergentes em relação ao ato de amadurecer através dos ritos de passagem vividos pela personagem principal ao longo da história, assim como a influência das pessoas pertencentes ao seu meio social para a formação de sua consciência enquanto indivíduo. A relação com as amigas e familiares, sobretudo a figura materna, serão tópicos explorados sob a ótica de suas funções dentro da obra, levando em consideração fatores como a cultura da protagonista, o ano em que se passa o filme e os comportamentos juvenis observados fora do âmbito adultocêntrico. Por fim, este capítulo irá discorrer sobre a representação da puberdade, comumente retratada em produções audiovisuais com personagens masculinos, e procurará analisar como o

discurso presente na trama contribui para o desenvolvimento de histórias com a experiência da juventude feminina em foco.

CAPÍTULO 1 - O espaço feminino nos estudos sobre as juventudes e as adolescências

Eu chego em casa à luz da manhã, minha mãe diz
Quando é que você vai viver sua vida direito?
Oh, mãe querida, não somos das mais afortunadas
E garotas, elas querem se divertir
Oh, garotas só querem se divertir
(*Girls Just Want to Have Fun*, Cyndi Lauper).

Neste capítulo será explorada a relação entre as categorias de gênero e o processo de socialização juvenil, com enfoque na construção temporal e cultural da identidade feminina na sociedade ocidental, discutindo os diferentes tipos de adolescência e juventude, assim como a forma em que a experiência das meninas foi historicamente interpretada, o que evidencia que a juventude, conforme irá propor Mascagna (2009), não é neutra, tampouco universal, uma vez que se encontra atravessada por contextos sociais, culturais e políticos. Sob essa perspectiva, a abordagem adotada dialogará com autores e autoras como Reis e Zioni (1993), Le Breton (2017) e Mascagna (2009), cujas análises viabilizam a conceituação da juventude e adolescência feminina a partir de um ponto de vista crítico, enfatizando a necessidade de deslocar o olhar da centralidade masculina para investigar as diversas formas de desenvolvimento dessas fases. Este capítulo, portanto, objetiva apresentar um panorama que situe a adolescente como sujeito ativo, na qual a identidade é moldada por práticas tanto socioculturais quanto institucionais.

Observa-se, dessa forma, que a primeira seção abordará a concepção histórica da adolescência, descrevendo a divergência entre o conceito de adolescer e juventude, tal como explorará a distinção entre as experiências femininas e masculinas desse período, explicitando como fatores biológicos, sociais, culturais e temporais influenciam não somente a preparação para a vida adulta, mas igualmente a percepção da adolescência como uma fase que tem significado em si própria. Pesquisadoras e pesquisadores como Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2010) serão recorridos para examinar a historicidade da adolescência e sobre como construções sociais perpetuam papéis de gênero desde a infância até a adultez. Em seguida, este tópico tratará da formação da adolescência e juventude feminina no cenário institucional, tal como o coletivo, considerando os limites impostos às jovens no que se refere aos espaços públicos, científicos e laborais ao longo do tempo. Nesse sentido, a partir do que constata Bonadio (2023), serão analisadas as consequências dessas restrições para a construção da identidade da jovem mulher, cuja

trajetória de desenvolvimento é moldada pelas expectativas sociais, indicando a desigualdade de gênero em sua dimensão histórica.

Já no segundo tópico, será aprofundado a formação histórica do que se compreende como juventude e adolescência, sobretudo feminina, em consonância com as ideias expressas por Le Breton (2017), de Noronha e Marcon (2024), assim como Cerqueira-Santos, Melo Neto e Koller (2014), investigando como tais transformações reproduziram a disparidade entre gêneros, ao passo que também abriram possibilidades para determinadas meninas se inserirem nas esferas educacionais sem, contudo, igualá-las às experiências dos jovens masculinos. Sob esse viés, serão exploradas sociedades antigas em um contexto ocidental, como a Grécia e Roma, tal qual panoramas medievais e modernos, destacando a segregação das atividades, a preparação para funções sociais distintas e a marginalização da mulher nos espaços culturais e de caráter científico. Por conseguinte, este trabalho observará a estrutura processual na qual essas configurações se manifestaram, abordando como distintas sociedades estabeleceram normas sobre a adolescência, cujas definições variam conforme as expectativas sociais, uma vez que para Le Breton (2017) a relação entre gênero e esses papéis socialmente impostos demonstram que a identidade feminina era tradicionalmente vinculada a funções reprodutivas e tarefas domésticas, enquanto os meninos eram direcionados à participação política e militar.

1.1 A compreensão da adolescência como construção social

Para compreender os conceitos que abrangem o período da juventude⁴ e, conseqüentemente, da adolescência como um todo, torna-se necessário observar a progressiva transformação histórica e social experienciada por essa etapa de maturação no campo das ciências sociais. Conforme os autores Alberto Olavo Advincula Reis e Fabiola Zioni (1993) dissertam sobre as características multifacetadas da adolescência no artigo *O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência*, os aspectos generalizantes nos quais os âmbitos da saúde e ciências sociais se apoiam para definir as particularidades comportamentais, sociais e fisiológicas da figura adolescente são resididos no conceito

⁴ É possível perceber, em consonância com Barbosa-Silva, Pereira e Ribeiro (2021) que a discussão sobre a adolescência e a juventude é construída por meio de bases epistemológicas diferentes, o que propicia variadas formas de conceitualização e percepção. Para o Estatuto da Juventude, os jovens são aqueles com idade entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013) e, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990). Sob esse viés, percebe-se uma sobreposição etária entre as duas categorias, possibilitando que um jovem esteja dentro do estágio da adolescência e vice-versa. Neste trabalho, “juventude” e “adolescência” serão tratadas como equivalentes, embora apresentem distinções conceituais.

universal do que se considera feminino e masculino. No entanto, é imprescindível refletir que a generalização da adolescência para os indivíduos de gêneros opostos ignora suas interseccionalidades e reforça o “homem-branco-burguês-racional-ocidental” (Santos, 1996) como ícone dos estudos referidos à juventude, visto que a concepção da fase adolecer foi construída, no Ocidente, a partir da hegemonização das experiências masculinas como um significante neutro e englobante do ser jovem (de Noronha; Marcon, 2024). Universalizar as características das vivências adolescentes é considerar uma simetria inexistente entre a juventude feminina e masculina, fator que tanto negligencia diferenças estruturais de gênero e sexualidade quanto invisibiliza contextos cronológicos e socioculturais. É do interesse deste capítulo, portanto, investigar a participação da figura feminina no processo histórico da evolução daquilo que se compreende por juventude a partir da

[...] consciência crítica feminista, uma forma peculiar de existência reflexiva do ser (não apenas, mas, também, da mulher), que veio a produzir um entre outros rearranjos, re-interpretações, re-significações do campo de gênero de forma a alocá-lo na dimensão paradoxal de repor igualdade e diferença na simultaneidade e na complexidade. (Matos, 2008, p. 342).

O período da adolescência⁵, sendo descrito comumente como uma etapa da vida experienciada entre a idade tenra e a fase adulta, só se tornou um estágio oficialmente classificado a partir de 1904 pelo psicólogo norte-americano Stanley Hall, cujos interesses científicos na esfera da juventude levaram-no a propor a adolescência como um período dramático, marcado por conflitos, tensões e inquietações sexuais, sobretudo pelo fato dessa etapa levar o indivíduo à vivência, novamente, de suas etapas anteriores, simbolizando-a como um segundo nascimento (Sprinthall; Collins, 2009). Essa percepção biológica, também reforçada durante o século XX por outros pesquisadores e pesquisadoras na criação de conteúdos científicos no que se refere às investigações biopsicossociais em relação ao ser jovem, baseia-se em parâmetros quantitativos para delimitar o início da fase juvenil, embora não haja uma concordância exata sobre o momento em que essa maturação é cessada, já que no plano fenomenológico é raro encontrar jovens da mesma faixa etária que tenham passado por transformações biopsicossociais de maneira simultânea e articulada (Reis; Zioni, 1993). A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera, a título de exemplificação, a adolescência como um estágio que engloba os 10 até os 19 anos,

⁵ Assim como Cerqueira-Santos, Melo Neto e Koller (2014) afirmam no primeiro capítulo da obra *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica*, a palavra adolescência é originada do latim *adolescere*, que significa crescer, desenvolver-se, tornar-se jovem.

enquanto no Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), é considerado adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade, com exceção aos casos expressos em leis que permitem a utilização do ECA aos jovens de até 21 anos. Pode-se observar, a partir dessas proposições conceituais inspiradas nas ideias biologicistas, que a conceituação do período adollescer fragiliza o estabelecimento de um limite desenvolvimental por se fundamentar em uma delimitação etária (Cerqueira-Santos; Melo Neto; Koller, 2014), uma vez que “tais tentativas de definição apenas estabelecem parâmetros numéricos específicos, afinal, o ciclo vital do ser humano está em constante processo de mudança, independentemente da idade que a pessoa tenha” (Cerqueira-Santos; Melo Neto; Koller, 2014, p. 17).

Entende-se que, apesar da adolescência estar vinculada à idade, à biologia, ao estado e à capacidade do corpo conforme sua primeira conceituação (Santos, 2005), as noções referentes à puberdade e à pubescência só adquirem valor e produzem significados quando interpretadas socialmente (Reis; Zioni, 1993). A sociedade, que muda constantemente e adapta suas ideologias conforme suas progressões cronológicas, modifica os critérios utilizados para definir a fase púbere do adolescente e ressignifica suas interpretações de acordo com o contexto histórico, social e cultural de cada indivíduo. Segundo Cerqueira-Santos, Melo Nelo e Koller (2014), enquanto em épocas remotas marcas como o aparecimento de pelos no rosto passavam o significado da aptidão dos jovens de gênero masculino em seres guerreiros ou estarem prontos para suas primeiras experiências sexuais, hoje não possui nenhum significado especial além da construção gradativa do que se percebe como sensualidade e padrão de beleza masculina. As meninas, por sua vez, tinham a menarca como um rito de passagem para a adultez, já que a menstruação representava o início do período fértil e transformava a garota numa reprodutora, levando-a à responsabilidade de tornar-se mãe e subserviente ao homem. Percebe-se que, atualmente, a menarca permanece sendo um momento importante para o amadurecimento biológico das pessoas que menstruam, mas agora com um significado social focado no desenvolvimento da figura juvenil e não para o papel de reprodutora. Assim, os autores e autora propõem que a tendência atual do que se compreende como adolescência é descartar a concepção dessa etapa ser influenciada apenas por aspectos biológicos e naturalistas, tendo em vista que as características sociais, assim como as normas culturais, resultam na construção da identidade do jovem e corroboram na perpetuação de valores, costumes e crenças. Nesse sentido, a categoria adolescente, assim como jovem, é uma construção social (Pais, 2003).

A pesquisadora Gisele Cristina Mascagna (2009), em sua dissertação de mestrado *Adolescência: Compreensão histórica a partir da escola de Vigotski*, acentua a importância do desenvolvimento de diversas abordagens e teorias para os estudos referentes à juventude, especialmente àqueles voltados às mutações históricas e comportamentos socioculturais de cada jovem, dado que, ao naturalizar a visão biológica para justificar determinados comportamentos relacionados à juventude, corrobora-se na construção da adolescência como uma inevitabilidade biológica, mistificando a juventude como um estágio de caráter universal que independe da influência dos meios sociais. Mascagna (2009), ainda, critica antigas ideologias bionaturalistas formuladas por pesquisadores dentro do âmbito dos estudos sobre a adolescência ao afirmar que

Eles possuem uma visão naturalista e ambientalista, não conseguem superar o aspecto biológico e ver as contradições sociais e, como tal, reforçam a visão idealista do homem. Para eles, o processo histórico e social não constitui o indivíduo, mas apenas o estimula a desenvolver ou não aquilo que é natural. (Mascagna, 2009, p. 24-25).

Anteriormente, Reis e Zioni (1993) reforçaram o pensamento crítico elaborado por Mascagna (2009) ao questionarem a leitura naturalizada da adolescência, trazendo a antropologia social como uma ciência contribuinte à compreensão do adolescente ao centrar na sociedade o princípio de explicação dos indivíduos. Os autores expressam que o destronamento da dimensão biológica promovida pela corrente sociocultural da antropologia possibilitou uma depuração do conceito de ser adolescente, cujas determinações não dependiam somente dos pressupostos bionaturalistas, antes dominantes. Ademais, esses pesquisadores apontam que os métodos biologicistas não eram neutros, tampouco objetivos, visto que resultavam da projeção de uma subjetividade cultural marcada pela valorização daquilo que é mensurável. Dessa maneira, crenças e valores de uma determinada cultura, geralmente transmitidos pela pessoa proposta a investigar o adolescer, eram apresentados como fatos universais, ocultando seu caráter histórico e socialmente construído. Constata-se, portanto, que a adoção da adolescência como um fenômeno meramente biológico ignora a pluralidade do ser jovem e “pode provocar um olhar fora do contexto, o que resulta tanto na minimização ou na maximização da influência do meio social na vida de adolescentes” (Rocha, 2017, p. 2).

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre os riscos de generalizar os aspectos da adolescência enquanto fenômeno biológico e torna-se essencial pensar tanto a adolescência quanto a juventude no plural, reconhecendo as diferentes formas de viver essa

fase da vida. É fato que para discutir as características dessa fase de desenvolvimento é necessário que a inclusão sexo-gênero seja considerada, como também a intersecção com outros marcadores sociais da diferença, como raça e território, além de ser relevante reconhecer as transformações que vêm acontecendo nos campos das pesquisas sociais em relação ao gênero, à sexualidade e aos processos identitários. A sociedade ocidental contemporânea, conforme explicitado por Reis e Zioni (1993), tende a sustentar a idealização da existência de uma simetria entre os gêneros masculino e feminino dentro do período da juventude, pensamento que esse momento implica a compreensão do amadurecimento para esses jovens como uma experiência homogênea e comparável, modificando a adolescência, enquanto produtora de significados plurais e interseccionais, para uma etapa de adequação aos papéis de gênero culturalmente impostos (Diniz; Alves, 2015). Essa construção de padrões comportamentais estereotipados está associada à ênfase conferida à dimensão fisiológica da adolescência, revelando uma inadequação conceitual ao não capturar as diferenças sociais, simbólicas e estruturais que atravessam as vivências da juventude entre homens e mulheres. É pertinente, a partir do que Danielle Parfentieff de Noronha e Frank Marcon (2024) argumentam sobre a percepção da juventude no livro *Juventudes e gênero nas ciências sociais*, “considerar que a forma binária na qual na maioria das vezes o gênero é referido não dá conta da pluralidade de experiências existentes vinculadas ao tema, no nosso caso, especialmente quando olhamos para o universo das juventudes” (de Noronha; Marcon, 2024, p. 11).

O presente trabalho, desse modo, observa a variação de conceitos referentes à adolescência e corrobora na construção ideológica desse período como um fenômeno de forte caracterização cultural (Cerqueira-Santos; Melo Neto; Koller, 2014) dependente de uma inserção social e histórica para determinar os elementos construtivos da experiência juvenil, assim como a pluralidade de suas vivências. Segundo as autoras e autor Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2010), o período da juventude, atualmente, não é mais encarado como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir sentido em si mesmo, deixando de ser considerado apenas um estágio transitório entre a infância e a adultez. É possível compreender, diante do exposto, que a adolescência contemporânea é consequência das condições sociais nas quais as pessoas estão inseridas (Cerqueira-Santos; Melo Neto; Koller, 2014) e possibilita a construção de trajetórias múltiplas de cada indivíduo quando analisados a partir de uma perspectiva interseccional, uma vez que “elementos históricos, sociais, e culturais, assim como a inclusão no sistema sexo-gênero

geram maneiras distintas de ‘ser adolescente’ em um contexto específico, sob certos tipos de influências, pressões e tantos outros aspectos” (Rocha, 2017, p. 2).

1.2 Relações entre gênero, adolescências e juventudes

Sob esse viés das juventudes e das adolescências enquanto construções sociais, tal qual o que se entende por gênero na atualidade, este tópico buscará assimilar os diversos tipos de adolescência a partir do enfoque da garota adolescente no centro das experiências juvenis ao longo de sua progressão histórica. Entender como as adolescentes mulheres foram caracterizadas durante a cronologia dos estudos referentes à juventude e, fugindo da universalidade, perceber esse estágio da vida como um elemento que viabiliza a construção da identidade feminina fora da extensão limitada às experiências do universo masculino (Reis; Zioni, 1993) é “[...] repensar a universalidade em termos de um ato constitutivo, construtivo e sempre tenso de tradução multicultural muito mais do que de tradição, dominação ou colonização” (Matos, 2008, p. 346).

Em primeira análise, é essencial interpretar que os dados culturais para definir a idade de um indivíduo são variados segundo as sociedades e, de acordo com Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2010), as informações sobre o que viria a ser considerado adolescência foram recolhidas por meio de estudos sobre as cerimônias de iniciação realizadas pelas comunidades tradicionais. Para David Le Breton (2017) em sua obra *Uma breve história da adolescência*, o rito de passagem está vinculado à modificação radical dos status e do sentimento de identidade dos e das iniciantes, assegurando a transmissão social e o reconhecimento unânime do grupo após, simbolicamente, realizar a transição entre posições de um indivíduo, geralmente classificadas pelas transformações físicas e maturação biológica. Esses rituais de iniciação estão ligados ao compartilhamento de um saber, comumente repassado de maneira geracional, e dão sentido à distribuição de funções entre os e as jovens que participam do rito de passagem, confirmando a aliança com a comunidade. Nessa época, como destaca Ariès (1981), não havia diferenciações entre a infância e a adolescência, uma vez que após superar o período de fragilidade e dependência da mãe e do pai para garantir sua sobrevivência, a criança era misturada ao convívio das pessoas adultas depois de ganhar traços físicos que indicassem sua puberdade, como o surgimento de pelos ou a primeira menstruação. Segundo o autor,

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela

família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (Ariès, 1981, p. 10).

Consequentemente, os status do jovem homem e da jovem mulher mudavam quando a comunidade os considerava próximos às características fisiológicas que representava um indivíduo adulto, dando início aos ritos de passagem realizados de maneiras distintas, em consonância com as expectativas sociais a eles atribuídas (Le Breton, 2017). Os meninos eram retirados da tutela de suas mães para conviver apenas com os patriarcas da comunidade, deixando o universo feminino e materno para entrar na sociedade dos homens, do mesmo modo que as meninas eram educadas entre as figuras femininas e aprendiam com elas as atividades familiares. A duração do ritual de iniciação também ocorria de forma divergente entre os jovens de gênero oposto, com os ritos se estendendo por ciclos mais ou menos longos para os meninos, impedindo-os de se casar antes de terem concluído o percurso, ou seja, entre os 30 e 40 anos. Em contrapartida, as meninas já eram preparadas para o casamento entre seus 10 e 15 anos de idade, geralmente a idade em que seus corpos se transformavam e a menarca acontecia, tornando-as, sob a ótica da sociedade, aptas à reprodução (Le Breton, 2017). Diante disso, analisa-se que a juventude se configurou diversamente aos homens e mulheres por introduzi-los à papéis sociais que condicionariam seus modos de existência e os enquadrariam em estereótipos predefinidos.

Tratando-se, ainda, dos trabalhos realizados nos campos das ciências sociais sobre a compreensão da juventude, é possível constatar a relevância da antropóloga Margareth Mead (2015) nas produções acerca da mulher jovem “por dar atenção às mulheres adolescentes, desnaturalizando papéis sociais e demonstrando a relevância da participação social dos e das adolescentes no processo educativo e de coesão do tecido social em Samoa” (de Noronha; Marcon, 2024, p. 9). Na obra *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*, Mead (2015) observa a dinâmica das meninas em Samoa, descrevendo suas atividades ligadas diretamente às tarefas domésticas e à função de cuidar das crianças. A autora, conforme Le Breton (2017) relata,

[...] não distingue nenhum mal-estar nessa passagem e observa a esse respeito a tranquilidade da sociedade samoana, sua leveza, sua vontade de evitar todo tipo de conflito, sua definição precisa do feminino e do masculino, seu acolhimento da diferença, a ausência de repressão sexual, a presença de uma família ampliada e mesmo do conjunto da comunidade, que levam a criança a dispor de diversas fontes

de investimento, uma evidência da presença da sexualidade, do nascimento ou da morte. (Le Breton, 2017, p. 33).

A adolescência da menina, a partir do que Mead (1969) investigou em *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*, era experienciada em uma sociedade que estimulava o empreendimento de tarefas que demandavam capacidades além da força física e desencorajavam quaisquer hábitos de agressividade para com o outro. Antes dos primeiros sinais de puberdade para a comunidade Arapesh, as crianças não eram exigidas que se comportassem diferentemente para outras do seu próprio gênero ou oposto, sendo permitidas brincar juntas sem que ninguém as repreendesse pelo contato corporal. O contato físico, nessa etapa da vida, era estimulado para que corroborasse no desenvolvimento das crianças uma familiaridade despreocupada com os corpos de ambos os sexos, adquirindo mais valor na perspectiva dos indivíduos (Mead, 1969). Quando as transformações fisiológicas eram visíveis e indicavam a transição da criança para o jovem, a puberdade iniciava, para as meninas, a observância de tabus ligados à vida reprodutiva e à fertilidade, moldando a imaginação do feminino para a passividade intelectual com a justificativa de que, ao evitar as especulações sobre rituais masculinos⁶ ou fenômenos desconhecidos, poderiam ser protegidas e manter a segurança de sua própria comunidade. A autora também destaca que, apesar da participação das meninas aos ritos masculinos serem feitas de maneira passiva, elas também realizavam os seus próprios rituais, como o tingimento de saias de palha e os ritos de puberdade femininos. Denota-se que uma das principais diferenças entre os gêneros na comunidade Arapesh, do mesmo modo em que suas juventudes são interpretadas, é na passividade da formulação do intelecto da menina em detrimento aos homens. A adolescente, nesse contexto, não é excluída totalmente das atividades celebradas pelas figuras masculinas, mas não possui a total autonomia de fazer escolhas referentes ao seu corpo ou estilo de vida. Para a autora,

À medida que as crianças crescem e atravessam o período em que, quando no medo se agarram às saias das mães, surge uma marcante diferença entre os sexos na atitude para com o *tamberan*. As meninas continuam a seguir os passos das mães; aprendem a não especular, temerosas de que a infelicidade caia sobre todas elas; são tomadas pelo hábito da passividade intelectual, uma falta de interesse intelectual mais pronunciada que aquela que caracteriza a mente de seus irmãos. Tudo o que for estranho, anônimo e desconhecido – sons diferentes, formas desconhecidas – é proibido às mulheres, cujo dever é proteger sua reprodutividade, atenta e ternamente. (Mead, 1969, p. 88).

⁶ Conforme Margareth Mead (1969), a representação mais dramática para distinguir as funções masculinas e femininas era o culto do *tamberan*. Entende-se que o *tamberan* é o patrono sobrenatural dos homens adultos da tribo, não podendo ser visto por mulheres e crianças não-iniciadas.

Já na Grécia Antiga, de acordo com o que Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2010) mencionam sobre a adolescência no período clássico, os jovens garotos eram submetidos a treinamentos intensos em que precisavam aprender a suportar condições como calor, frio, fadiga e exercícios físicos rigorosos, a fim de tornar-se homem. Aderir à masculinidade, sob essa perspectiva, era estar preparado para a guerra e ter a capacidade de proteger a cidade sem temor, sendo pertencente às atividades físicas e militares. As meninas, por outro lado, dedicavam-se aos exercícios esportivos com o objetivo de adquirir saúde e vigor para seu futuro de mães de família, que já era predestinado a realizarem o laço matrimonial na idade dos 15 e 16 anos. Via-se, portanto, a puberdade como um período de preparação para a vida adulta, colocando os homens na posição de político ou guerreiro e as mulheres nos papéis maternos (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvaes, 2010). Para Aristóteles (séc. IV a.C.), a partir do que Sprinthall e Collins (2009) analisam, os jovens eram seres apaixonados, levados por seus impulsos e que se imaginavam oniscientes, embora considerasse que o aspecto mais importante na juventude era a habilidade de escolher, ressaltando que essa autodeterminação definiria o início da maturidade (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvaes, 2010). Paralelamente a esse pensamento, observa-se que as jovens garotas não eram avaliadas de maneira equivalente, visto que na Grécia Antiga, Aristóteles enfatizou a subalternidade da mulher ao compará-la ao escravo, tomando por referência suas inferioridades naturais (Hollanda; Stepan, 1994). Logo, tem-se a compreensão de que a “cidade é um assunto dos homens no plano político e militar, as meninas e as mulheres são relegadas a papéis subalternos. Elas existem primeiro como esposas e mães, sua educação visa sobretudo a prepará-las para a união conjugal” (Le Breton, 2017, p. 38).

David Le Breton (2017) narra que, no início do Império Romano, a adolescência era confundida com a infância ou adulez do jovem, conceituando-a em Roma como *Juventus*. Os ritos intermediários que simbolizavam o avançar da idade eram realizados pela troca de vestes da criança para um adulto quando se percebiam os sinais visíveis da entrada do indivíduo na puberdade e, aos 14 anos, os meninos romanos da elite eram permitidos fazer tudo que agradasse a um jovem de fazer (Grossman, 1998). Na faixa etária dos 15 e 16 anos, os meninos romanos tinham acesso à posição de cidadão livre de Roma, podendo frequentar o Fórum e o Capitólio e recebendo longos cortejos de dignitários a depender de sua posição social (Le Breton, 2017), ao passo em que as meninas romanas, já aos 12 anos de idade, eram consideradas prontas para o matrimônio. O casamento costumava acontecer aos 14 anos e a condição social da adolescente era conhecida apenas por duas

classificações: virgens antes do casamento e, em seguida, esposas. Enquanto para os homens, o período entre a puberdade e o casamento era admissível a concessão de algum privilégio ao calor da juventude (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2010), as mulheres eram vinculadas ao momento do casamento e os ritos de passagem da idade eram associados ao momento da defloração do marido (Le Breton, 2017).

Na Idade Média, as sociedades ocidentais mal reconheciam a infância, tampouco a adolescência. O historiador Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1981), retrata a criança em um cenário familiar constituído por comunidades feudais, em que suas caracterizações eram semelhantes às de um adulto pequeno. Ariès (1981), ainda seguindo essa linha de pensamento, complementa que a criança se distinguia do adulto apenas pelo tamanho e força física e, assim que a sua fase de risco fosse superada, a integração à adultez era feita ainda na fase tenra. A não exatidão de uma fase específica para determinar a juventude colocava o adolescente da Idade Média como um “adulto em espera”, cujas condições físicas o impediam de se integrar totalmente às funções da sociedade (Le Breton, 2017). É possível compreender que, embora adolescentes não fossem categorizados pela natureza juvenil que os compunha, a criação de sociedades destinadas às práticas festivas populares, como o carnaval e festa junina, denunciava uma tolerância em matéria de contestação social e traçava as primeiras inspirações aos escritores do que viria a ser classificado como romance de formação, corroborando na construção simbólica do jovem como sujeito da necessidade de autonomia decisória. Le Breton (2017), ao definir as expressões culturais juvenis como “algazarra”, propõe que essas formas de socialização, destinadas exclusivamente ao público masculino (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2010),

[...] traduz-se pela afirmação viril, a busca pela embriaguez, o gosto pelo confronto com os outros, a busca de relações sexuais, etc. De acordo com as regiões, os combates verbais opõem os jovens de vilarejos diferentes. Os encontros entre meninos e meninas acontecem nas vespertadas, nas feiras, festas ou bailes. São momentos privilegiados para iniciar idílios, e considerar noivados. (Le Breton, 2017, p. 41).

Considerando a organização social da Idade Média na Europa, torna-se evidente a segregação das vivências juvenis para os meninos e as meninas. Os meninos adquiriam uma profissão através das Corporações de Ofício e, entre as classes nobres, havia treinamentos para os mais jovens com o intuito de transformá-los em cavaleiros (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2010). Durante esse período, as meninas eram preparadas para o casamento e, ainda que a Igreja Católica a partir do séc. XII tenha

passado a exigir o consentimento dos noivos para realizar o matrimônio, os pais, na prática, poderiam persuadir suas filhas a se casarem com os jovens que eram do interesse deles, não delas. Por mais que Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2010) analisem essa época como uma conjuntura que proporcionou ao jovem maior poder de decisão sobre suas escolhas, verifica-se que essa perspectiva foi elaborada tendo enfoque nas experiências masculinas, dado que as mulheres permaneciam em posições subalternas à sociedade.

Como indicado por Ariès (1981), na Idade Moderna, o Estado passou a exercer um papel mais ativo na esfera social, interferindo em diversos âmbitos, como a família, a comunidade, grupos religiosos e instituições educacionais. A educação, por sua vez, ocupou centralidade na vida dos jovens meninos após as mudanças religiosas ocorridas nos séculos XVI e XVII, em razão da exigência para com os fiéis em serem devotos de forma mais íntima e pessoal, o que suscitou preocupação em proteger as crianças e jovens das influências externas para manter a moralidade intacta (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2010). Nesse sentido, o colégio serviu como um ambiente que separava, temporariamente, os jovens dos adultos, embora ainda não houvesse uma divisão formal de classe por idades. As atividades eram destinadas aos jovens garotos de 10 a 25 anos, enquanto a inclusão das meninas no contexto escolar ainda não havia ocorrido.

É necessário enfatizar aqui o contexto estrutural da época, em que os homens, desde a infância, eram preparados para suas responsabilidades cívicas, de acordo com sua casta social e suas habilidades. Já as jovens mulheres eram valorizadas como ferramenta de ascensão social por meio do casamento, adultizando a infância de meninas. Essa noção criou uma cultura de preocupação excessiva com a aparência, competição e rivalidade, valorizando características e traços sexuais das jovens. (Bonadio, 2023, p. 14).

O século XVIII, assim como elabora Le Breton (2017), revela o sentimento de urgência em relação ao que se entenderia como adolescência com a publicação da obra de Jean-Jacques Rousseau, que descreve a adolescência como um período de crise. Rousseau (1995), ao produzir o conteúdo literário *Emílio, ou da Educação*, explicita a visão conservadora dos estudiosos da época sobre a participação das jovens mulheres nas esferas educacionais, descrevendo em seu livro ações sequenciais de subordinação da personagem Sophie ao protagonista Emílio. Para Roberta Maia Bonadio (2023), em seu trabalho de conclusão de curso *Adolescência feminina: uma reflexão sobre a vulnerabilidade social*, os estudos e pensamentos da época eram limitados apenas à população masculina, branca e europeia, invisibilizando aqueles que não se enquadravam nessas categorias. Assim, analisa-se que o filósofo Rousseau (1995) refletia em seu livro voltado à juventude, que

ainda era conceituada tendo o masculino como referência, as concepções patriarcais dominantes sobre as mulheres daquele período. Nas palavras do autor,

O império da mulher começa com suas virtudes; mal seus atrativos se desenvolvem e ela já reina pela doçura de seu caráter e impõe sua modéstia. Que homem insensível e bárbaro não atenua seu orgulho e não adquire maneiras mais atenciosas junto de uma jovem de dezesseis anos, amável e bem comportada, que fala pouco, que ouve, que põe decência em sua atitude, e honestidade em seus propósitos, a quem sua beleza não faz esquecer nem o sexo nem a juventude, que sabe interessar por sua timidez mesma, e provocar o respeito que sabe dar a todo mundo? (Rousseau, 1995, p. 467).

Com o advento da Primeira Revolução Industrial, a colonização das Américas e a ascensão do capitalismo como modo de produção predominante, dado o cenário Europeu e levando em consideração a existências de outros contextos sociohistóricos ocorridos em outros contextos globais, as primeiras discussões sobre as escolas surgem com o intuito de preparar as crianças para o mercado de trabalho. Segundo Le Breton (2017), a formação da adolescência é acompanhada pelo surgimento da família moderna, no meio das classes privilegiadas, possuindo como centro o desenvolvimento da criança. Os casais já não eram mais formados por tradição e, comumente, uniam-se a partir de afetos mútuos ou fatores que fossem vantajosos para ambas as partes. É possível compreender que esse período do adolescer não foi expandido para as classes mais pobres, e embora as escolas de caráter tecnicista possibilitassem a transformação dos garotos e garotas em jovens operários, as condições de trabalho eram precárias e a remuneração era baixa, principalmente para a mulher. O autor revela uma sociedade ocidental marcada pelo androcentrismo ao narrar o desbalanceamento de oportunidades entre os sujeitos de gênero masculino e feminino, sinalizando que a força de trabalho das mulheres, sobretudo as jovens, era percebida como econômica e facilmente disciplinável, sem permitir-lhes ascensão profissional. Nas palavras de Le Breton (2017, p. 46), “Os empregos das moças ou das mulheres são menos qualificados e menos remunerados e, às vezes, para educar seus filhos, muitas operárias são constrangidas a se prostituir, após cumprida a jornada de trabalho”.

Essa prática de marginalização não somente se resumiu ao âmbito laboral, como se disseminou para as esferas de pesquisas científicas com a alegação, sob a perspectiva da sociedade patriarcal, de que o trabalho científico e intelectual era inapropriado para a natureza feminina. Assim como afirmam de Noronha e Marcon (2024), os espaços públicos e de poder considerados relevantes eram pertencentes ao universo masculino, da mesma forma em que o debate público e científico foram direcionados aos homens. Compreende-se, portanto, o descarte das pesquisadoras acerca da produção de conteúdos

políticos, científicos e sociais, fator este que reflete na sociedade contemporânea atual ao analisar comparativamente os estudos sobre a adolescência cuja iconicidade da pesquisa é baseada no homem e os trabalhos relativos à juventude feminina.

A escolarização das meninas só se deu no final do século XVIII e no início do século XIX, direcionando-as para as atividades consideradas femininas, como a costura, canto e escrita (Le Breton, 2017). De acordo com Reis e Zioni (1993, p. 474), “quando tiveram acesso a essa instituição, foram mantidas, em sua maioria, fora de um verdadeiro processo de escolarização, constituindo um maciço bloco social que entrava diretamente para a vida adulta”. Apesar da aprendizagem institucional ter excluído amplamente as classes populares e o conceito de adolescência, até então, ser considerado um luxo para a burguesia, as meninas consideradas burguesas mal conheciam o ensino médio, tendo contato com o ensino de maneira similar aos jovens do meio popular, tendo em vista que elas continuaram a viver com a família, esperando o casamento para o qual eram destinadas (Le Breton, 2017). Observa-se que o processo de alfabetização das jovens garotas só se manifestou de modo mais acelerado após a introdução da lei Falloux, que decretava obrigatoriamente a construção de uma escola para meninas nas *communes*⁷ com mais de 800 habitantes. A ideia da juventude, dentro do contexto escolar e levando em consideração o cenário histórico descrito, foi atravessada por questões acerca do gênero e dos comportamentos específicos, reforçando um ideal de performance a ser desempenhada por uma menina e um menino (Braga; Dell’Aglia, 2013). Mesmo que no contexto histórico europeu o ensino para as meninas e meninos tenha sido alinhado em 1920 através de uma série de medidas políticas (Le Breton, 2017), a participação dos meninos e das meninas na educação não eram iguais, uma vez que a mulher ainda era concebida como inferior ao homem. Já no panorama brasileiro, observa-se que

Quanto às mulheres, era comum casarem-se cedo. Se os 12 e 13 anos constituíam a norma, não era raro que o aristocrata escravagista permitisse, infringindo suas próprias leis, que suas filhas se casassem até com oito anos. Na educação, a elas dispensadas, observava-se um atraso de um século ou mais sobre a norma européia. Das sinhás-moças, só se esperava o casamento. Deste modo, elas não só desconheciam a instituição escolar, como muitos pais, em casa, impediam-lhes o acesso às primeiras letras. Criadas em ambiente rigorosamente patriarcal, elas viviam sob a mais dura tirania dos pais, depois substituída pela tirania dos maridos. (Reis; Zioni, 1993, p. 475).

Nos termos estabelecidos por Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2010) ao apresentarem o desenvolvimento da adolescência sendo destacado no século XX, período

⁷ As *communes*, para David Le Breton (2017), correspondiam à menor subdivisão administrativa do território.

em que foram ocorridas a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), analisa-se a forma como os adolescentes eram retratados no intervalo temporal que precedeu os conflitos bélicos e a maneira em que passaram a ser interpretados após esses eventos. A literatura incitava o estigma do adolescente preguiçoso, indolente e rebelde, entretanto, nos anos correspondentes às guerras os pesquisadores demonstravam a importância do trabalho dos adolescentes para compor a sociedade da forma como já era conhecida (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvaes, 2010). Na guerra e no exército, é possível descrever a participação das jovens mulheres como auxiliares nos corpos médicos, desenvolvendo-se fora do contexto da sociogênese da adolescência (Reis; Zioni, 1993). A atuação das mulheres no campo da saúde, especialmente nesse contexto bélico, é sustentada pelo estereótipo dessas profissões serem consideradas femininas, do mesmo modo em que a figura feminina era associada à imagem de cuidado (Rocha, 2017).

A partir desse panorama, a adolescência deixou de ser uma expectativa de responsabilidade futura e passou a ganhar significado em si mesma após a Segunda Guerra Mundial (Le Breton, 2017), na qual a população de adolescentes cresceu devido ao aumento da duração dos estudos e da formação profissional. A figura jovem enfrenta a dualidade entre dispor de um corpo e aspirações de adultos, mas não ter autonomia suficiente para exercer uma vida economicamente independente. Percebe-se que esse meio termo viria a ser retratado como uma característica considerada natural do ser jovem, que é a busca pela identidade ao mesmo passo em que ocorre a luta pela aquisição do “eu” (Aberastury; Knobel, 1992). Na década de 1950, a título ilustrativo, é perceptível a participação dos jovens na formulação de seus próprios conceitos e na constituição etária daquele que vem a ser ou não um sujeito juvenil. Em uma realidade estadunidense, pode-se identificar o fenômeno denominado “juventude transviada” ou “rebelde sem causa” presente na formulação da cultura jovem, que é

[...] frequentemente marcada pela inquietude. Longe de sua antiga subordinação ao universo adulto, ela se erige lentamente como potência econômica e cultural, começa a impor seus gostos ao conjunto da sociedade e sua influência não cessa de crescer, não apenas nos Estados Unidos, mas igualmente na Europa. (Le Breton, 2017, p. 67).

Dando prosseguimento à conceituação da cultura juvenil, nos anos 1960 é originado um novo meio de constatação social que contribuiria para a percepção atual dos pesquisadores em relação à adolescência como uma subcultura. Os jovens dessa época passaram a rejeitar todas as práticas culturais que fossem visíveis no espaço público,

gerando um termo novo conhecido como contracultura (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silveiras, 2010). Conforme Wivian Weller (2005) declara na produção bibliográfica *A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: A arte de se tornar visível*, a apropriação de estilos culturais na adolescência foi vista na bibliografia das décadas de 1970 e 1980 como um tipo de solução mágica para os conflitos que apareciam nas outras esferas da vida do adolescente, tal qual a família ou a escola, assim como era um simbolismo de resistência dos jovens de classes sociais que não tinham grande perspectivas sobre o futuro. Denota-se, portanto, que as experiências adolescentes como figuras rebeldes passaram a ser retratadas em conteúdos literários e audiovisuais como uma interpretação estigmatizada desses fenômenos, especialmente no que concerne à participação da garota nesses movimentos juvenis, tendo em vista que seus modos de expressão eram vistos de forma superficial (Weller, 2005). Nesse sentido, “Muitos exemplos de filmes como ‘Juventude Transviada’ (Rebel without a cause, 1955), ‘Lolita’ (1997) e ‘Aos treze’ (Thirteen, 2003), delineiam essa turbulenta fase de diferentes formas, mas que contribuem para essa estereotipia do jovem rebelde que desafia os próprios limites” (Bonadio, 2023, p. 20).

É importante salientar que, até 1970, segundo de Noronha e Marcon (2024), poucos foram os interesses acadêmicos de projeção que movimentaram os estudos sobre a vida das mulheres jovens no campo das ciências sociais. Observa-se que as relações de desigualdade de gênero eram manifestadas nas esferas da representatividade, das perspectivas e dos interesses que englobava a juventude feminina, de modo que as suas vivências fossem descritas a partir de uma produção hegemônica centrada no homem ou, ainda, fossem marginalizadas. As autoras Angela McRobbie e Jenny Garber (2003) são exemplificadas como referências centrais na análise crítica das culturas juvenis sob a perspectiva de gênero:

[...] ao tirar as mulheres do papel de coadjuvantes dos estilos de vida juvenis e ao visibilizar também o interesse por uma dada cultura juvenil feminina, que se inscrevia em um contexto de contraponto às masculinas, embora também marcada pelo consumo, pela classe, por questões étnico-raciais e/ou territoriais. (de Noronha; Marcon, 2024, p. 8).

McRobbie e Garber (2003) transformaram os campos de estudo sobre a juventude ao afirmarem que qualquer investigação sobre os jovens era, principalmente, necessário colocar o gênero como fator central da análise e reconhecer a agência das jovens mulheres de modo em que as experiências masculinas não fossem classificadas como universais. O trabalho delas, que entre outros pontos criticam a produção *Rituais de Resistência* realizada

por Stuart Hall e Tony Jefferson (1976) por focar apenas em culturas masculinas, ampliou o acesso para a produção feminina de pesquisas que abordassem a relação entre a juventude, gênero, sexualidade e cultura sem cair em elementos estigmáticos ou androcêntricos, ainda que tal qual tenha ocorrido de maneira assimétrica. Observa-se que o impacto do capítulo escrito pelas autoras foi reconhecido pelos organizadores dos livros, sendo saudado por seu criticismo ao oferecer uma perspectiva contrária ao conteúdo escrito na obra original que promovia o distanciamento do olhar tradicionalmente masculino sobre juventude e cultura (de Noronha; Marcon, 2024).

Apesar do início do século XXI ter acontecido o fenômeno classificado como “onda jovem”, expressão esta que fora usada para indicar o crescimento expressivo de jovens e adolescentes na sociedade (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silves, 2010), o aumento de estudos e pesquisadores referentes aos âmbitos da juventude permaneceu desproporcional entre os homens e mulheres. Entre os anos 1980 e 2000 surgiram novas pesquisas nos campos da juventude e violência, saúde, educação, estilo de vida e emoções que perpassaram as esferas do gênero e sexualidade, no entanto, as suas relações continuaram assimétricas em consequência à predominância masculina nos estudos referentes à juventude (de Noronha; Marcon, 2024). No Brasil, é possível apontar o aumento da produção de conteúdos sobre a interpretação do ser jovem e seus meios de vida a partir dos anos 2000, destacando textos publicados na Revista Estudo Feministas, em 2005, como o de Wivian Weller, autora citada anteriormente no presente trabalho. Adicionalmente, nota-se o interesse de jovens mulheres em explorar o âmbito da juventude feminina nas pesquisas atuais, como é o caso de Gisele Cristina Mascagna (2009) e Roberta Maia Bonadio (2023) em suas respectivas dissertações, cujas contribuições são mobilizadas neste trabalho com a finalidade de estabelecer um diálogo teórico e descrever, de forma paralela, os eixos centrais desta seção.

Chega-se à conclusão, dessa forma, que o aumento das pesquisas nos âmbitos juvenis em relação às jovens mulheres é consequência do crescimento de pesquisadoras nas esferas acadêmicas (de Noronha; Marcon, 2024), mesmo que o histórico feminino nos ambientes científicos tenha sido marcado por eventos opressivos realizados por uma sociedade ocidental androcêntrica. Compreender o espaço da adolescente nos estudos da juventude exige deslocar o olhar da universalidade e afastar-se das mistificações do que é ser adolescente (Mascagna, 2009), levando em consideração contextos históricos, culturais e sociais que marcam as vivências das jovens e contribuem para a construção de suas identidades. Assim, esta pesquisa reconhece a pluralidade das experiências de maturação

juvenil da menina para além dos fatores bionaturalistas e fortalece a reflexão teórica sobre existir diversos tipos de adolescência, utilizando abordagens de caráter feminista para ressignificar e reconstruir (Matos, 2008) a posição da mulher, pensada de forma plural, na formação histórica das juventudes.

CAPÍTULO 2 - Juventudes, cinema e gênero

As relações com as pessoas tornavam-se cada vez mais diferentes das relações que mantinha consigo mesma. A doçura da infância desaparecia nos seus últimos traços, alguma fonte estancava para o exterior e o que ela oferecia aos passos dos estranhos era areia incolor e seca. Mas ela caminhava para frente, sempre para a frente como se anda na praia, o vento alisando o rosto, levando para trás os cabelos. (*Perto do coração selvagem*, Clarice Lispector).

Neste segmento da pesquisa, propõe-se examinar os diferentes paradigmas do *coming of age* enquanto gênero cinematográfico e abrangente das narrativas femininas de amadurecimento, articulando conceitos teóricos no que se refere às transformações históricas e sociais que moldam as representações da adolescência e juventude nas narrativas de formação. Sob essa perspectiva, será realizada uma investigação acerca da categoria literária *Bildungsroman*, ou romance de formação, observando sua estrutura narrativa a fim de compreender o processo de desenvolvimento de seus heróis e heroínas, assim como a maneira em que suas convenções são reconfiguradas para representar as trajetórias femininas na literatura e, posteriormente, nos meios audiovisuais. Assim, o presente capítulo buscará compreender de que maneira os meios literários e cinematográficos se convergem em relação aos processos de amadurecimento da mulher, organizando-se em quatro seções principais enfocadas em diferentes dimensões do tema, cujas análises corroboram no reconhecimento da construção identitária feminina ao longo de variados cenários históricos e socioculturais.

Em primeira análise, serão analisados os fundamentos do *Bildungsroman clássico* a partir do que elaboram autores e autoras como Maas (2000), Bakhtin (1997), Moretti (2020) e Corujo (2015) em suas respectivas obras sobre a configuração do romance de formação. Nesse sentido, a atenção volta-se para a trajetória dos e das jovens protagonistas enquanto sujeitos em formação, marcada pela linearidade do percurso experiencial e pelos dilemas sociais que os atravessam, bem como os processos de constituição de valores e morais tanto individuais quanto coletivas. Ademais, considera-se o debate proposto por Galbiati (2011) acerca da normatividade de gênero e dos efeitos da predominância masculina nas formulações iniciais do gênero, evidenciando de que modo a narrativa literária tradicional contribuiu para a consolidação de uma concepção de adolescência moldada em torno do homem branco, heterossexual e ocidental como significante neutro. Dessa forma, esta investigação explora a dimensão histórica do *Bildungsroman* e os

elementos que configuram a narrativa de formação, indicando a tensão entre as expectativas sociais e o desenvolvimento individual do personagem.

Por conseguinte, a segunda seção é concentrada no *Bildungsroman feminino*, ressaltando as especificidades da jornada narrativa centrada na experiência da mulher, ao passo que se problematiza a forma pela qual a literatura de formação feminina se apropria e subverte os códigos do *Bildungsroman clássico*, considerando a construção da identidade a partir de variáveis como gênero, classe, etnia, orientação sexual e relações coletivas. Por meio das reflexões de Pinto (1990) e Galbiati (2011) sobre a particularidade das vivências femininas na literatura, tornando-se viável observar como a narrativa do romance de formação reconfigura a trajetória do amadurecimento, rompendo com estereótipos e viabilizando tipos literários contemporâneos que promovam a construção de personagens diversas, constituídas na autonomia da mulher e em seu caráter multifacetado. Referente a esse panorama, o texto buscará evidenciar como o *Bildungsroman feminino* não se restringe à reprodução da estrutura do modelo tradicional, mas a tensiona ao integrar aspectos identitários previamente marginalizados.

No que concerne à exploração do coming of age como gênero cinematográfico e sua consolidação no cinema estadunidense, a terceira seção transitará da literatura para o cinema juvenil hollywoodiano, analisando a incorporação dos aspectos encontrados no romance de formação para o universo audiovisual, com foco em obras inaugurais como *Rebel Without a Cause* (1955) e contemporâneas, utilizando a título de ilustração *The Perks of Being a Wallflower* (2012). Dentro do âmbito dessa discussão, será investigado como o cinema, a partir de diferentes linguagens visuais, promove a construção da adolescência e juventude feminina, ao mesmo tempo em que rompe com elementos normativos de gênero e sexualidade, examinando criticamente como os rótulos estabelecidos nessas narrativas constroem identidade, ainda que tipificada, e senso de pertencimento coletivo. Em consonância com autores e autoras que exploram as constituições do cinema juvenil, este trabalho abordará o surgimento do cinema como um espaço cultural para refletir sobre a pluralidade das experiências juvenis, especialmente femininas, demonstrando que o amadurecimento não ocorre apenas nas esferas da heterossexualidade ou nos padrões estéticos ocidentais, uma vez que, de acordo com Gubernikoff (2016), os questionamentos e os movimentos de resistência possibilitam redefinir o cinema como instrumento de construção coletiva.

Por fim, no quarto tópico será contextualizado o histórico da juventude e adolescência feminina nas narrativas de amadurecimento, utilizando-se das elaborações de

Driscoll (2011) para compreender a construção dessas figuras enquanto seres atravessados por marcadores sociais como gênero, sexualidade, classe e etnia, além de investigar como essas produções juvenis se transformam ao longo do contexto histórico do cinema, de modo que seja possível identificar padrões narrativos nas representações do amadurecimento feminino. Torna-se fundamental, igualmente, estabelecer diálogo com Mulvey (1983) e Kaplan (1995) sobre a construção da imagem feminina na tela, cujas análises permitem entender como o cinema tanto reforça quanto questiona as normatividades de gênero, especialmente ao representar meninas e jovens adultas que desafiam os papéis preestabelecidos. Sob essa ótica, a presente seção também entrará em conformidade com os estudos de Gubernikoff (2016), que destacam a função da esfera cinematográfica como ferramenta de produção cultural, capaz de introduzir novos conceitos e expandir as representações femininas para além das tramas estigmatizadas, fornecendo ao público modelos que estimulam a reflexão crítica sobre identidade e a socialização da mulher nas manifestações artísticas. Desse modo, também serão examinadas produções contemporâneas, como *Girlhood* (2014) e *Malhação: Viva a Diferença* (2017-2018), a fim de depreender como o audiovisual corrobora na pluralização de experiências femininas, uma vez que esses novos formatos narrativos investem em tramas baseadas na heterogeneidade de etnias, sexualidade e contextos socioeconômicos.

2.1 O *Bildungsroman* como gênero literário

Esta seção parte do reconhecimento de que a literatura, mais precisamente o romance de formação, antecedeu as produções cinematográficas no que se refere à construção narrativa do desenvolvimento moral e psicológico de jovens protagonistas. A partir do que expressa o autor David Le Breton (2017), referenciado na seção anterior deste trabalho, o sentimento de urgência em relação ao que se compreende por juventude foi manifestado nas obras literárias na segunda metade do século XVIII com a publicação do livro de caráter pedagógico *Emílio, ou Educação*⁸ que, embora não fosse um conteúdo inserido no cânone que viria a ser classificado como *Bildungsroman*, demonstrava a concepção de Rousseau sobre esse período de existência sucessor à infância e preparatório para a entrada da adultez como um estágio de crises em que o ser jovem tornava-se

⁸ O que diferencia a obra de Rousseau para o que se compreende como *Bildungsroman* é a “intenção e destinação claramente pedagógicas, nas quais o caráter ficcional é mero veículo para a transmissão de ensinamentos que visavam, ao lado do desenvolvimento do raciocínio lógico, à estabilidade social e mesmo ao estabelecimento e à manutenção do status econômico” (Maas, 2000, p. 29).

indisciplinável. Ainda no interior da obra rousseauniana, nota-se o criticismo do autor em relação à educação tradicional para com os jovens da época, uma vez que, conforme Rousseau (1995), a juventude seria definida como um momento de formação da própria identidade e a transformação de figuras históricas ou literárias em ícones comparativos corroboraria na projeção idealizada do que o jovem poderia vir a se tornar, resultando na alienação de si mesmo em detrimento ao desejo de ser o outro:

Pensai em que logo que o amor-próprio se desenvolve, o eu relativo se põe sem cessar em jogo e que nunca o jovem observa os outros sem se voltar para si mesmo e comparar-se a eles. Trata-se, portanto, de saber em que lugar se colocará entre seus semelhantes depois de os haver examinado. Vejo, pela maneira por que fazem os jovens ler a história, que os transformam por assim dizer, em todos os personagens que vêem, por fazerem com que se tornem ora Cícero, ora Trajano, ora Alexandre; por desanimá-los quando entram em si mesmos; por dar a cada um a tristeza de não ser senão ele próprio. Tal método tem certas vantagens que não nego; mas, quanto a meu Emílio, se lhe acontecer uma única vez, nesses paralelos, preferir ser outro, ainda que Sócrates ou Catão, tudo estará perdido; quem começa por se tornar estranho a si mesmo não demora em se esquecer por completo. (Rousseau, 1995, p. 276).

Observa-se o enfoque da figura juvenil nas primeiras produções literárias como uma via de introdução para a formação de narrativas centradas no amadurecimento de protagonistas situados no universo da juventude, sendo posteriormente exploradas a partir dos anos 1950 (Le Breton, 2017), em um contexto de transformação social sobre a perspectiva das vivências da adolescência, na criação de filmes voltados às questões presentes na idade jovem, como a formação de identidade e o aprofundamento das subculturas juvenis. No âmbito desta pesquisa, analisa-se igualmente a limitação de produções bibliográficas baseadas na conceituação do *coming of age* enquanto gênero no audiovisual, assim como a análise de sua estrutura narrativa, o que evidencia a necessidade de utilizar outros conteúdos referenciais como suporte teórico. Dessa forma, investiga-se os conceitos e formação histórica do *Bildungsroman*, também conhecido como romance de formação, para identificar as características que o transformam em um gênero centrado na maturação interior da figura jovem e, assim, relacioná-las paralelamente aos elementos que compõem a estrutura dos filmes de amadurecimento.

Sucedendo os princípios fundamentais para a estruturação clássica do herói⁹ romanesco, elaborados e praticados durante a segunda metade do século XVIII (Bakhtin, 1997), o *Bildungsroman*, também classificado como romance de formação na língua

⁹ Nesta seção, a maior parte dos termos empregados para se referir ao protagonista do romance de formação será apresentada no gênero masculino, uma vez que o *Bildungsroman* clássico foi historicamente estruturado a partir de uma visão androcêntrica. Essa centralização do sujeito masculino, entretanto, não é adotada de maneira acrítica, sendo problematizada ao longo desta pesquisa, especialmente no tópico subsequente.

portuguesa, surge em um contexto histórico de atribuição nacional às produções literárias alemãs e, por esse motivo, “pode ser chamado de gênero da burguesia emergente, sendo uma forma literária que contempla o conflito entre o indivíduo e o mundo” (Galbiati, 2011, p. 1716-1717). Entende-se que esse gênero literário, ao priorizar a experiência do sujeito comum em oposição aos heróis épicos, evidencia as transformações sociais experienciadas pelo continente europeu nas últimas décadas da Idade Moderna e corrobora no projeto romântico de construção referente à identidade nacional alemã, articulando o processo de formação individual às exigências históricas e culturais de uma sociedade em transição. A partir do que enuncia a autora Wilma Patricia Maas (2000), em sua obra *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*,

Acompanhar a trajetória do gênero Bildungsroman ao longo da história literária significa acompanhar a evolução, involução e estabilização da própria historiografia; como também os processos de assimilação e deglutição dos paradigmas universalmente aceitos como "cânone ocidental" pelas literaturas mais jovens das Américas. (Maas, 2000, p. 16).

No âmbito dessa discussão, é pertinente destacar, considerando o que Cecília Andrade Corujo (2015) propõe na dissertação *Coming of age: na pintura contemporânea*, a falta de definição exata para o termo *Bildung* na língua portuguesa, dado que seus significados são plurais e podem ser interpretados como: “formação, crescimento, constituição, desenvolvimento, treino, educação, aprendizagem escolar, cultura, educação superior, concretização, melhoramento etc...” (Corujo, 2015, p. 42). Esse conjunto de palavras reflete nos elementos que irão compor a estrutura narrativa do processo de formação do jovem protagonista nesse gênero literário, já que ao experienciar o seu *Bildung*, ou seja, passar por situações que provoquem no seu desenvolvimento interno, o indivíduo é levado à resolução final de sua história, que pode resultar tanto na inserção das dinâmicas sociais das quais convive quanto na rejeição por parte dessa mesma sociedade. Compreende-se, desse modo, que sob os aspectos morfológicos a composição do *Bildungsroman* é realizada por meio de um processo de justaposição, em que *Bildung*, significando formação, e *Roman*, podendo ser traduzido como romance, correspondem a dois conceitos fundamentais que constituem o patrimônio das instituições burguesas:

Bildung e *Roman* são dois termos que entraram para o vocabulário acadêmico na segunda metade do século XVIII. A formação do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo, mas também como classe, coincidem historicamente com a "cidadania" do gênero romance. Na Alemanha, é apenas no fim do século XVIII, quando nomes como Goethe passaram a se dedicar ao gênero,

que o romance deixa de ser considerado literatura trivial e de má qualidade. (Maas, 2000, p. 13).

O termo referente ao cânone literário de formação foi citado pela primeira vez em 1810 pelo professor de filologia clássica Karl Morgenstern durante uma conferência na Universidade de Dorpat, em que a definição inaugural do *Bildungsroman* é citada em um dos seus textos utilizando *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796), segundo romance da trilogia¹⁰ de Johann Wolfgang Von Goethe, como paradigma do romance de formação. A popularização do conceito, entretanto, só emergiu no discurso acadêmico em 1870 pelo filósofo idealista Wilhelm Dilthey, por meio de sua obra *A vida de Schleiermacher*, na qual o autor articula a relação imediata entre o termo romanesco de formação e o segundo romance goethiano, relacionando-os ao ideal de aperfeiçoamento humano (Maas, 2000). Essas elaborações, conforme expressa Maas (2000), eram construídas sobre as bases do espírito iluminista da época e ao entrelaçamento entre vida e obra, tornando-se essenciais para a tradição crítica do gênero, principalmente pelo fato do *Bildungsroman* estar conectado com os pressupostos do Iluminismo, aspecto que o transforma em uma instituição social e literária ligada aos princípios da sociedade ocidental vigente no século XVIII, como a educação e a formação de diferentes classes sociais. Nesse sentido, pode-se afirmar que

Goethe não foi quem primeiro usou o termo "Bildungsroman", mas a ele se deve a formação do mesmo, pois frequentemente usava a palavra "Bildung" e outras derivadas referindo-se ao seu *Wilhelm Meister*, obra que é considerada o protótipo ou modelo arquetípico do gênero. (Pinto, 1990, p. 10).

Considerando novamente a obra de Goethe para a investigação dos primeiros conceitos estruturais do *Bildungsroman*, Maas (2000) identifica no romance goethiano motivos temáticos e estruturais que acompanham o desenvolvimento da personalidade de um indivíduo ao longo da vida, tendo essa trajetória marcada por uma época em que a transformação do homem pela cultura se torna central, especialmente nos primeiros momentos da Idade Moderna, quando a educação e a formação do jovem burguês passam a ser instrumentos determinantes para a transição de uma sociedade baseada no mérito herdado para uma sociedade orientada pelo método pessoal adquirido. A autora também ressalta que as conceituações como *Bildung* (formação), *Erziehung* (educação) e

¹⁰ A trilogia de Goethe é composta pelas obras *A missão teatral de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meisters theatralische Sendung*) (1777-1785), *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*) (1795-1796) e *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister: ou Os Renunciantes* (*Wilhelm Meisters Wanderjahre: oder Die Entsagenden*) (1829, versão definitiva). Neste trabalho, interessa apenas a análise do segundo livro, visto que este é responsável pela conceituação inaugural do *Bildungsroman*.

Ausbildung (formação especializada) são instâncias que permeiam a trajetória do jovem protagonista Wilhelm Meister, apresentando-o como um aspirante à ascensão social por meio da ocupação do teatro, que o possibilita se aproximar da independência aristocrática sem deixar de lado os limites impostos à burguesia. Goethe, ao construir um personagem situado na fase da juventude e descrever as suas vivências como uma busca de desenvolvimento pessoal e social através dos meios que estão ao seu alcance, cria parâmetros narrativos que irão definir o que os pesquisadores classificam como *Bildungsroman Clássico*, visto que esse gênero literário é caracterizado “não só por seus aspectos temáticos mas também por sua função didática, pela intenção pedagógica da obra de contribuir para a educação e formação da pessoa que lê” (Pinto, 1990, p. 11).

É nesse contexto de singularidade intelectual e nacional, sendo primordialmente marcado pela sombra autoral de Goethe, cujas características narrativas se refletem na estrutura dos romances de formação ao longo das produções literárias alemãs e, posteriormente, de outras regiões europeias (Maas, 2000), em que o *Bildungsroman* se estabelece enquanto gênero. O autor Mikhail Bakhtin (1997), ao dissertar sobre o romance de formação no livro *Estética da criação verbal*, observa a composição do protagonista no *Bildungsroman* em contraste aos outros tipos de romance e suas variáveis, sendo a principal divergência a constância da moralidade do herói nas obras clássicas romanescas. Nos romances clássicos, a partir do que se investiga de suas estruturas e composições, pode-se analisar a imagem do protagonista como uma ferramenta de imutabilidade e refletora da grandeza externa do herói, transformando-o em um ponto imóvel em torno do qual a dinâmica romanescas se efetua (Bakhtin, 1997). Constata-se, sob essa perspectiva, que o personagem principal dos romances clássicos, antecessores ao de formação, são representados como indivíduos de virtudes complexas e internalizadas, mas que permanecem os mesmos ao longo da narrativa, tendo apenas o seu ambiente externo alterado enquanto o interior continua da mesma maneira. Em contraste com essa concepção, Bakhtin (1997) descreve que no romance de formação

A imagem do herói já não é uma unidade estática mas, pelo contrário, uma unidade dinâmica. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanescas que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de romance de formação do homem. (Bakhtin, 1997, p. 237).

O *Bildungsroman* apresenta, portanto, as consequências de eventos externos sobre o herói ou heroína, retratando as mudanças psicológicas, emocionais e morais que ele ou ela sofrem ao longo da narrativa (Pinto, 1990). O desenvolvimento do caráter de uma figura comum dentro desse gênero literário deve-se, especialmente, ao fato do romance de formação ter sido criado como reflexo dos valores de uma burguesia que queria ter acesso tanto à uma estabilidade financeira quanto aos âmbitos culturais e institucionais, fortalecendo as ideias humanistas que defendiam o direito de aprendizagem e desenvolvimento pessoal à toda a população ao invés de restringir o que, até então, era considerado privilégio para a aristocracia. A partir das considerações de Corujo (2015) sobre os elementos que compõem a estrutura do romance de formação, é possível afirmar que essa classificação literária surge como uma narrativa que coloca em prática a nova crença no potencial do ser humano e na necessidade de desenvolver o seu *Eu interior*, atribuindo-a à função de “contribuir para a educação sentimental e elevação intelectual do leitor através de um mecanismo de identificação e empatia para com o percurso e identidade da personagem ficcional” (Corujo, 2015, p. 48-49). Por conseguinte, o *Bildungsroman*, por meio de personagens variados em conflitos diversos,

[...] toma como porta-estandarte a noção de que o homem não nasce e morre o mesmo mas que, através da experiência voluntária e involuntária, vai adquirindo e perdendo características ao longo do caminho. (Corujo, 2015, p. 45).

Nas condições de uma narrativa desenvolvida em torno de um único protagonista e de um universo interpretado, sentido e experienciado pela ótica juvenil do indivíduo, o *Bildungsroman* clássico começa por apresentar uma figura comum, geralmente distante de situações épicas ou de qualidades extraordinárias, que se deve mostrar apta a aprender, a adquirir habilidades para lidar com os conflitos elaborados ao longo da trama, a ultrapassar as próprias limitações estabelecidas em sua personalidade inicial e a experienciar o mundo de modo que as suas vivências se transformem em reflexões referentes à própria realidade e resultem no seu amadurecimento enquanto pessoa inserida na sociedade (Corujo, 2015). A identidade humana, no romance de formação, é descrita como algo maleável, multidimensional e sensível, podendo ser construída ou alterada

por um acontecimento específico que, de força positiva ou negativa, dita o crescimento repentino do jovem, ou causada, num longo período de tempo, por uma série de eventos que, de forma gradativa e num acumular de experiências, vão formando o protagonista desde a pequena infância à ‘dita’ maturidade (Corujo, 2015, p. 44).

Diante disso, compreende-se que o *Bildungsroman* narra a trajetória de um personagem que não será o mesmo no início ou final da trama, uma vez que seu percurso não visa comprovar um conhecimento pré-estabelecido e não há garantias de que ele se torne um herói, triunfe ou de que alcance a felicidade plena e estabilidade.

Com base nas reflexões da autora Maria Alessandra Galbiati (2011) em seu artigo *(Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman contemporâneo*, a pessoa protagonista deve ter algum motivo para começar a sua jornada, sendo uma perda, descontentamento ou questionamento acerca de sua própria identidade. Não há romance de formação se o personagem principal estiver confortável consigo mesmo e com a realidade vivida. O processo de amadurecimento, assim, é longo, difícil e gradual, em que os conflitos da necessidade individual da figura jovem são colocados em oposição às visões postas por uma sociedade inflexível. Por conseguinte, observa-se que o resultado dessa trajetória de desenvolvimento pessoal é a transformação do indivíduo em um membro integrado e produtivo em seu meio social, em que “os distintos modos de produção, contextos de recepção, regras e grupos sociais acabam diferenciando o processo” (Galbiati, 2011, p. 1718). Em decorrência disso, pode-se identificar o meio social, no qual o *Bildungsroman* é produzido e publicado, como um elemento influente para a elaboração de sua composição narrativa:

Esse ideal rege-se pela noção de troca e satisfação mútua entre as partes interessadas, uma troca que neste caso está entre o momento de formação e o reconhecimento da personalidade/interioridade e a responsabilidade e constância necessária aos indivíduos para o bom funcionamento cíclico da sociedade. (Corujo, 2015, p. 53).

Para que haja o desenvolvimento do *Eu* de um protagonista dentro do contexto romanesco de formação, é preciso que sejam vividas novas experiências e que erros sejam cometidos ao longo do caminho, com um intuito pedagógico para o personagem e, conseqüentemente, ao leitor ou leitora. Se, conforme destaca Corujo (2015), a experiência foi considerada como algo negativo e evitável para as figuras juvenis até o século XVIII, o *Bildungsroman* reverte essa percepção ao propor o passar por diversas vivências como algo recomendável para a formação pessoal, projetando para uma nova juventude o tempo da experiência como um meio de abertura ao mundo, onde o momento das possibilidades e impossibilidades, escolhas, descobertas e erros personifica o que, atualmente, é classificado como ser jovem. Constata-se, sob esse viés, que a permissão de ter um tempo para realizar uma viagem, metafórica ou literal, a fim de descobrir a si próprio e entender a sua

personalidade é um privilégio causado não apenas pela “crescente capitalização da burguesia, mas também do seu investimento na educação, como a criação de escolas e universidades, o que proporcionou o alargamento do tempo de formação e o retardamento de entrada no mercado de trabalho, expansão que criou assim um novo grupo social: a juventude” (Corujo, 2015, 49-50).

Paralelamente à crescente valorização cultural do tempo de formação do indivíduo, que pode ser percebida tanto no aumento de narrativas literárias que tratam de processos de mudança interior quanto na expansão de instituições de ensino e teorias educacionais, surge também uma exigência social de que esse amadurecimento tenha um fim definido. Para a conceituação do *Bildungsroman clássico*, a formação só pode ser bem sucedida se chegar ao fim, se o protagonista, comumente descrito como um homem branco, europeu e pertencente à elite econômica, tiver consciência da sua própria maturidade e perceber que, apesar de possuir sonhos e desejos, o que verdadeiramente importa é a estabilidade conquistada por seu estado de permanência na sociedade (Corujo, 2015). O sucesso da passagem de uma juventude exploratória para uma maturidade definitiva irá caracterizar o romance de formação tradicional, em que o personagem encara o estágio da juventude como um momento que, apesar de ser único, é transitório e indispensável para o alcance do seu *Eu* presente, um alguém considerado maduro e melhor. Para a autora,

O que o Bildungsroman clássico consegue alcançar, e aqui encontramos a sua característica mais discutida e socialmente comprometida, é demonstrar que o regresso a casa e a aceitação da ordem “natural das coisas” da personagem não é um retrocesso ou uma desistência paralisante, mas a inevitabilidade de um processo de formação bem-sucedido, o encontro com a felicidade... (Corujo, 2015, p. 51).

Essa maturidade é esperada pelo jovem porque, com o passar do tempo, o excesso da juventude, seus atrativos e sua liberdade passam a ser percebidos como um caminho arriscado, de indefinição e precariedade, caso excessivamente prolongado (Corujo, 2015). O romance de formação, segundo Franco Moretti (2020), em seu livro *O romance de formação*, estimula, inicialmente, um momento subjetivo e juvenil para, em seguida, enfatizar o caráter errante dessa fase, bem como seu risco inerente de autodestruição. Ainda assim, para que o indivíduo seja levado a renunciar de maneira orgânica o caminho da individualidade, deve-se permitir seu acesso a ele e valorizar a sua vivência de forma plena, reconhecendo a juventude como um percurso estimulante e cheio de possibilidades, mas que a longo prazo torna-se cansativo e solitário. Moretti (2020) descreve que as primeiras produções desse gênero literário narram uma trajetória cíclica, em que o indivíduo sai de

uma sociedade tradicional no início da narração e regressa para esse mesmo lugar no final da obra, levando-o, assim como o leitor ou leitora, à uma tomada de consciência no que se refere à felicidade ter sempre estado ali, naquilo que é conhecido e familiar.

Evidencia-se, ainda tendo como fundamento os aspectos que compõem o *Bildungsroman clássico*, que o abandono da liberdade moderna para o regresso aos valores tradicionais da sociedade ocidental foi uma solução narrativa comumente utilizada na atribuição de sentido aos momentos finais da obra. Esse final feliz, também aplicado como uma fórmula em produções de outras mídias, como os filmes hollywoodianos dedicados ao público jovem e infantojuvenil (Relvas, 2018), reflete o receio da sociedade na Idade Moderna na Europa no que se refere à formação de uma modernidade desmedida que prometia corromper os papéis sociais da época:

Este futuro ameaçador foi representado pela revolução francesa e pela revolução industrial que carregavam em si, no seu desenvolvimento sem fronteiras, efeitos imprevisíveis, consequências desconhecidas, tanto para economia europeia como para a própria consciência do lugar do indivíduo num seu, cada vez mais indefinido, estado nação. (Corujo, 2015, p. 54).

Cabe ressaltar, no que se refere à conceituação do *Bildungsroman* enquanto gênero literário oriundo do continente europeu, que apesar desse cânone ter sido atribuído somente à época de Goethe e a estrutura temático-formal de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* ter exercido um papel paradigmático na construção do que se entende pelo romance de formação tradicional (Galbiati, 2011), há alguns pesquisadores e pesquisadoras que afirmam a expansão desse tipo romanesco para além dos limites da época e da nacionalidade. Corujo (2015) explora a evolução histórica do *Bildungsroman* ao descrever o dilema da possível conciliação entre os interesses individuais e as exigências do conjunto social como um dos principais motores da civilização moderna europeia e, conseqüentemente, na adaptação do romance de formação para os novos cenários socioculturais experienciados pela sociedade ocidental. Os autores e autoras que se dedicaram a esse gênero literário ensaiaram diferentes formas de equilíbrio entre esses conceitos, visto que esses significados foram progressivamente alterados em função das revoluções políticas, industriais e ideológicas ocorridas entre o final do século XIX e metade do século XX, provocando uma redefinição de valores associados ao destino do indivíduo europeu na Idade Moderna. Nesse sentido,

É possível afirmar que, de certa forma, o *Bildungsroman* se iniciou com a finalidade de guiar tanto a personagem como o leitor a uma aceitação da realidade natural,

dando significado e importância às aspirações modernas da sua juventude como pontos de transição necessária para um aceitar não-arbitrário do sistema social. Mas ao contrário e conforme o espírito do tempo, o romance de formação evoluirá para uma representação de um eterno conflito entre aspiração e concretização possível, o que surgirá é um acentuar do absurdo da vida moderna. (Corujo, 2015, p. 56).

O romance definido pelos aspectos goethianos, cuja tradicionalidade refletia os pensamentos conformistas da sociedade acerca das experiências juvenis, é deixado de lado na evolução modernista para dar lugar a um tipo de ficção que explora a tensão entre termos fundamentais como a felicidade e a liberdade, a família e a vocação, o compromisso com a sociedade assim como a sua possível rejeição, e o que se compreende como maturidade ainda adquirida no estágio da juventude. Jürgen Jacobs (1989), em seu livro sobre o romance de formação *Der Deutsche Bildungsroman*¹¹, propõe uma sistematização de características capazes de delimitar os limites do gênero em relação à outras formas de romance, redefinindo-o como uma narrativa que abrange a extensa diversidade contemplada por esse conceito. Conforme a interpretação do autor, as definições que constituem um romance de formação contemporâneo são: o desenvolvimento de um protagonista consciente, ainda que de forma parcial, sobre a sua trajetória consistir em um percurso de orientação pelo mundo ao invés de ser encarada como uma sequência aleatória de acontecimentos; a percepção do personagem acerca dos objetivos de vida é, normalmente, formada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser resolvidas ao longo de seu desenvolvimento na obra; as experiências típicas da figura juvenil precisam ser marcadas pela separação do lar e da figura de autoridade, a influência de mentores e instituições educacionais, o contato com a esfera artística, experiências intelectuais e eróticas, assim como a futura participação na vida pública e política.

As características formais do *Bildungsroman*, portanto, não são o que realmente definem o gênero, dado que estas funcionam apenas como suporte às temáticas e experiências centrais que estruturam a narrativa, sem conduzir a um corpus definidor do romance de formação (Maas, 2000). Fugindo da composição do cenário romanesco tradicional, os novos heróis ou heroínas enfrentarão um desfecho incerto e irão construir suas personalidades não somente pela fundamentação do que é considerado socialmente correto, mas também por meio da dualidade marcada pela coexistência entre o bem e o mal, sem ocorrer a eliminação completa de um pelo outro (Corujo, 2015). É a partir da concepção da expansão qualitativa do *Bildungsroman*, em que personagens fora do padrão “jovem, branco, europeu e burguês” são aprofundados e desenvolvidos nas narrativas de

¹¹ A tradução dessa obra pode ser feita, de maneira livre, como *O romance de formação alemão*.

maior abrangência temática, sobre o qual se estrutura a análise proposta nesta pesquisa. Ademais, deve-se considerar a presença masculina no protagonismo e na produção literária romanesca como um aspecto determinante do romance de formação clássico, o que corroborou no levantamento de diversas críticas feministas referentes à ausência da protagonista feminina no *Bildungsroman* (Pinto, 1990). Com o intuito de investigar a participação da mulher nas obras sobre a juventude, serão elaboradas, no próximo tópico, as características que marcam um novo romance de formação voltado à jornada de amadurecimento feminino, sendo estabelecido, principalmente, pela redefinição do que se compreende por gênero.

2.2 A protagonista no romance de formação

É possível constatar, a partir do viés histórico fundamentado no que se concerne à conceituação da juventude ao longo das décadas, que a figura feminina foi marginalizada nos campos representativos de sua composição, uma vez que a centralidade do que se compreende por ser jovem foi reservada ao ícone do homem-branco-burguês-ocidental (Santos, 1996). As obras literárias voltadas à formação juvenil, ainda que não estivessem inseridas no cânone do romance de formação, eram direcionadas ao desenvolvimento do menino e a sua integração na sociedade, retratando a menina como personagem secundária ou, ainda, atribuindo-a ao papel materno ou de esposa. O semiólogo francês François Jost (1969), ao relacionar o surgimento do *Bildungsroman* clássico às preocupações pedagógicas da época em seu artigo *La Tradition du Bildungsroman*, descreve o romance de formação como uma expressão literária de um novo ideal educacional em que, ao invés de educar a criança, deve-se permitir que ela realize a sua própria formação, concluindo que “tornar-se homem é um aprendizado”¹² (Jost, 1969, p. 114, tradução livre). Nesse sentido, pode-se inferir por meio da elaboração de Jost (1969), que o *Bildungsroman* “retrata, afinal, o processo durante o qual se aprende a ser ‘homem’, ou seja, apresenta-se o desenvolvimento de uma personagem masculina” (Pinto, 1990, p. 11).

Se a masculinidade é algo que se aprende, a feminilidade, na tradição romanesca, não se configura como um espaço de formação aberta, mas, sim, como um destino normativo previamente estabelecido e internalizado pelo sujeito feminino. Desse modo, a autora Cristina Ferreira Pinto (1990) revela o caráter assimétrico da construção de heróis e heroínas no romance de formação ao expor, em seu livro *O Bildungsroman feminino*:

¹² No original: “Être homme, cela s'apprend” (Jost, 1969, p. 114).

quatro exemplos brasileiros, que a promessa pedagógica inscrita na ideia do aprendizado masculino só se sustenta no interior de um sistema patriarcal que regula o acesso aos processos de aprendizagem, ao direito de errar e às transformações psicológicas. Para Pinto (1990), o conceito do protagonista do romance de formação como um homem está explícito em uma definição de gênero que é tradicionalmente aceita e, por isso, as obras escritas por mulheres, cujos conteúdos baseavam-se no enfoque das experiências eminentemente femininas, eram ignoradas pelos críticos por se encontrarem em um nível de significação menos aparente, estando escondidas por trás de uma leitura socialmente mais aceitável. Assim, pode-se compreender que:

Historicamente, a educação da mulher era direcionada ao casamento, à maternidade e ao “amor” submisso/obediente ao marido. A preocupação com seu desenvolvimento restringia-se ao crescimento físico e biológico, isto é, o acompanhamento da infância até o momento em que estivesse “pronta” para se casar e ter filhos. Desse modo, na vida cotidiana de uma mulher, o desenvolvimento intelectual, a habilidade artística/criativa, sentimentos e emoções, expectativas e frustrações, desejos e escolhas não estavam na lista de prioridades do pensamento patriarcal. (Galbiati, 2011, p. 1719).

A quase total ausência da protagonista feminina no *Bildungsroman*, embora já fosse evidenciada de maneira acrítica pelos estudiosos do romance de formação na atualidade, tornou-se uma questão amplamente discutida a partir do surgimento da crítica literária feminista na década de 1970. Apesar do enfoque sobre a relação entre juventude e gênero ter se mantido desproporcional, em razão do predomínio do ícone masculino enquanto referência neutra nas investigações sobre a juventude e da presença numericamente inferior de pesquisadoras mulheres em relação aos homens (de Noronha; Marcon, 2024), essa discussão teórica desempenhou um papel fundamental para o reconhecimento da autoria feminina no campo da literatura e na revisão da tradição do *Bildungsroman*, atribuindo-lhe um novo gênero ao identificarem um “certo tipo de romance, cujo foco é o desenvolvimento de uma personagem central feminina, isto é, o *Bildungsroman feminino*” (Galbiati, 2011, p. 1719). Sob esse viés, e em consonância com as fundamentações de Pinto (1990) acerca da revisão de gênero no cânone literário, analisa-se a adoção do romance de formação na literatura feminina como uma manifestação subversiva das escritoras ao adaptarem ou reescreverem temas tradicionalmente masculinos, oferecendo uma visão alternativa da realidade comumente androcêntrica a medida em que invertem a relação entre personagens de gêneros opostos.

Ou seja, a narrativa feminina, numa prática subversiva, apresenta uma revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um posto de vista marginal – não com letra maiúscula, de forma absoluta, mas como uma história feita de histórias – em que o público e o pessoal se unem. (Pinto, 1990, p. 27).

Não havendo uma tradição literária em que se reconheça, a mulher escritora observa no *Bildungsroman clássico*, gênero constituído inicialmente pelos elementos presentes nos romances goethianos, a possibilidade de tentar adaptar-se em um cânon onde não há espaço para o protagonismo feminino, tampouco a expressão de suas experiências (Pinto, 1990). Em vista disso, a escritora, ao procurar um meio de inserir-se em um âmbito literário de caráter excludente, é comumente aceita pelo paradigma romanesco como “uma criadora de uma literatura 'menor', destinada a um público 'menor' – o feminino” (Pinto, 1990, p. 22), corroborando na conceituação de uma variante marginalizada cuja perspectiva da realidade é registrada a partir da utilização de um gênero tradicionalmente masculino. O *Bildungsroman feminino*, portanto, surge em um cenário revisionista de gênero no qual a mulher assume uma posição que lhe fora historicamente negada no quadro da literatura e das dinâmicas coletivas da sociedade ocidental, propondo a saída do secundarismo feminino nas narrativas para dar espaço às tramas que dizem respeito à mulher e as suas vivências enquanto ser em formação.

Na bibliografia dos estudos feministas, as autoras destacam a escassez de obras reconhecidas como *Bildungsromane femininos*¹³ na trajetória literária. Galbiati (2011) cita romances de formação escritos por mulheres na Idade Contemporânea para enfatizar a contribuição dessas obras na consolidação do gênero *Bildungsroman* e na visibilidade feminina enquanto escritora dentro de um gênero predominantemente masculino, utilizando a título de ilustração romances como *Emma* (Jane Austen, 1816), *Frankenstein, or The Modern Prometheus* (Mary Shelley, 1818), *Jane Eyre* (Charlotte Brontë, 1847), *Wuthering Heights* (Emily Brontë, 1847), *The Tenant of Wildfell Hall* (Anne Brontë, 1848), *The Mill on the Floss* (George Eliot, pseudônimo de Mary Anne Evans, 1860), *Little Women* (Louisa May Alcott, 1868), *The Awakening* (Kate Chopin, 1899), *The Voyage Out* (Virginia Woolf, 1915) e *The Golden Notebook* (Doris Lessing, 1962).

A pesquisadora Cristina Ferreira Pinto (1990) dialoga com a análise proposta por Galbiati (2011) ao ressaltar o fato de Jerome Buckley dedicar, em um estudo realizado em 1974 sobre o romance de formação, um capítulo inteiro de seu volume à discussão de *The Mill on the Floss*, de George Elliot, sem fazer nenhum comentário sobre a protagonista ser uma mulher e não um homem como nas outras obras investigadas, afirmando que a

¹³ *Bildungsromane*, no alemão, é plural de *Bildungsroman*.

diferença a ser ressaltada é o desenvolvimento de dois protagonistas, ao invés de um. Pinto (1990) aprofunda essa reflexão com a introdução de exemplos do *Bildungsroman feminino* na literatura brasileira, descrevendo as obras *Amanhecer* (Lúcia Miguel Pereira, 1938), *As Três Marias* (Rachel de Queiroz, 1939), *Perto do Coração Selvagem* (Clarice Lispector, 1943) e *Ciranda de Pedra* (Lygia Fagundes Telles, 1954) como quatro realidades um pouco distintas, mas que constituem, afinal, um quadro expressivo da experiência da mulher brasileira. Dessa maneira, as autoras determinam a importância da presença feminina na escrita do romance de formação não somente para expressar os anseios de mulheres em suas narrativas, como também para assumir “muitas vezes um papel de visionária, criando novas imagens femininas, sugerindo possibilidades, abrindo diferentes perspectivas – enfim, contribuindo para o desenvolvimento e o melhoramento pessoal e social da mulher” (Pinto, 1990, p. 31).

Para caracterizar a estrutura narrativa do *Bildungsroman feminino* é necessário, primeiramente, compreender os diferentes papéis sociais que eram associados às figuras masculinas e femininas em relação ao estágio de formação biopsicossocial, ou seja, o período da juventude. Uma das pioneiras nos estudos sobre o romance de formação da mulher, Ellen Morgan, ao analisar as características desse gênero literário em um estudo de 1972 sobre o romance anglo-americano “neofeminista” (Pinto, 1990), afirma categoricamente que o *Bildungsroman* foi considerado um assunto masculino, especialmente pela divergência de desenvolvimento em que o herói ou heroína eram designados na narrativa. Embora houvesse obras literárias de formação para as mulheres, o conteúdo restringia-se apenas ao casamento e à maternidade, retratando o amadurecimento feminino em termos de maturação física, da infância e adolescência até o momento em que a menina estivesse pronta para casar e ter filhos. Morgan (1972) observa que, antes do aparecimento dos romances “neofeministas”, termo adotado pela autora, raros eram os exemplos de *Bildungsromane femininos* em que o desenvolvimento pessoal da protagonista não se traduzia em fracasso, o que reflete a incompatibilidade entre a personagem que se descobre enquanto pessoa e a sociedade em que reside. Para Galbiati (2011, p. 1719),

Estabelece-se, assim, uma diferença crucial no *Bildungsroman* masculino e feminino: enquanto o jovem encontra um final harmônico com o mundo e conseqüente integração com seu novo meio social no término de sua jornada, a jovem mulher fica confinada no espaço doméstico (a autoafirmação e autorrealização tornam-se cada vez mais difíceis e distantes). Aquela que tentasse traçar um caminho alternativo do esperado socialmente de uma mulher era incompreendida e marginalizada.

Tal desfecho punitivista para a heroína no romance de formação é vinculado ao cenário limitado do *Bildungsroman* no qual o mundo exterior é responsável pelo amadurecimento do jovem, o que delimita a mulher aos limites do lar e da família, não existindo possibilidades de crescimento em outras margens fora as socialmente aceitas (Pinto, 1990). Compreende-se, logo, que a adaptação da protagonista aos papéis impostos pela sociedade ocidental, regente de valores patriarcais, implica na aceitação de uma posição dependente e submissa, onde a sua caracterização, além de ser interpretada como estática, é descrita como inadequada para protagonizar um *Bildungsroman*. Outro aspecto relevante para distinguir as primeiras narrativas femininas e masculinas no romance de formação é a busca pela mudança: na narração da formação da jovem, a protagonista normalmente se encontra em um estado de frustração, insatisfação, infelicidade, incompletude ou em um dilema existencial, demonstrando baixa autoestima e ausência de amor-próprio (Galbiati, 2011). Conseqüentemente, esses elementos configuram um quadro problemático quanto a construção de identidade da personagem e da imagem de si mesma, reforçando o desejo de transformação, ainda que, conforme explicita a autora, a natureza do motivo de começar essa jornada seja ampla e diversa. Segundo Galbiati (2011, p. 1720),

Na medida em que a formação de uma menina distingue-se social e culturalmente da formação de um menino, os processos de desenvolvimento pessoal também são distintos. As histórias escritas por mulheres – a partir de uma visão de mundo feminina – retratam os vários conflitos, dilemas e situações na vida cotidiana da mulher. Sob tal perspectiva, a *Bildung* feminina e sua construção diferenciam naturalmente o percurso, os objetivos, a aprendizagem e a incessante busca das protagonistas. Assim, os temas, a personagem principal, suas experiências e reflexões, e a estrutura composicional do romance acabam sendo construídos de maneira particular.

Em continuidade à análise do conceito de romance de formação feminino, Galbiati (2011) problematiza a terminologia do *Bildungsroman* da mulher ao elaborar que a caracterização desse gênero feita a partir de referências tradicionais, como a obra de Goethe, é inadequada, concluindo que a abordagem para este tipo de narrativa exige “instrumentos teóricos e críticos específicos, capazes de lidar com a diferença no conceito básico de *Bildung* da mulher dentro dos aspectos estruturais e temáticos do romance, considerando sempre as mudanças sociais, históricas e culturais na condição feminina ao longo do século XX e neste início do século XXI” (Galbiati, 2011, p. 1720). Cristina Ferreira Pinto (1990) soma-se à linha teórica proposta por Galbiati (2011) ao destacar a produção de novos trabalhos, feitos na década de 1980, que procuravam estabelecer a existência de uma tradição feminina no *Bildungsroman* a partir de uma redefinição de

gênero. A autora aponta, a título ilustrativo, os estudos pioneiros *Archetypal Patterns in Women's Fiction* (Pratt, 1981), *The Voyage In* (Abel; Hirsch; Langland, 1983), *The Myth of the Heroine* (Labovitz, 1986) e *The Madwoman in the Attic* (Gilbert; Gubar, 1979) como trabalhos que constroem suas abordagens mediante a leitura de um grande número de romances escritos principalmente por mulheres, considerando como referência os elementos que definem convencionalmente o gênero.

Essas características, em resumo, são: infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior ("the larger society"), auto-educação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente (Buckley, 17-18; Labovitz, 3-4). (Pinto, 1990, p. 14).

Devido a existência de outras narrativas no *Bildungsroman feminino* em que o desenvolvimento da protagonista não se estabelece de acordo com a idade padrão, geralmente infância ou adolescência, registrou-se, por parte de pesquisadoras da década de 1980, a tentativa de criar classificações alternativas para o romance de formação da mulher, levando em consideração as personagens que se afastam da tradicionalidade da narrativa. Annis Pratt, em 1981, propôs dois tipos romanescos femininos: *novel of development*, consistido na categorização inicial do *Bildungsroman* cujo enfoque é na jornada da protagonista criança ou adolescente, e *novel of rebirth and transformation*, composto por uma protagonista adulta, geralmente acima de 30 anos, disposta a renunciar a inserção social para alcançar a integração do *Eu*, algo que é percebido como mais valioso e satisfatório (Pinto, 1990). Posteriormente, Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland (1983) também sugeririam um termo mais amplo para incluir tanto o crescimento físico e interior da personagem na infância quanto às mudanças enfrentadas por ela na idade adulta, denominando-o como *novels of female development*. Nesse sentido, as autoras, ao estabelecerem uma tradição do *Bildungsroman feminino*, chegam a conclusões semelhantes às de Morgan (1972) sobre o *Bildung* da personagem: sua aprendizagem tem como objetivo prepará-la para performar determinados papéis sociais e o seu desenvolvimento é interrompido assim que chega à maturidade física.

É possível observar que a interrupção do desenvolvimento da protagonista, conforme constatado pelos estudos iniciais sobre o romance de formação feminino, não ocorre exclusivamente em obras do século XIX, surgindo igualmente em romances contemporâneos como uma demonstração de que o destino da mulher na literatura não mudou radicalmente com a entrada do novo século (Pinto, 1990). Analisando a frequência

com que o *Bildung* da mulher é interrompido nesse gênero literário, Labovitz (1986) chama esse modelo narrativo de *truncated Bildungsroman*, ou, na tradução portuguesa, romance de formação truncado, em que o fracasso da personagem representava a posição de suas autoras em seus variados contextos sociais. Deve-se considerar que, na maioria das vezes, a interrupção da formação da protagonista parecia significar a aceitação das normas sociais de comportamento feminino, transformando essas obras como exemplo de formação para as jovens leitoras ao cumprir a função didática tradicionalmente característica do *Bildungsroman*. Se, aos olhos do público, o destino das personagens era traduzido como incompleto ou, em determinadas situações, de natureza cruel, na época em que essas narrativas foram produzidas estava em conformidade com o ideal feminino. Para Pinto (1990, p. 17),

A interrupção do “Bildung” da personagem feminina se dá frequentemente, portanto, pela aceitação de um papel social que já de antemão lhe tinha sido destinado, como o de esposa e mãe. Outras vezes essa interrupção se dá de maneira mais brusca – truncamento, mutilação física e/ou emocional, de um destino “fracassado”, isto é, o destino de uma mulher que foge aos padrões sociais de feminidade.

Tendo em vista esse contexto, constata-se que o final interrompido de muitos *Bildungsromane femininos* pode também representar um modo de rejeição, ainda que implícito, à estrutura social que exige da mulher uma posição submissa e dependente. Essa forma de protesto pode ser observada, considerando as obras além do gênero de formação, nas narrativas em que o desenvolvimento da protagonista a leva ao suicídio ou à loucura (Pinto, 1990). Pinto (1990) descreve a tragicidade das personagens femininas como elemento constante na experiência da mulher, tanto nos conteúdos ficcionais quanto na vida real, uma vez que a insanidade e a morte são expressões da condição de desamparo feminino, assim como a de uma tentativa fracassada de rejeitar e superar esse destino. Desse modo,

tanto a morte como a loucura podem ser entendidas como uma forma de punição da mulher que tentou ir além dos limites sociais normalmente aceitos, ou como a única forma de rejeição desses mesmos limites; como tentativas fracassadas de escapar às imposições do grupo social, ou como fugas realizadas com êxito, recusas que se afirmam através dos únicos canais de expressão que a mulher (escritora e personagem) via abertos. (Pinto, 1990, p. 18).

O romance escrito por mulheres constantemente traz uma ambiguidade às normas de comportamento e ao ideal feminino ditados pela sociedade, o que oferece a

possibilidade de reescrita de acordo com as transformações socioculturais e históricas da sociedade, tornando o romance de formação feminino como uma vertente literária flexível. Verifica-se que o *Bildungsroman feminino* foi modificado ao longo do século XX no que se refere à percepção da mulher contemporânea, alterando-se em um contexto regido pela emergência de grupos e movimentos que questionaram a imagem feminina estigmatizada, criticando a limitação de sua atuação social e reivindicando respeito, liberdade e direitos iguais (Galbiati, 2011). As narrativas de formação feminina, assim como examina Galbiati (2011), foram retomadas com intensidade no último século e a crescente visibilidade da mulher nos espaços que antes lhe foram negados, aliada às perspectivas das novas autoras sobre o novo papel feminino na sociedade contemporânea, evidencia uma transformação na forma como a condição feminina é representada no *Bildungsroman* atual. Para a autora,

No romance de formação feminino contemporâneo, constata-se uma maior abertura do gênero – flexibilidade estrutural, variedade temática (inclusive, assuntos tradicionalmente considerados “não-literários”), reorientação de conceitos, reconstrução de valores éticos, morais, religiosos e quebra de paradigmas sociais –, embora se saiba que tal abertura teve sua provável origem na produção literária feminina do século XIX. A caracterização da protagonista atualizou-se. Cada vez mais se observa a reflexão sobre suas ações e sobre suas experiências, e, assim, estabelece-se uma diferença crucial na representação da mulher antes e depois do século XX. (Galbiati, 2011, p. 1723).

Na medida em que é percebida a particularidade do processo de desenvolvimento pessoal feminino, pode-se identificar aspectos e situações que influenciam de maneira direta ou indireta a formação da mulher contemporânea (Galbiati, 2011). Em uma sociedade cada vez mais globalizada, torna-se imprescindível a revisão de diversos padrões e conceitos no que se refere às questões de diversidade dentro da narrativa, adotando a inclusão de personagens fora da estrutura formal-temática que anteriormente compôs o *Bildungsroman*. Sob esse viés, infere-se que, em oposto às personagens tradicionais, a heroína do romance de formação feminino contemporâneo é caracterizada tanto por sua habilidade de refletir sobre sua condição como sujeito no mundo quanto pela compreensão de suas particularidades, permitindo a partir disso, o surgimento de:

protagonistas “homossexuais, negras, de classe média (baixa), de níveis de escolaridade diferentes e de faixas etárias variadas, que buscam – ao longo da narração do seu processo de formação – por afirmação de sua(s) identidade(s), realização pessoal e profissional, independência financeira e intelectual, liberdade de escolha, reconhecimento artístico, entre outros. (Galbiati, 2011, p. 1723).

De maneira análoga, esses novos modelos de narrativa sobre o amadurecimento feminino encontram expressão em outras manifestações culturais além da literatura, como

na construção do gênero *coming of age* no universo audiovisual. Ao investigar romances de formação contemporâneos nas ficções literárias e cinematográficas, percebe-se:

o predomínio de protagonistas adolescentes (em plena adolescência ou na passagem para a maturidade), de foco narrativo em 1ª pessoa do singular e de traços autobiográficos. As relações familiares (em especial, entre mãe e filha); os relacionamentos amorosos; o prazer sexual; a identidade; a sexualidade; a maternidade; casamento e a carreira profissional são os temas mais encontrados nesse tipo de romance. (Galbiati, 2011, p. 1726).

Logo, compreende-se que o processo de formação atual, de acordo com Galbiati (2011), é constituído como uma forma de desenvolvimento pessoal ou de amadurecimento, sempre envolvendo uma combinação de reflexão e ação. A autora menciona, de forma ilustrativa, romances contemporâneos que colocam a experiência feminina no centro da narrativa como *RubyFruit Jungle* (Rita Mae Brown, 1937), *Hotel du Lac* (Anita Brookner, 1984), *Lucy* (Jamaica Kincaid, 1990), *A complicated kindness* (Miriam Toews, 2004) e *Wetlands* (Charlotte Roche, 2008), cujas protagonistas são diversas no que diz respeito aos aspectos etários, étnicos, sociais e de orientação sexual. Sob esse panorama, percebe-se que em *RubyFruit Jungle*, a homossexualidade feminina é abordada em primeira pessoa de maneira debochada e divertida, tendo observações irônicas sobre os comportamentos heteronormativos e colocando a protagonista, Molly Bolt, na posição de autora da própria história. Assim, essa e as demais obras referidas evidenciam trajetórias que “contemplam os dilemas e conflitos entre ‘o que se quer ser’ e ‘o que a sociedade quer que alguém seja’”, destacando sentimentos e atitudes de frustração, decepção, preconceito e exclusão” (Galbiati, 2011, p. 1726).

2.3 O *coming of age* no universo cinematográfico

A estrutura narrativa presente nos romances de formação inaugurais como *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (Johann Wolfgang Von Goethe, 1795-1796) ou, ainda, nas obras que revisitaram esse modelo clássico a partir de abordagens contra-hegemônicas referentes à centralidade da experiência masculina, como *Little Women* (Louisa May Alcott, 1868) e, no contexto sociocultural brasileiro, *Perto do Coração Selvagem* (Clarice Lispector, 1943), não permaneceu circunscrita ao campo literário, uma vez que as transformações históricas na sociedade ocidental redefiniram as formas de interpretação da juventude e da adolescência, conceituando-as como estágios estimulantes

da vida (Le Breton, 2017) e, conseqüentemente, permitindo a transposição dessas tramas em novas expressões culturais, como o cinema. Nesse sentido, ao situar a juventude no panorama sócio-histórico dos períodos posteriores à Primeira Guerra Mundial e Segunda Guerra Mundial, David Le Breton (2017) descreve a década de 1950 como uma fase de crescimento econômico, de consumo ampliado e de luta social pelos direitos civis, o que corroborou no aumento da duração de estudos e, desse modo, adiou a ingressão da figura jovem nas responsabilidades da vida adulta, já que “a entrada na maturidade social exige doravante um longo intervalo de tempo” (Le Breton, 2017, p. 66). O autor, além disso, disserta sobre o surgimento de uma cultura juvenil, produto do súbito *baby boom* ocorrido entre 1945 e 1955, que se estabeleceu como potência econômica e cultural ao se distanciar da subordinação do universo adulto, configurando-se como um estilo de vida singular não apenas no cenário norte-americano, mas igualmente em outras culturas:

A partir da metade do século XX, a juventude deixa de ser considerada apenas uma preparação para a vida adulta, que se situa depois da infância, como se concebeu em um primeiro momento. Os jovens passam a serem vistos como atores sociais, culturais e políticos. A condição juvenil passa a dar lugar à noção de cultura juvenil. Assim sendo, as interações e as trocas simbólicas em termos de comportamento, atitude e produção cultural, começam a serem vistas como parte indissociável do processo de pertencimento da juventude, gerando identidades e culturas juvenis distintas. (de Souza; Ribeiro; de Freitas, 2021, p. 25).

Apesar da cultura juvenil nesse contexto ter, inicialmente, sido vinculada à revolta, à revolução e às ações contra o sistema vigente da época, suas características foram rapidamente identificadas pela indústria cultural como um consumidor em potencial, viabilizando a comercialização de produtos voltados aos jovens (de Souza; Ribeiro; de Freitas, 2021). De acordo com o historiador Thomas Doherty (2002), em sua obra *Teenagers and teenpics: the juvenilization of American movies in the 1950s*, essa produção juvenil tornou-se crescente nas expressões culturais à medida que a percepção hegemônica de Hollywood, comumente estabelecida pelas produções focadas em personagens adultos, começou a ser abalada na metade do século XX, após os eventos da Segunda Guerra Mundial, em decorrência da migração do público de massa para a televisão, fator que impulsionou a indústria cinematográfica a subverter seus padrões clássicos em um processo classificado como *juvenilization*, a fim de garantir a sua continuidade (Bueno, 2003). Sob essa perspectiva, é possível constatar que as produções audiovisuais subsequentes constituíram “a crescente geração de adolescentes do ‘baby boom’ pós-guerra como seus principais consumidores. Ao concentrar-se nesse segmento por meio de uma gama de filmes de baixo orçamento voltados à exploração de temas adolescentes, Hollywood

juvenilizou seus gêneros cinematográficos, produzindo musicais de rock ‘n’ roll, romances juvenis, filmes de crime voltados ao público adolescente, assim como obras de terror e ficção científica com traços narrativos mais ingênuos” (Schmidt, 2002, p. 1, tradução livre¹⁴). Dessa forma, observa-se a presença mais assídua de personagens jovens e filmes com temática infanto-juvenis como resultado da utilização do público jovem enquanto escape de audiência (Passerini, 1996).

Esses filmes juvenis, também considerado como *teenpictures* ou *teenpic* por Doherty (2002), fabricaram um novo panorama popular dentro do universo cinematográfico de Hollywood ao representarem a exploração comercial acerca de um novo mercado etário específico de jovens espectadoras e espectadores e reforçarem a ascensão da cultura juvenil como uma nova formação social dentro do contexto norte-americano no final do século XX. Considerando esse processo de segmentação, o novo formato hollywoodiano “renovou não apenas o modo de produção, mas também o código moral vigente nos produtos de primeiro escalão da indústria cinematográfica” (Bueno, 2005, p. 23) ao incorporar temas anteriormente considerados proibidos ou tabus em seus filmes, como o sexo, a boemia e a delinquência, que eram questões reconhecidas, até então, como incompatíveis aos rígidos valores de Hollywood. Por conseguinte, a mídia se tornou um espaço propício para problematizar as questões identitárias, sobretudo as jovens, ao representar através de um discurso de contracultura política a figura juvenil. Conforme Schmidt (2002, p. 3, tradução livre¹⁵),

Musical de rock ‘n’ roll, como *Rock Around the Clock* (1956) e *Jailhouse Rock* (1957), exploraram e promoveram novos gostos, modas e imagens sociais para os jovens; eles mercantilizaram a música, a dança, a fala, o vestuário e outros estilos da nova cultura adolescente. Reinterpretações juvenis de enredos clássicos de terror, como *I Was a Teenage Werewolf* (1957), abordaram metaforicamente os medos dos adolescentes do pós-guerra de “serem diferentes”, suas ansiedades quanto à pressão do grupo de pares e à expectativa dos pais por sucesso social, enquanto fantasias de terror e ficção científica, como *Invasion of the Body Snatchers* (1956) e *The Day the World Ended* (1956), tornavam palpáveis, em estilo de quadrinhos, as possibilidades

¹⁴ No original: “[...] the burgeoning generation of postwar ‘baby-boom’ teenagers for its primary consumers. Targeting adolescent audiences with an array of low-budget, teen-exploitation films, Hollywood juvenilized its film genres by creating rock ‘n’ roll musicals, adolescent romances, teen crime films, as well as sophomoric horror and science fiction”.

¹⁵ No original: “Rock ‘n’ roll musicals, such as *Rock Around the Clock* (1956) and *Jailhouse Rock* (1957), exploited and promoted new tastes, fashions and social images for young people; they commodified the music, dance, speech, dress, and other styles of the new teen culture. Juvenile reworkings of classic horror plots, such as *I Was A Teenage Werewolf* (1957), metaphorically addressed postwar adolescents’ fears of ‘being weird’, their anxieties over managing peer group pressures and fulfilling parental expectations of social achievement, while sci-fi horror fantasies such as *Invasion of the Body Snatchers* (1956) and *The Day the World Ended* (1956) made palpable in comic-book style the subversive possibilities of the Communist ‘Red Menace’ or the monstrous potentialities of atomic radiation and the ultimate doomsday”.

subversivas da “Ameaça Vermelha” comunista ou os potenciais monstruosos da radiação atômica e do apocalipse final.

Pode-se afirmar que foram nos filmes juvenis da década de 1950 em que as diferenças psicossociais entre adolescentes e adultos começaram a ser expressas nas telas de maneira mais dramática e explícita, transformando essas e esses jovens figuras perturbadas e incompreendidas em ícones de resistência juvenil frente à conformidade social e política promovido pela sociedade adulta de classe média (Schmidt, 2002). Pioneiras nesse novo formato cinematográfico, obras sobre esses jovens norte-americanos descontentes como *The Wild One* (1953) e *Rebel Without a Cause* (1955) foram produzidas e lançadas sob a perspectiva adultocêntrica, entretanto, as narrativas atraíram a atenção dos jovens e adolescentes por tratarem com sensibilidade os conflitos de identidade antes marginalizados pela indústria cinematográfica, conduzindo à atribuição da categoria de filme juvenil a essas produções. Segundo o autor Matthew P. Schmidt (2002), em sua dissertação *Coming of age in America cinema: Modern youth films as genre*, é na geração de Marlon Brando, James Dean e Natalie Wood em que os primeiros estereótipos sobre as figuras juvenis são definidos, sobretudo pelo fato de suas representações da rebeldia adolescente, da alienação e do questionamento identitário darem vida imaginativa às dores iniciais do nascimento da cultura jovem moderna e, do mesmo modo, antecipar os conflitos de identidade de gerações futuras retratadas no cinema nas décadas seguintes. É pertinente ressaltar que, até esse momento, os personagens de destaque na indústria hollywoodiana possuíam o mesmo padrão de construção: eram brancos, heterossexuais e, na maioria das vezes, homens. A posição de protagonista confuso e disposto a encontrar o seu lugar no mundo era tradicionalmente associada à figura masculina, enquanto a personagem feminina permanecia restrita ao papel de parceira romântica ou figurante, sem que a sua trajetória e experiência individual fosse aprofundada na narrativa:

No filme *Rebel without a cause*, James Dean interpreta um adolescente sensível que não se reconhece mais na sociedade onde vive. No filme, ele declara: "Eu não quero aprender a viver no mundo". Sua companheira, Natalie Wood, o compreende e juntos eles vão se erguer contra o universo adulto, "mas nunca sozinhos". (Le Breton, 2017, p. 70).

Em *Rebel Without a Cause* (1955), de Nicholas Ray, a trama gira em torno do protagonista Jim Stark (James Dean) e de seus conflitos identitários, apresentando-o como um garoto envolto por uma série de problemas e o principal motivo pelo qual a mãe e o pai mudam constantemente de cidade (Vieira, 2021). Situado em um ambiente familiar

instável, com uma mãe considerada controladora e um pai ausente emocionalmente, Jim ganha a empatia do público, sobretudo jovens, ao demonstrar a sua dificuldade de tolerá-los e ao expressar suas frustrações internas em brigas provocadas contra outros personagens ao longo do filme, como os colegas de escola. Entre a busca do *Eu* interior, experiências colegiais, conflitos familiares, mortes e criação de laços com a *fugitiva* Judy (Natalie Wood) e o *problemático* John “Plato” Crawford (Sal Mineo), a obra *Rebel without a cause* (1955) se constitui para além de um filme sobre a rebeldia juvenil, evidenciando as primeiras características do gênero cinematográfico *coming of age* ao representar personagens imperfeitos e atravessados por dilemas ligados ao amadurecimento. O personagem de James Dean, a partir do que enuncia David Le Breton (2017, p. 70), “constrói o mito do homem-criança, ao mesmo tempo viril e frágil, e serve de modelo de identificação para milhões de adolescentes divididos entre os dois modelos”, possibilitando que a imagem da juventude fosse facilmente transcendida por diferentes classes e nações (Bueno, 2005).

Figura 1 - James Dean como Jim Starks em *Rebel Without a Cause* (1955)



[*Rebel without a cause*, 1955, 1:22:48-1:22:58] Judy, Jim e Plato conversam de forma descontraída, dividindo o sentimento de serem compreendidos entre si, a felicidade e o desejo de ficar no ambiente que compartilham.

A classificação *coming of age* dentro da esfera audiovisual, constantemente vinculada aos filmes juvenis e possuindo traços semelhantes às construções narrativas do *Bildungsroman*, destaca-se na década de 1950 “pela representação do jovem como uma figura que busca liberdade desafiando principalmente figuras de autoridades, como os pais e a polícia” (Ferreira, 2024, p. 40). Esse arquétipo juvenil, construído por meio da ótica estadunidense, pode ser igualmente evidenciado na trama de *The Wild One* (1954), do diretor László Benedek, cujos componentes narrativos dialogam diretamente com os elementos culturais de uma parcela jovem da sociedade dos Estados Unidos, tendo alguns desses reapropriados em produções subsequentes. Assim, pode-se observar a figura do protagonista Johnny Strabler (Marlon Brando), líder de uma gangue de motociclistas

denominada *Black Rebels Motorcycle Club* como uma figura que, apesar de inicialmente tipificada, demonstra uma construção psicológica ambígua ao ser representado como um jovem tanto resistente à autoridade quanto com dificuldade de articular um propósito à sua rebeldia. O filme, seguindo esse desenvolvimento, é centrado na chegada do personagem, junto de seu grupo, à uma pacata cidade da Califórnia e constrói as tensões narrativas por meio do embate entre os valores tradicionais reproduzidos pela sociedade adulta e os comportamentos juvenis marcados pela recusa às normas vigentes. Em meio às brigas, idas ao bar, trilhas sonoras compostas pelo gênero musical jazz, danças descontraídas e gírias juvenis que os mais velhos não compreendem, o personagem de Marlon Brando dialoga com as espectadoras e os espectadores ao incorporar, físico e moralmente, os conflitos juvenis sobre a construção de suas próprias identidades e a sua posição na sociedade da qual tanto rejeita. Assim,

Esta espécie de protagonista masculino (nos filmes dos anos 1950 apenas os homens exprimem sua total rebeldia) dialoga com a formação de um novo tipo de herói realizada pelos estúdios cinematográficos no período. Este se distancia do clássico modelo dos anos 1920 e 1930, de notável cavalheirismo e idoneidade moral incorruptível, mesmo diante das adversidades mais atroz, seguro e suficientemente forte para seguir o caminho eticamente correto merecendo, no final, a admiração da heroína. Agora, o herói parece seguir uma ética própria, apenas em parte congruente ao papel social dele esperado. Os dilemas pessoais por ele enfrentados exteriorizam-se em sua falta de habilidade em lidar com o meio social, meio este que se caracteriza como a origem mesma de seus impasses psicológicos. (Santos, 2012, p. 143).

A construção de personagens ambíguos dentro das primeiras obras juvenis reflete as tensões sociais da sociedade norte-americana na metade do século XX, especialmente por ter sido uma época caracterizada pela Guerra Fria e o discurso anticomunista e pela percepção de que a população de classe média estava composta por jovens angustiados e deprimidos, pressionados pela constante busca de elevação social e inseridos em complexos residenciais suburbanos, compostos pela uniformidade de costume e de bens, assim como pela moralidade rigidamente propaganda. Nesse sentido, o pesquisador Carlos Vinicius Silva dos Santos (2012), em seu artigo *O Selvagem: a representação juvenil no cinema hollywoodiano*, elabora o desenvolvimento fílmico de jovens deslocados de sua realidade social, com incongruências e dissonâncias internas como uma expressão cultural de destaque para o público juvenil, transformando as características dos protagonistas, como as vestimentas, maneirismos e hábitos em elementos icônicos da cultura jovem. Os jeans, as motos, as músicas diegéticas ou diafásicas presentes na trama, os penteados e os itens consumidos pelos personagens possibilitaram que os *teenpics* causassem “grande

impacto no mercado norte-americano combinando formas e conteúdos já largamente experimentados pela indústria de cinema, transitando entre os mais variados formatos, de musicais de big bands a filmes de horror, sempre articulados em torno de personagens adolescentes e jovens” (Bueno, 2005, p. 26-27).

Figura 2 - Marlon Brando como Johnny Strabler em *The Wild One* (1953)



[*The Wild One*, 1953, 1:38-2:00] Johnny Strabler e sua gangue de motociclistas, *Black Rebels Motorcycle Club* chegando à cidade conservadora da Califórnia.

Distanciando-se do panorama estadunidense, destaca-se outras duas obras importantes da época que podem ser classificadas como pertencentes ao gênero cinematográfico de amadurecimento: *Los Olvidados* (Luis Buñuel, México, 1950) e *Les Quatre Cents Coups* (François Truffaut, França, 1959). O primeiro filme, tendo seu título adaptado como *Os Esquecidos* em suas distribuições brasileiras, retrata o cotidiano de uma juventude marginalizada, experienciado pelo personagem Jaibo (Roberto Cobo), que se encontra como fugitivo de um reformatório e Pedro (Alfonso Mejía), um garoto negligenciado pela figura materna e envolvido em uma tentativa de homicídio. Desse modo, Buñuel apresenta em sua obra dois processos de amadurecimento, sendo o primeiro dos meninos em relação aos seus dilemas e situações enfrentadas e o segundo sendo do próprio México, visto que os elementos da trama representam um cinema contemporâneo e de denúncia, demonstrando o processo de reconfiguração social do país vivenciado na década de 1950 (Palacio; Ibañez, 2004). Para Anne Hardcastle, Roberta Morosini e Kendall Tarte (2009), na coletânea de ensaios *Coming of age on Film: Stories of Transformation in World Cinema*, tanto a história quanto a geografia podem influenciar nos processos de *coming of age* da narrativa e, “em alguns casos, o cineasta estabelece o amadurecimento do protagonista – seja ele alcançado ou frustrado – em paralelo com o desenvolvimento de um lugar específico” (Hardcastle; Morosini; Tarte, 2009, p. 2, tradução livre¹⁶).

¹⁶ No original: “In some, the filmmaker sets the protagonist’s coming of age – whether realized or frustrated – in parallel with that of a specific place”.

As transformações culturais, econômicas e demográficas de Paris, retratadas em *Les Quatre Cents Coups* (1959), evidenciam os elementos constituintes do *coming of age* ao refletirem, paralelamente, o crescimento do menino Antoine Doinel (Jean-Pierre L  aud) ao longo da trama. O longa-metragem de estreia do diretor é a primeira de cinco partes, sendo considerada a pioneira da est tica cinematográfica *nouvelle vague* como reação contrária às produções hollywoodianas da época. Sob esse viés, analisa-se o filme como uma quase autobiografia, dado que há conexões entre a vida ficcional de Antoine e a realidade vivida por Truffaut, como o fato de o diretor ter sido um órfão que esteve à beira da marginalidade e o protagonista do longa ser levado ao caminho da delinq ncia diversas vezes ao longo da obra, embora tente constantemente se desvincular desse destino. O menino Antoine, de 14 anos, é desenvolvido como uma criança negligenciada pela mãe e pelo pai, educada em um âmbito familiar hostil e deixada para cuidar de suas próprias necessidades, tanto afetivas quanto básicas, o que o transformou em um leitor assíduo de *Balzac* para fugir, por meio dos livros lidos, do caos de sua f milia. Observa-se que a obra, em um tom ótimo e escancarado, acompanha o crescimento do protagonista em situações representativas de sua realidade, como as escapadas das aulas para ir ao cinema com o amigo, as brigas familiares, os problemas na escola e os pequenos furtos cometidos pelo menino, expondo que “os domínios da experiência social servem como um motivo condutor da formação juvenil, bem como os encontros com o prazer e os perigos da vida moderna” (Vieira, 2021, p. 12).   possível constatar que o *coming of age*, nesse sentido, também é associado à autobiografia, uma vez que algumas obras desse gênero retratam as múltiplas experiências de amadurecimento do diretor ou diretora. Nesse sentido,

Hollywood até o momento dava as regras a que seguiam o cinema mundial, um olhar padrão nas representações e linguagens. A t nica do cinema americano no final da era de ouro consistia de um molde mais infantilizado e estilizado da juventude, abastado de cores fortes e o intento de popularizar o jovem da época. Fugindo dos circuitos de filmes comerciais, surge outra perspectiva: a das vanguardas mundo afora que despontam na mesma década, onde o cinema representava o jovem porque sua juventude havia sido apagada. (Vieira, 2021, p. 13).

Figura 3 - *Les Quatre Cents Coup* (1959) e *Los Olvidados* (1950)



[*Les Quatre Cents Coup*, 1959, 18:34; *Los Olvidados*, 1950, 48:15] A primeira cena, do longa de François Truffaut, apresenta Antoine lendo um livro. Na outra imagem referente à obra de Luis Buñuel, Jaibo e Pedro estão conversando.

No Brasil, o gênero musical rock ‘n’ roll, que marcou diversas trilhas sonoras de filmes juvenis na segunda metade do século XX, chega nos anos 1956 através da distribuição do musical *Rock Around the Clock* (1956), tendo seu título adaptado como *Ao Balanço das Horas*, cuja estrutura musical da obra foi composta pela interpretação da banda *Bill Haley & His Comets* (Vieira, 2021). A grande aceitação desse estilo musical, em partes, ocorreu por sua presença em filmes como *Juventude Transviada* (1955) ou *Rebel Without a Cause* na tradução original, que tiveram suas músicas regravadas por cantores famosos e, como resultado da circulação de novos imaginários juvenis mediado pela indústria cinematográfica e pela música, a juventude passou a compartilhar referências, valores e atitudes em uma relação intercultural global baseada na imagem do jovem contestador, que se recusava a aceitar passivamente os princípios moralmente inconsistentes da sociedade adulta (Vieira, 2011).

O Cinema brasileiro, então, acompanha a tendência internacional da cultura jovem e a figura do adolescente nacional passa a frequentar as tramas humorísticas das chanchadas, que eram comédias realizadas no Rio de Janeiro pelas produtoras Atlântida e Herbert Richers (Cardoso; Santos; Vargas, 2014). A Atlântida, ao ter conexão direta com o cinema estadunidense, construiu a imagem dos jovens nos conteúdos midiáticos como indivíduos influenciados pelo ideal estadunidense, tendo a título de ilustração o filme *Colégio de Brotos* (1956), de Carlos Manga, o qual apresenta uma trama centrada na rotina abalada de um colégio, envolvendo o episódio em que uma aluna é encontrada no quarto de um professor e o roubo de moedas raras. Já na obra *Esse milhão é meu* (1959), do mesmo diretor, adolescentes impedem que um funcionário público tenha seu prêmio roubado (Vieira, 2021). Compreende-se que nesses dois formatos audiovisuais, os adolescentes são personagens secundários e servem como suporte aos adultos, tendo seus elementos de caracterização como a música, o namoro e os meios de transporte retratados de maneira estereotipada. Diante do presente exposto, torna-se pertinente investigar que, se por um lado, em determinados filmes contemporâneos, os jovens assumem o centro da narrativa, por outro lado, a superficialização das personalidades juvenis ainda era comumente presente nessas obras (Cardoso; Santos; Vargas, 2014).

É a partir da década de 1960 que o Cinema brasileiro juvenil adquire novas configurações e os jovens ganham papel de destaque. De acordo com João Batista Freitas

Cardoso, Roberto Elísio dos Santos e Herom Vargas (2014) no artigo *A personagem adolescente como protagonista em quatro filmes brasileiros contemporâneos*, os movimentos do Tropicalismo e da Jovem Guarda traduziam as aventuras norte-americanas para a realidade brasileira, expondo uma sintonia com a situação internacionalizada sem necessariamente se engajarem em uma vertente política. Sob a influência da indústria estadunidense e em convergência tanto com o rock ‘n’ roll quanto com o pop, “os artistas Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléa também despontam no cinema, em produções como: *Roberto Carlos em ritmo de aventura* (1968) e *Roberto Carlos a 300 quilômetros por hora* (1970), ambos de Roberto Farias. Esses filmes ditam o início de uma indústria comercial de filmes no Brasil” (Vieira, 2021, p. 13). Pouco conhecidas, é possível citar também as produções *Marcelo Zona Sul* (Xavier de Oliveira, 1970), *Pra quem fica, Tchau* (Reginaldo Faria, 1971) e *André, a cara e a coragem* (Xavier de Oliveira, 1971) abordam o cotidiano de um jovem comum, retratando seus conflitos internos e suas vivências de autodescoberta.

Nos filmes de Xavier de Oliveira e Reginaldo Faria percebe-se a incorporação de uma perspectiva brasileira na construção dos personagens juvenis, visto que essas obras lidam com as experiências urbanas, a migração interna e os dilemas pessoais dos protagonistas. Em *Marcelo Zona Sul* (1970), a narrativa gira em torno do adolescente de 16 anos denominado Marcelo (Stepan Nercessian), retratando o cotidiano da juventude carioca na década de 1960 em uma sociedade constituída pelo conservadorismo e que é comumente questionada pelos jovens no que se refere às suas ideologias. A personalidade do protagonista é construída a partir de seus sonhos e suas relações interpessoais, como o seu namoro com Renata (Françoise Forton) e a sua amizade com Zé Miguel (Luiz “Lula” Carlos), desenvolvendo-a de forma mais profunda ao longo de sua jornada noturna, em que o protagonista e seu amigo partem para a estrada na intenção de viajar o mundo pedindo carona. Desse modo, constata-se que a adaptação das histórias de amadurecimento juvenil para a condição brasileira possibilita uma narrativa particular de *coming of age* (Hardcastle; Morosini; Tarte, 2009), que é a formação do jovem influenciada pelo cotidiano no qual se encontra, interpretando o “amadurecer não apenas como um processo psicológico ou biológico, mas também como produto da sociedade, em que a cultura influencia os indivíduos e, simultaneamente, se torna parte do desenvolvimento retratado nesses filmes”

(Hardcastle; Morosini; Tarte, 2009, p. 2, tradução livre¹⁷).

Figura 4 - *Marcelo Zona Sul* (1970)



[*Marcelo Zona Sul*, 1970, 34:40-34:45] Marcelo e sua namorada Renata em um passeio.

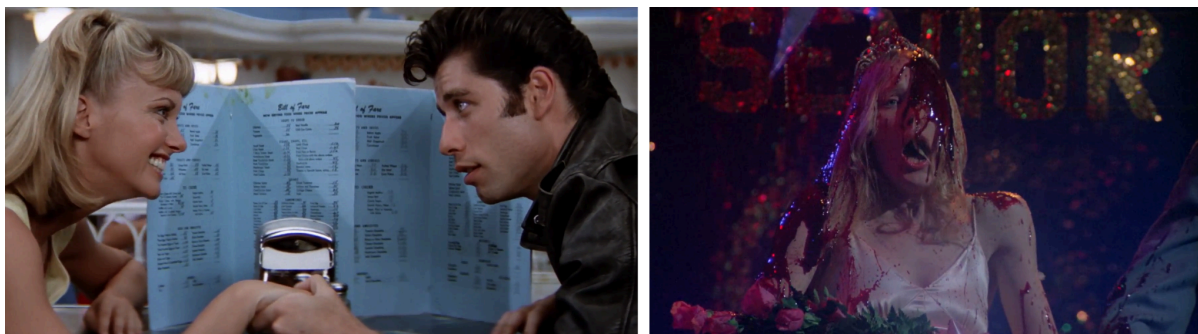
Nas duas décadas subsequentes, retornando ao contexto hollywoodiano, o ambiente da escola, mais especificamente no ensino médio, consolida-se dentro das representações de juventude dos filmes de amadurecimento (Ferreira, 2024). Nesse contexto, tornam-se relevantes obras como *Carrie* (Brian de Palma, 1976), *Grease* (Randal Kleiser, 1978), *Heathers* (Michael Lehmann, 1989) e *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1990), cujas produções prosseguem com os temas abordados nos filmes anteriores e exploram a sexualidade do jovem nas telas. Os arquétipos juvenis norte-americanos são representados satiricamente em *Grease* (1978), comédia romântica musical dirigida por Randal Kleiser, marcando uma narrativa centrada nos anos 1950 com personagens preocupados com a percepção alheia de si mesmos e constituídos pelos estereótipos tradicionais do ensino médio estadunidense, como os populares, nerds e valentões. Por meio de conflitos amorosos, busca pela identidade e o desejo de inserção social, a espectadora e o espectador acompanham os protagonistas Danny Zuko (John Travolta) e Sandy Olsson (Olivia Newton-John) como um retrato, ainda que tipificado, da geração que procuravam representar. Quanto ao longa-metragem *Carrie* (1976), de Brian De Palma, observa-se a trama girando em torno da protagonista Carrie White (Sissy Spacek), uma adolescente de 17 anos no último ano do ensino médio, cuja timidez e mãe religiosa a transformam em um alvo de implicâncias por parte dos colegas de escola. A puberdade da menina, marcada por uma reação de horror no momento em que menstrua pela primeira vez, desperta poderes psíquicos em Carrie e a transforma em um “monstro” do início ao fim de sua púbere (Pires,

¹⁷ No original: “Coming of age, then, appears not only as a psychological or biological process, but as a product of society where culture influences individuals and itself becomes a part of the development pictured in these films”.

2021), deixando-a numa posição vulnerável e sem acolhimento tanto no meio adulto quanto no juvenil. Para Ferreira (2025, p. 42),

Mostrando a influência que os filmes tiveram no imaginário sobre o jovem médio, norte-americanos, *Carrie* também reforça esse ângulo ao utilizar estes arquétipos dentro do cinema de horror. Unindo a vivência adolescente a elementos sobrenaturais e levando a história de bullying comum da experiência estadunidense do Ensino Médio, a consequências fatais.

Figura 5 - *Grease* (1978) e *Carrie* (1976)



[*Grease*, 1978, 51:30; *Carrie*, 1976, 1:15:45] Na primeira cena, situados no filme de Randal Kleiser, Danny e Sandy se encontram às escondidas. Na segunda cena, no longa de Brian De Palma, Carrie é atingida por um balde de sangue suíno na coroação do baile de formatura.

É interessante analisar que, além das e dos personagens nas obras referidas serem majoritariamente brancos e pertencentes ao padrão tipificado de beleza ocidental, as protagonistas femininas eram atribuídas ou ao compartilhamento de trama com um par romântico (Cadore; Monteiro, 2018), como a Sandy Olsson (Olivia Newton-John) em *Grease* (1978) ou à representação de seu amadurecimento como um período marcado por tragicidades e horror à própria púbere, que é o caso da adolescente Carrie (Sissy Spacek) no filme que recebe o mesmo nome. Investiga-se, ainda, a predominância de diretores homens na produção de filmes que focam no amadurecimento de uma personagem feminina. Assim, deve-se reconhecer que embora o protagonismo feminino tenha se tornado mais recorrente na década de 1980, seu desenvolvimento era condicionado às vivências normativas e estereotipadas sobre o comportamento das jovens garotas, perpetuando a perspectiva misógina nas narrativas cinematográficas de formação (Ferreira, 2024).

No longa-metragem *Heathers* (1989), dirigido por Michael Lehmann, o assassinato das personagens que perpetuam o estereótipo da “feminilidade superficial” é expresso como uma denúncia satírica ao culto da glorificação do sofrimento adolescente no âmbito escolar, utilizando um tom tragicômico ao construir personagens que, embora dialoguem com esses arquétipos, são levados à fatalidade justamente por se deixarem conduzir pelos

rótulos aplicados. A narrativa tem como enfoque a personagem Veronica Sawyer (Winona Ryder), uma adolescente que tenta fazer parte de um grupo popular de garotas classificadas como *Heathers* até conhecer o problemático Jason Dean (Christian Slater), que ensina à garota uma forma de romper com esses estigmas perpetuados no colégio: assassinando todos os estudantes populares. O ambiente escolar, desse modo, ganha outra interpretação ao servir de cenário para as mortes de outros adolescentes, assim como constitui a origem dos primeiros conflitos que atravessam a protagonista. Percebe-se que o amadurecimento de Veronica, nesse sentido, não parte de uma jornada de autodescoberta, mas ganha uma construção irônica ao colocá-la na posição contraditória aos comportamentos vingativos de Jason Dean, transformando o que antes era um romance desequilibrado em um embate ideológico. A protagonista, através de expropriações, suicídios falsos e recuperação de vínculos afetivos, deixa de ser insequente e passa a dar espaço para uma versão mais madura de si, questionando-se qual tipo de adulta gostaria de se tornar.

O *coming of age* em *Dead Poets Society* (1990), de Peter Weir, em contrapartida, assume um formato de drama nostálgico ao trazer mensagens sobre poesia, liberdade e inconformismo direcionadas às e aos jovens espectadores, público-alvo do filme. A obra audiovisual aborda o conflito entre a busca subjetiva por autenticidade e as expectativas impostas pelas esferas familiares e institucionais, demonstrando no personagem Neil Perry (Robert Sean Leonard) o dilema de seguir o que deseja, que é ser ator, ou seguir as vontades do pai e construir uma carreira na medicina. Por conseguinte, a trama vai sendo desenvolvida pela chegada do professor John Keating (Robin Williams) na Welton Academy, uma escola preparatória de meninos que é conhecida por seus valores tradicionais e sua educação rígida, colocando-o no papel de mentor para os alunos ao trazer abordagens pedagógicas pouco convencionais no ensino da literatura e poesia, de modo em que os jovens possam ser desafiados a enxergar a vida além das expectativas familiares e sociais. Torna-se pertinente investigar que esse filme de amadurecimento explora, paralelamente, o crescimento moral e físico de diversos personagens juvenis, acentuando suas particularidades à medida em que retratam os seus conflitos individuais e coletivos. Logo, o *coming of age* inserido nesse longa cria um vocabulário novo para representar as múltiplas experiências e perspectivas de personagens diferentes, constituindo-se para além de uma trama centrada em um professor e seus alunos, uma vez que a jornada de autoconhecimento dos estudantes da Welton Academy dialoga com o público enquanto faz um convite para valorizar a própria essência.

Figura 6 - *Heathers* (1989) e *Dead Poets Society* (1990)



[*Heathers*, 1989, 50:22; *Dead Poets Society*, 1990, 2:04:42] Na primeira cena, ambientada no longa de Michael Lehmann, Veronica está preparada para atirar em um dos garotos populares após armar uma emboscada junto de Jason Dean, seu parceiro romântico. Na segunda cena, presente na obra de Peter Weir, os estudantes da Welton Academy sobem nas cadeiras como um gesto de protesto e solidariedade à demissão de seu professor, John Keating. Ainda nessa sequência, eles repetem a frase “*O Captain! My Captain!*” como referência ao poema citado pelo professor no início do filme.

Conforme a pesquisadora Amanda Victoria Decothé da S. Ferreira (2024) elabora em sua dissertação de mestrado “*É a Travesti do Ensino Médio!?: O Coming of Age como proposta de um Protagonismo Queer a partir dos filmes Alice Júnior e Meu Nome É Bagdá*”, essas produções dos Estados Unidos emergem em um contexto definido por contrastes culturais, no qual a intensificação do processo de globalização e a entrada da indústria musical ocidental na era de ouro do Pop, impulsionada pela MTV e por ícones como Madonna, promoveram a contestação de comportamentos considerados normativos. Em paralelo a esse cenário, pode-se observar a reação de um conservadorismo liberal que buscava oprimir essas manifestações de liberdade juvenil, algo que foi tematizado em obras produzidas ainda na década de 1980, como *Footloose* (Herbert Ross, 1984) e *Dirty Dancing* (Emile Ardolino, 1987), tendo esta última abordando, além disso, temas sociais como o aborto. A autora, ainda, utiliza a título ilustrativo outros filmes que serviram como referência para o coming of age da década em questão, que são as comédias *Sixteen Candles* (John Hughes, 1984), *Ferris Bueller’s Day Off* (John Hughes, 1986) e as obras de caráter mais dramático como *The Breakfast Club* (John Hughes, 1985) e *Stand By Me* (Rob Reiner, 1986). Esses filmes, embora apresentem personagens femininas em seus conteúdos de amadurecimento, reforçam o comportamento estereotipado construído pela ótica masculina citado anteriormente pela autora em sua dissertação, atribuindo-as novamente à posição de par romântico (Ferreira, 2024), como no caso de *Bueller’s Day Off* (1986), ou até mesmo colocando-as em situações de vulnerabilidade nas quais são alvos de assédio por parte dos personagens masculinos, como ocorre em *Sixteen Candles* (1984) e *The Breakfast Club* (1985), ambas de John Hughes, com as personagens Caroline Mulford (Haviland Morris) e Claire Standish (Molly Ringwald) (Ferreira, 2024).

Nos anos posteriores, aponta-se para um deslocamento da formação tradicional dos personagens e narrativas do *coming of age* ao ter produções que passam a representar jovens provenientes de camadas sociais diversas, historicamente pouco explorados pelo cinema juvenil popular (Ferreira, 2024). Esses conteúdos de amadurecimento juvenil, ao abordarem outras perspectivas além da representação do jovem de classe média, branco e heterossexual, atuam como “agentes significantes, fabricantes de sentidos que não apenas reproduzem a realidade, mas também a definem” (Maia 2007, p. 2). Nesse sentido, tratando-se do panorama estadunidense, filmes como *Boyz N the Hood* (1991) e *Kids* (2005) incorporam elementos do *thriller* ao *coming of age* e retratam experiências de jovens não brancos e periféricos, incluindo tema como o uso de drogas e a sexualidade em um contexto subsequente à epidemia do HIV. Na trama de *Boyz N the Hood* (1991), por exemplo, investiga-se a narrativa como um elemento quase autobiográfico ao ter sido baseada nas experiências do próprio Singleton, que cresceu na década de 1980 na área *South Central*, em Los Angeles, época em que jovens negros tinham seis vezes mais chances de serem assassinados do que os brancos (Kennedy, 2019). Ainda que a obra, a princípio, tenha sido interpretada como uma história de alerta sobre os horrores que os jovens negros e negros enfrentam em bairros devastados por gangues, foi a exploração que o diretor faz da masculinidade, dos laços afetivos e das responsabilidades da juventude (Kennedy, 2019) que transformou essa produção em um conteúdo de amadurecimento sensível não somente para a geração dos jovens norte-americanos de 1990, como também para as seguintes.

Figura 7 - *Boyz N the Hood* (1991)



[*Boyz N the Hood*, 1991, 26:46-27:24] Tre, o protagonista, recebe conselhos de seu pai.

Ainda no âmbito das narrativas de amadurecimento que reconfiguram o protagonismo de indivíduos brancos, heterossexuais e de classe média para diversas identidades historicamente apagadas no cinema juvenil, evidencia-se, no Cinema nacional,

o filme *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles; Kátia Lund, 2002), cujos ambientes externos “intentam servir como registro da realidade do subúrbio e da favela” (Cardoso; Santos; Vargas, 2014, p. 277). Compreende-se que após a retomada das produções brasileiras na década de 1990 e a consolidação da indústria cinematográfica nacional com o lançamento da obra de Fernando Meirelles e Kátia Lund (2002), que inaugurou o cinema brasileiro de pós-retomada, os filmes passaram a apresentar um novo perfil, impulsionando o crescimento quantitativo de longas-metragens nacionais ao passo em que promovem uma maior heterogeneidade e pluralidade acerca do público, perfis de produção e temáticas abordadas (de Souza; Ribeiro; Freitas, 2021). Sob esse viés, *Cidade de Deus* (2002) se insere na categoria *coming of age* ao trazer, por meio dos relatos narrados pelo próprio protagonista, as vivências do adolescente Buscapé (Alexandre Rodrigues) nos anos 1960, quando dezenas de famílias, forçadas a deixar suas casas por causa das enchentes ou criminosos de outras favelas do Rio de Janeiro, foram encaminhadas para a Cidade de Deus. Apoiando-se na própria memória, o protagonista revela ao público histórias multifacetadas de diversos personagens presentes na obra, desenvolvendo progressivamente a infância, a adolescência e a vida adulta de si próprio, assim como a dos moradores da Cidade de Deus (Maia, 2007), cujo período de juventude foi definido tanto pelas descobertas sexuais quanto pela violência e a marginalização social:

Em *Cidade de Deus* esta participação entre indivíduos se dá, em geral, de forma conflituosa. As relações entre os sujeitos são permeadas pela dinâmica da violência. Desde as crianças aos adultos, percebemos nos personagens marcas da brutalidade imposta pelas situações de abandono social em que vivem. Interessante analisar como é o comportamento de cada indivíduo frente à violência presente em suas vidas. Enfocando especificamente a juventude representada no filme, é possível identificar, em um primeiro momento, três tipos: aquele que se entrega à criminalidade e tem prazer em fazer isso (Zé Pequeno); o traficante “gente boa”, querido por todos e que se torna herói ao ser assassinado por engano (Bené); e o bonzinho que decide lutar contra seu próprio contexto, negando a herança deixada pelo lugar em que vive e buscando estudar, trabalhar e ter uma profissão (Buscapé). (Maia, 2007, p. 5).

Figura 8 - *Cidade de Deus* (2002)



[*Cidade de Deus*, 2002, 3:42-3:50] Buscapé se encontra no meio de um confronto entre Zé Pequeno e a polícia.

Em uma perspectiva histórica, torna-se relevante constatar que o universo jovem e o cinema têm construído uma relação estreita desde a metade do século XX, momento crucial para consolidar as narrativas de formação nas estruturas audiovisuais. Considerando o panorama contemporâneo, os primeiros anos do século XXI buscaram desafiar as expectativas do público sobre o gênero de formação (Ferreira, 2024), uma vez que com a influência da internet:

a mídia se tornou um terreno fecundo para problematizar as políticas de identidade, sobretudo da identidade jovem, na medida em que o jovem é considerado tanto como fonte de problemas sociais – de sexualidade, drogadição, desemprego, violência – quanto, paradoxalmente, como fonte de solução para as dificuldades que o país enfrenta” (de Souza; Ribeiro; Freitas, 2021, p. 26).

Assim, os filmes voltados ao amadurecimento da figura jovem dessa época adotaram um tom satírico e cômico para representar os conflitos da nova geração. Conforme elabora Ferreira (2024, p. 45),

Filmes como *Superbad* (2007), *Mean girls* (2004), *Bring it on* (2000), *Napoleon dynamite* (2004) e até mesmo *Juno* (2007), que apesar do tema normalmente dramático sobre a gravidez na adolescência, utiliza um tom mais cômico para retratar a jornada da protagonista. Tanto *Superbad*, quanto *Mean girls*, retornam de certa forma a *Heathers*, ao satirizar as estruturas de poder vigentes no colegial americano, que eram difundidas pela mídia. Seja a partir de um roteiro com autorreferências como em *Mean girls*, ou pelo uso do sexo como principal objetivo das personagens.

O *coming of age* na segunda década do século XXI começa a ganhar destaque tanto na indústria hollywoodiana quanto no cinema nacional, tendo o processo de autodescoberta como ponto central na maioria das tramas produzidas nesse período. Filmes como *The Perks of Being a Wallflower* (2012), *Lady Bird* (2017), *Booksmart* (2019) e *Confissões de adolescente* (2013) se fundamentam no contraste entre o mundo interno, composto pela personalidade inicial da ou do protagonista, e o mundo externo, constituído pelas expectativas sociais e o seu desejo, ou recusa, de inserção no meio em que convive. Para Ferreira (2024), essas narrativas se relacionam com o sentimento de inadequação e das dificuldades no processo de conhecer a si mesmo, utilizando metáforas da transição de um estágio da vida para o outro como forma de expressar a dualidade juvenil, no qual ninguém é totalmente bom ou mau, estando todos sujeitos à formação de caráter por meio das situações positivas ou negativas nas quais são expostos.

É possível afirmar que o *coming of age*, portanto, tem um foco característico nos ritos de aprendizagem da infância e na luta do adolescente ou jovem adulta e adulto para conciliar suas paixões e ideias com os princípios defendidos pela sociedade mais velha (Schmidt, 2002), assim como acontece no gênero literário *Bildungsroman*. Cabe ressaltar, ainda, que apesar de serem termos comumente sobrepostos, os *teenpictures*, ou filmes juvenis na língua portuguesa, não estão necessariamente condicionados à classificação de *coming of age*, uma vez que um filme juvenil pode ter o adolescente ou jovem adulta e adulto como protagonista da trama sem retratar o seu processo de amadurecimento. Para Cardoso (2025), os *teenpics* abrangem todo filme adolescente, geralmente ambientado nas escolas e com protagonistas dos 12 aos 18 anos independentemente de desenvolverem uma jornada de amadurecimento, enquanto os filmes de caráter *coming of age* têm como enfoque os processos de amadurecimento, cujas ocorrências podem acontecer em momentos divergentes da vida, desde a infância até a fase adulta. Dessa forma, antes de classificar um filme com protagonista jovem como uma obra de caráter *coming of age*, deve-se observar se a estrutura da narrativa coincide com as propostas pelo gênero cinematográfico.

Um dos elementos que compõem os filmes de amadurecimento é a semelhança com o *Bildungsroman*, principalmente porque em ambos os gêneros, literário e cinematográfico, o objeto de interesse baseia-se no “personagem em transformação lidando com a chegada da maturidade” (Vieira, 2021, p. 10), de modo em que os conflitos sociais, familiares, políticos e amorosos moldem a personalidade do ou da protagonista, que não será o mesmo ou a mesma nem no início e nem no final da trama. Em *The Perks of Being a Wallflower* (2012), filme de Stephen Chbosky adaptado da obra literária pertencente ao mesmo diretor, observa-se o embate do mundo interior com o exterior a partir da perspectiva do personagem Charlie (Logan Lerman), um adolescente tímido que escreve cartas direcionadas ao amigo que cometeu suicídio, sendo essas um recurso narrativo para fazer com que o público compreenda o que se passa na cabeça do protagonista. Por meio das cartas e dos eventos visuais apresentados na trama, a obra constrói o desenvolvimento de Charlie em torno das amizades formadas ao longo do filme, do seu primeiro amor, do uso de drogas ilícitas, das brigas, dos conflitos internos e dos traumas de infância que demarcam parte de seus comportamentos. Para a autora,

Esses filmes compartilham uma narrativa de insegurança sobre o futuro, por meio das decisões que precisam ser tomadas no presente. Amizade, primeiro amor e as relações com os responsáveis e a escola desafiam a figura do jovem a refletir sobre

seu lugar no mundo. Mesmo nas comédias esses momentos estão presentes. (Ferreira, 2024, p. 43).

No gênero *coming of age*, as e os personagens estão em constante aprendizado e esse fator os torna suscetíveis aos erros, livrando-os da condição de perfeição comumente atribuída aos “heróis épicos”. Charlie, a título ilustrativo, comete vários erros ao longo do filme, como beijar uma garota enquanto namorava outra, e o protagonista, embora sofra as consequências dos atos cometidos, não é definido pelas atitudes passadas: ele amadurece e entende os seus limites, assim como os dos outros. Essas histórias de formação, assim como afirma Vieira (2021), seguem um padrão narrativo em que o personagem principal é apresentado, ainda no início da obra, como alguém jovem e imaturo, sendo atravessado por um conflito que abala o seu cotidiano já conhecido e o força a passar por um processo de mudança, positiva ou negativa, a fim de superar tal desafio. É na parte do enfrentamento dos problemas em que a ou o protagonista se encontra mais maduro e centrado, evidenciando comportamentos diferentes aos apresentados no começo da trama. Ademais, analisa-se também os momentos de encontro das e dos jovens com a liberdade tão almejada (Relvas, 2018), ainda que por pouco tempo, enfatizando a construção psicológica das e dos personagens ao aproximá-los de seus sonhos e distanciá-los da pressão social colocada pelo ambiente familiar e institucional. No filme *The Perks of Being a Wallflower* (2012), essa liberdade momentânea é representada pela cena em que Charlie (Logan Lerman), Sam (Emma Watson) e Patrick (Ezra Miller) estão dentro de um carro atravessando um túnel ao som de música alta, com a personagem de Emma Watson em pé na caçamba do veículo, sentindo o vento bagunçar os cabelos e tendo o olhar de Charlie sobre si. Nesse contexto, a partir da estrutura narrativa das obras citadas anteriormente nesta seção e aos elementos gerais do *coming of age*, é pertinente analisar que os filmes de amadurecimento são:

[...] relacionados à iniciação da criança diante das complexidades da experiência humana, bem como à luta do jovem adulto para lidar com os papéis sociais da vida adulta e com as realidades existenciais do ser humano: a perda da inocência infantil, conflitos com os pais, vínculos e rivalidades entre irmãos, mudanças nas relações com grupos de pares, afastamento do meio social, partida de casa, encontros com pessoas e ideias diferentes, descoberta de um mentor, solidão e isolamento, busca pelo amor, desilusões amorosas e confrontos com o mal humano, a violência ou a morte. (Schmidt, 2002, p. 8, tradução livre¹⁸).

¹⁸ No original: “[...] related to the child's initiation into the complexities of human experience and the young adult's struggle to cope with the social roles of adulthood and the existential realities of being human: the loss of childhood innocence, conflicts with parents, bonding and rivalry with siblings, changing relationships to peer groups, estrangement from the social environment, departure from home, encounters with different people and ideas, discovery of a mentor, loneliness and isolation, the search for love, disillusionment in romance, and confrontations with human evil, violence, or death”.

Figura 9 - *The Perks of Being a Wallflower* (2012)



[*The Perks of Being a Wallflower*, 2012, 28:00; 1:38:25] No início do filme, Sam sobe na caçamba do carro e aproveita seu momento de liberdade. Já na cena final, é Charlie que está na posição anteriormente ocupada pela garota, também refletindo sobre o sentimento de ser infinito.

Convém destacar que, diferentemente de como o *Bildungsroman clássico* sugeria a interpretação do termo “jornada”, no *coming of age* esse processo não está vinculado ao sucesso da figura jovem ou no seu retorno às normas sociais já conhecidas (Relvas, 2018). O processo de amadurecimento da ou do personagem pode trazer consequências positivas ou negativas, e o seu final não precisa ter necessariamente um desfecho objetivo ou com consequências morais, visto que em muitos filmes de formação a ambiguidade se faz presente em seus encerramentos, geralmente definidos por uma reflexão do personagem ou um questionamento direcionado às espectadoras e aos espectadores, quebrando a quarta parede. Segundo Hardcastle, Morosini e Tarte (2009, p. 2, tradução livre¹⁹), “o *coming of age* frequentemente se desvia de um processo natural ou bem-sucedido e envolve resultados inesperados e significados ambíguos”, o que corrobora na construção desse formato narrativo para além de um sentido pedagógico, transformando-se, sobretudo, em um sistema de representação ao colocar no centro os dilemas experienciados pela juventude.

Dessa forma, infere-se que apesar da presente análise ter sido sustentada por referências bibliográficas sobre a consolidação do gênero *coming of age* no cenário cinematográfico, a escassez sobre estudos dessa temática revela uma negligência acerca das vivências juvenis e suas representações. A partir do que Relvas (2018) observa sobre a indústria do cinema, sobretudo a hollywoodiana, ainda há muitas produções juvenis realizadas de maneira estereotipada e adultocêntrica, preocupando-se mais com o alcance do público do que com a mensagem transmitida. Sob esse contexto, a problemática se torna mais severa ao investigar que, dentre esses filmes produzidos, o número de protagonistas

¹⁹ No original: “Many of these essays suggest that coming of age often diverges from a natural or successful process and involves unexpected results and ambiguous significance”.

femininas é inferior ao dos homens, assim como a participação da mulher na parte técnica também é assimétrica. Esta pesquisa, portanto, debruça-se sobre o núcleo do protagonismo feminino nos filmes *coming of age*, analisando o desenvolvimento da garota a partir da construção de seus laços afetivos, relações familiares, conflitos institucionais e os processos de autodescoberta, de modo em que a sua narrativa possa refletir, ainda que indiretamente, nas experiências juvenis de quem a acompanha.

2.4 A imagem do feminino nas narrativas de amadurecimento

Assim como no *Bildungsroman clássico*, a figura feminina nas produções juvenis realizadas na segunda metade do século XX foi condicionada à posição de par romântico do personagem principal ou, ainda, como um elemento secundário na narrativa, sendo tanto designada à ausência e a marginalidade quanto relegada “para a fimbria do discurso histórico, se não for para uma posição totalmente fora da história (e da cultura) que tem sido definida como a história do homem (via de regra de classe média) branco” (Kaplan, 1995, p. 17). Nesse sentido, é possível observar que apesar das obras pioneiras do cinema de formação, como *The Wild One* (László Benedek, 1953) e *Rebel Without a Cause* (Nicholas Ray, 1955), serem consideradas revolucionárias no imaginário juvenil ocidental por compartilharem estruturas narrativas centradas no desenvolvimento do indivíduo jovem perante os conflitos internos, às pressões sociais e a busca pela própria identidade, o patriarcalismo²⁰ dominante nessas tramas abordadas reforçou os padrões convencionais de submissão feminina, corroborando na vinculação da imagem da mulher ao secundarismo, atribuindo às jovens o papel de suporte para os dilemas emocionais e identitários do herói, uma vez que “o cinema, enquanto criação burguesa, era praticado majoritariamente por homens, o que implicava em filmes estritamente produzidos pela ótica masculina e para um público predominantemente masculino” (Rocha, 2019, p. 1). No universo de *The Wild One* (1953), a título de ilustração, percebe-se que as mulheres, em contraste aos personagens masculinos da trama, são impedidas de vivenciar o mesmo grau de liberdade e as inquietações presentes nas interpretações inaugurais da cultura juvenil, apresentando a

²⁰ É importante ressaltar que, de acordo com Pierik (2022), usar o termo “patriarcado” como guarda-chuva para desigualdade de gênero corre o risco de reproduzir esse universalismo. Dessa forma, deve-se diferenciar os termos patriarcado e patriarcalismo, uma vez que o patriarcado é a forma de dominação masculina que se manifesta de maneira estruturada e simbólica no âmbito privado, moldando relações familiares e a experiência individual das mulheres, enquanto o patriarcalismo é compreendido como um meio tradicional de autoridade política, ou seja, constitui-se enquanto expressão do poder masculino no conjunto mais amplo das estruturas sociais (Pierik, 2018).

jovem adulta Kathie Bleeker (Mary Murphy) como o interesse amoroso do protagonista e dependente do seu olhar para validar-se enquanto indivíduo (Mulvey, 1983), elementos que sustentam a elaboração de cenas em que ela implora para ser resgatada por Johnny (Marlon Brando) ou, ademais, o desfecho em que é abandonada pelo rapaz. Para Marasso (2025, p. 61, tradução livre²¹),

[...] é possível identificar a dupla configuração de Kathie na perspectiva de Johnny. Inicialmente, ela encarna uma versão idealizada do protótipo feminino tradicionalmente designado como “anjo do lar”. Posteriormente, afasta-se desse modelo, assumindo uma postura mais assertiva e experienciando uma epifania de aspirações; desse modo, a noção de “domesticidade feminina” é problematizada. Ainda assim, Kathie acaba sendo reinscrita em seu lugar social habitual, vinculada aos mesmos deveres recorrentes, enquanto o rebelde parte com sua masculinidade preservada e com a estrada aberta à sua frente, em direção a um “algum lugar” privado.

Essas características de submissão à trama do personagem masculino apresentadas em *The Wild One* (1953) pode, igualmente, ser observadas na construção da personagem Judy, interpretada por Natalie Wood e a única entre os três personagens centrais da obra que não possui um sobrenome, em *Rebel Without a Cause* (1955). De acordo com Laura Mulvey (1983), em seu ensaio *Prazer Visual e Cinema Narrativo*, a mulher, dentro de um sistema androcêntrico, tem a sua existência determinada como o significante do outro masculino e é presa por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir as suas obsessões e fantasias, impondo-as sobre a imagem submissa feminina, na qual função é ser portadora do significado e não produtora. Desse modo, a condução do papel maternal e conjugal à mulher descrita pela autora é desenvolvida progressivamente no desenvolvimento da adolescente Judy, retratando-a inicialmente como uma personagem negligenciada pelo afeto paterno, namorada do antagonista e interesse romântico de Jim (James Dean), o personagem principal.

Ainda que os seus conflitos iniciais, como a relação conturbada com o pai, sejam apresentados no início da trama, o cerne da personagem é construído ao redor de seu relacionamento com Buzz (Corey Allen), o valentão da trama e, eventualmente, a reciprocidade de seus sentimentos com Jim e a relação maternal nutrida com Plato (Sal Mineo), refletindo a condição instável da garota acerca da formação de vínculos (Caine, 2000). Segundo Marasso (2015), o momento decisivo na vida de Judy ocorre quando Jim

²¹ No original, “[...] we can see Kathie’s double nature in front of Johnny’s eyes. At the beginning, she embodies a perfect version of the female prototype called ‘angel of the earth’. Later on, she abandons this standard becoming more enterprising, and she experiences her epiphany of aspirations; in this way ‘female domesticity’ is called into question, and Kathie is pushed aside in her usual place with the same old duties while the rebel leaves, his masculinity untouched, and the road at his feet to his private ‘somewhere’”.

passa a ocupar o papel de “substituto aprimorado” de seu antigo namorado, oferecendo à personagem a possibilidade de assumir uma postura ativa na constituição em que ambos os envolvidos enfrentam de maneira equivalente uma situação de crise, fator que incentiva a adolescente em adotar o papel maternal simbólico para Plato como um ato de autodeterminação dentro da família reorganizada. Sob essa perspectiva, constata-se que:

Ao longo de grande parte do filme, Judy atua como um símbolo híbrido de namorada e figura materna em relação a Buzz, Jim e Plato. Na cena final, ambientada na mansão deserta, ela assume um papel maternal tradicional diante de Jim e Plato, exercendo uma função moderadora dentro da dinâmica familiar reconstruída. Judy funciona como catalisadora para que Jim reconheça seu destino enquanto homem, promovendo seu amadurecimento e a assunção de responsabilidades. (Caine, 2000, p. 31, tradução livre²²).

Figura 10 - Kathie Bleeker (Mary Murphy) e Judy (Natalie Wood)



[*The Wild One*, 1953, 55:42; *Rebel Without a Cause*, 1955, 12:25:54] Kathie Bleeker, de *The Wild One* (1953) e Judy, de *Rebel Without a Cause* (1955), com seus respectivos pares românticos.

Outro aspecto relevante a ser considerado na composição dessas produções juvenis é a predominância de diretores homens em detrimento à direção feminina nas narrativas de formação, o que corrobora no enfoque do personagem masculino, heterossexual e branco como ícone de representação neutra e global da juventude, marginalizando as experiências dos indivíduos que não se enquadram nesses termos (Cadore; Monteiro, 2018). Entende-se que o cinema, a partir do que Giselle Gubernikoff explora em *Cinema, identidade e feminismo* (2016), se configura como uma expressão estética que permite ao espectador ou espectadora acessar dimensões culturais profundas, atuando como veículo de reflexão no que concerne às normas e estruturas sociais historicamente consolidadas. Nesse contexto, é pertinente investigar que, “durante décadas, a imagem divulgada pelo cinema reforçou o aparecimento de atitudes estereotipadas da mulher e reforçou a hierarquia sexual” (Gubernikoff, 2016, p. 36), uma vez que os mecanismos de identificação da indústria

²² No original: “For much of the movie, Judy functions as a girlfriend/mother symbol to Buzz, Jim and Plato. In the concluding scene at the deserted mansion, she adopts a traditional maternal role upon Jim and Plato, serving as a moderating influence. Judy provides the catalyst for Jim to realise his destiny as a man, enabling him to mature and accept responsibility.”

cinematográfica, até recentemente dominada pelo olhar masculino, exercem um controle normatizado a partir da perspectiva que o homem tem da mulher, mitificando o masculino e reforçando, de forma quase irreversível, a percepção naturalizada desses papéis sociais. Se o desenvolvimento da figura feminina no cinema de formação é construído segundo padrões tipificados e subordinado à existência do outro masculino para ganhar sentido em sua própria narrativa, pode-se afirmar que tal condição decorre da hegemonia das experiências do homem como parâmetro neutro para a conceituação do que se compreende por juventude (de Noronha; Marcon, 2024), assim como da construção do imagético feminino ao longo da trajetória histórica do cinema (Mulvey, 1983). Esta seção, portanto, parte do pressuposto de que, para compreender a representação da personagem feminina no cinema de formação, é fundamental examinar o histórico da adolescência e juventude da mulher nas produções cinematográficas que tanto antecedem quanto sucedem o gênero *coming of age*.

Em conformidade com o que a professora Catherine Driscoll (2011) aponta no artigo *Modernism, Cinema, Adolescence: Another History for Teen Film*, analisa-se que apesar da década de 1950, em um cenário estadunidense, ser considerada o momento de constituição do cinema juvenil para a indústria cinematográfica hollywoodiana e o final do século XX ser caracterizado como o período de consolidação desse formato audiovisual nas produções fílmicas, os elementos que configuram os filmes juvenis já apresentavam convenções distinguíveis antes desses períodos, descrevendo em suas narrativas tropos como os do *high school film*, *youth-as-party film*, filmes de educação sexual e da representação do mundo adulto como força alienadora. A partir dessa perspectiva, a autora propõe abandonar a narrativa linear e teleológica da história do cinema juvenil, na qual as obras anteriores aos anos 1950 eram vistas somente como precursoras imperfeitas de um modelo posterior, ao argumentar que:

a contradição entre maturidade e imaturidade que esse termo carrega é central para o *teen film* e, se o conteúdo convencional do gênero já pode ser identificado nas décadas anteriores aos anos 1950, ele é moldado de forma decisiva pela própria relação do cinema com essa contradição. (Driscoll, 2011, p. 4, tradução livre²³).

Assim, entende-se que determinados estilos e recursos narrativos passam a ser, retrospectivamente, identificados como característicos de períodos específicos, enquanto outros elementos são manifestados de modo contingente ao longo do tempo, permanecendo

²³ No original: “The contradiction between maturity and immaturity that ‘teen’ thus describes is central to teen film, and if the conventional content of teen film can be seen emerging in the decades before the 1950s it is importantly shaped by cinema’s own relation to this contradiction”.

sustentados por um aparato conceitual amplo, cujas fundamentações estão intimamente ligadas a discursos sociais, culturais e institucionais acerca da juventude.

O patriarcalismo, reforçado pelos conceitos da psicanálise freudiana e, futuramente, aprofundado nos estudos da teoria lacaniana sobre linguagem, não somente moldou o papel histórico da mulher na sociedade, como também constituiu a consciência das mulheres do século XX, retratando suas representações, da infância à vida adulta, segundo a lógica do prazer masculino (Gubernikoff, 2016). Sob esse viés, as figuras juvenis femininas apresentadas na esfera cinematográfica entre 1910 e 1930 eram desenvolvidas a partir do arquétipo clássico *ingénue*, estruturado mediante a interpretação de uma garota marcada pela inocência juvenil e “situada no limite entre independência e dependência, rebeldia e conformidade, maturidade e imaturidade” (Driscoll, 2011, p. 7, tradução livre²⁴), o que evidencia que para as mulheres no âmbito audiovisual “são dadas apenas figuras vitimizadas e impotentes que, longe de serem perfeitas, ainda reforçam um sentimento básico preexistente de inutilidade” (Kaplan, 1995, p. 50). Nesse contexto,

Tais discussões sobre imagens de mulheres frequentemente se apoiam em uma oposição simplista entre positivo e negativo, que não apenas se aproxima de maneira problemática de estereótipos populares, como os “bons” versus os “maus”, ou a “boa moça” versus a “mulher má”, mas também encerra uma implicação menos evidente e mais complexa. Essa oposição pressupõe que as imagens são absorvidas de forma direta pelos espectadores, que cada imagem é imediatamente legível e significativa por si só, independentemente de seu contexto ou das circunstâncias de produção, circulação e recepção. Por sua vez, supõe-se que os espectadores sejam simultaneamente historicamente inocentes e puramente receptivos, como se existissem no mundo imunes a outras práticas sociais e discursos, mas imediatamente suscetíveis às imagens, a um certo poder icônico e ao efeito de verdade ou realidade que delas decorre. (Lauretis, 1984, p. 38, tradução livre²⁵).

A primeira entre os ícones do período pré-sonoro que moldou o cinema juvenil, conforme Driscoll (2011), foi a atriz canadense Mary Pickford (Figura 11), conhecida como a “queridinha da América” por representar, aos dezesseis anos, uma imagem específica da juventude feminina norte-americana baseada na oposição da garota de forma emblemática contra as influências corruptoras da vida moderna, preservando-se no limiar

²⁴ No original: “Central to the images of conflict between independence and dependence, rebellion and conformity, maturity and immaturity [...]”.

²⁵ No original: “Such discussions of images of women rely on an often crude opposition of positive and negative, which is not only uncomfortably close to popular stereotypes such as the good guys versus the bad guys, or the nice girl versus the bad woman, but also contains a less obvious and more risky implication. For it assumes that images are directly absorbed by the viewers, that each image is immediately readable and meaningful in and of itself, regardless of its context or of the circumstances of its production, circulation, and reception. Viewers, in turn, are presumed to be at once historically innocent and purely receptive, as if they too existed in the world immune from other social practices and discourses, yet immediately susceptible to images, to a certain power of iconism, its truth or reality effect”.

do que se compreende por adolescência. Os famosos cachos longos de Pickford simbolizava ao mesmo tempo sua condição de “menina” e uma idealização nostálgica do passado, submetendo à atriz uma incorporação angelical e romântica nas telas dos Estados Unidos (Lazzari, 2019), semelhante às donzelas descritas na Idade Média e no início do Renascimento. A aparência da jovem atriz, desse modo, não somente reforçava o arquétipo da *ingénue*, como igualmente simbolizava a divergência de caracterização dos jovens personagens masculinos e femininos, uma vez que a construção da garota no cinema é regulada por normas que ligam sua atratividade à nostalgia da infância e ao anseio que evoca no público de preservá-la em um estado de pureza, enquanto o homem desfruta de maior liberdade expressiva em seus papéis (Haskell, 1987). Em continuidade à análise da imagem inocente adotada por Mary Pickford, a autora Molly Haskell (1987, p. 70-71, tradução livre²⁶) afirma:

Neste ponto de encontro entre o mundo moral vitoriano e a tendência alegórica do cinema mudo, a virgem surge em sua forma mais pura, de cabelos claros, delicada e, acima de tudo, pequena, na tradição consagrada pelo tempo do “sexo mais frágil”. (A importância simbólica do tamanho sugere que o aumento da estatura feminina ao longo dos anos influenciou a mudança em sua autoimagem.) Mas trata-se de uma inocência verdadeira – como se ela, assim como a indústria, assim como o país, ainda não tivesse sido desflorada –, uma inocência que pertence não apenas a ela, mas à forma como é observada, ao olhar daquele que a contempla.

Figura 11 - Mary Pickford em *The Little Princess* (1917)



[*The Little Princess*, 1917, 5:18-5:25] Na obra de Marshall Neilan, Mary Pickford interpreta Sara Crewe, uma garota que é levada ao internato quando seu pai é convocado para a guerra.

²⁶ No original: “At this juncture of the Victorian moral world and the allegorical tendency of silent film, the virgin emerges in her purest form, fair-haired, delicate, and above all, tiny, in the time-honored tradition of the ‘weaker sex’ (The symbolic importance of size suggests that women’s increased height over the years has influenced their changing self-image.) But it is a true innocence – as if she, like the industry, like the country, had not yet been deflowered – an innocence that belongs not just to her, but to the way she is seen, to the eye of her beholder”.

Nos filmes centrados em protagonistas jovens do período anteriormente referido, a ingenuidade das garotas tanto nas produções quanto fora delas era excessivamente idealizada, limitando seu amadurecimento em comparação aos *stars system* masculinos e transformando sua transição para a maioridade em narrativas dramáticas atravessadas pela inevitável tragédia do crescimento. A *ingénue* feminina exemplar da década de 1920 é a atriz Lillian Gish, frequentemente filmada pelo diretor D. W. Griffith como uma garota bonita e frágil, tornando a juventude essencial para as interpretações de medo, amor e repulsa que suas personagens expressam (Driscoll, 2011). Em *Broken Blossoms* (D. W. Griffith, 1919), Gish atua como uma garota de doze anos chamada Lucy (Figura 12), que é espancada regularmente pelo pai e sabe que precisa mentir sobre isso, transformando-a em uma pessoa que, embora inocente, sabe demais sobre o mundo por meio dos sofrimentos experienciados. Lucy incorpora tanto a associação de infância e inocência quanto uma figura trágica, uma vez que se situa no extremo dessa ingenuidade infantil, em um ponto no qual sua sustentação já se mostra inviável. Dessa forma, ao ser descrita como fisicamente madura e capaz de deixar o pai, a protagonista é restringida pela figura paterna, pela família e pela insuficiência econômica, tendo como opções narrativas, visivelmente sexualizadas, permanecer com o progenitor, tornar-se prostituta ou encontrar um homem que a proteja (Driscoll, 2011). Segundo Driscoll (2011, p. 8, tradução livre²⁷),

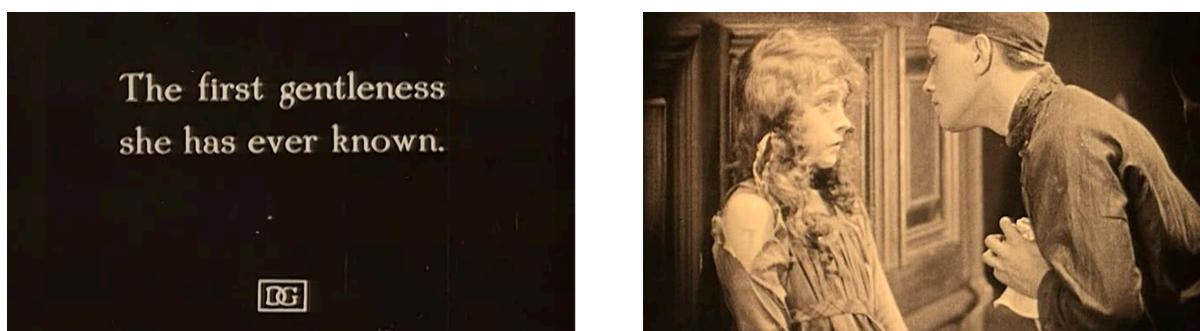
Essa sexualização é reforçada por elementos que mais tarde se tornariam centrais no filme juvenil: um enredo de *makeover*, em que roupas novas oferecem uma nova perspectiva e revelam sua beleza intrínseca, e uma narrativa romântica baseada na desejabilidade da inocência.

É possível observar a valorização da imagem feminina indefesa no modo em que a trama é desenvolvida, visto que o comportamento ingênuo da protagonista desperta atenção de seu potencial salvador, um homem mais velho denominado Chen Huan (Richard Barthelmess). Apesar da diferença de idade, Chen também é construído como um personagem *ingénue* que partiu da China para instalar-se em Londres, impulsionado por expectativas de diálogo cultural e pela possibilidade de conversão do mundo ocidental ao budismo. A cidade que o personagem encontra, no entanto, revela-se injusta e sórdida, relegando-o à espaços marginalizados como antros de ópio e à trabalhos socialmente desprezados. Nesse sentido, a pré-adolescente Lucy atua como um contraste simbólico a esse universo violento, personificando uma seriedade esperançosa que se opõe à

²⁷ No original: “The evident sexualisation of her alternatives is furthered by elements that became important to later teen film: a makeover plot in which new clothes offer a new outlook that reveals her intrinsic beauty; and a romance narrative centred on the desirability of innocence”.

decadência urbana (Driscoll, 2011). A relação entre os personagens, diante do idealismo de Chen Huan e Lucy, é estabelecida pela convenção socialmente tradicional homem/mulher, na qual a personagem feminina é designada a um papel submisso, como a clássica “donzela indefesa”, esperando por um rapaz que possa resgatá-la de sua realidade sofrida. Para Gubernikoff (2019, p. 128), “o que se discute aqui é o fato de que desde o início da história do cinema como espetáculo, em um século em que vimos crescer o domínio da imagem, o cinema hollywoodiano foi conivente com as ideologias patriarcalistas, originando a representação de uma imagem da mulher ‘cativa’”.

Figura 12 - Lillian Gish em *Broken Blossoms* (1919)



[*Broken Blossoms*, 1919, 46:30-47:05] Na cena, Chen Huan ajuda Lucy.

Foi com a atriz Clara Bow, entre os anos 1920 e 1930, que o termo de garota “melindrosa por excelência”, utilizado pelo escritor F. Scott Fitzgerald para se referir à atuação de Colleen Moore em *Flaming Youth* (John Francis Dillon, 1923), ganhou vida (Kemp, 2011). Em *The Plastic Age* (Wesley Ruggles, 1925), a trama gira em torno do processo de amadurecimento juvenil no contexto universitário, acompanhando o confronto do protagonista Hugh (Donald Keith) com novas ideias de masculinidade apresentadas na faculdade e sua resistência em relação à sensualidade de Cynthia (Clara Bow). É perceptível que a juventude feminina representada na obra é desenvolvida a partir da caracterização da personagem de Bow (Figura 13), sendo descrita como uma jovem adulta “tão selvagem quanto qualquer garoto, e se sua sensualidade é divertida, também é um pouco desgastada” (Driscoll, 2011, p. 15, tradução livre²⁸), fator esse que explicita o corpo feminino como objeto erótico para o prazer masculino (Kaplan, 1995) e reduz a formação de Cynthia quase exclusivamente à sua sensualidade. Diferentemente de Hugh, os conflitos da personagem não ultrapassam a esfera das relações românticas e o desfecho dela somente é considerado positivo quando acontece o *makeover* de seus comportamentos, levando-a a

²⁸ No original: “Cynthia is as wild as any boy, and if her sexiness is fun-loving it is also somewhat jaded.”

abandonar os antigos trejeitos para se conformar em um papel recatado imposto pela sociedade patriarcal da época vigente (Driscoll, 2011). Sobre a representação negativa da mulher nas narrativas cinematográficas no que diz respeito à sua expressão sexual, Gubernikoff (2016, p. 46) elabora:

É através do olhar do homem que a mulher busca sua identidade como sujeito, porém, dentro dos limites impostos pelo próprio homem. Isso acontece até em sua fantasia, em que ela se identifica com imagens impostas pela cultura machista. Por isso, qualquer tentativa de libertar-se da cultura patriarcal e da violência imposta à mulher é tão dolorosa. É como desnudar o corpo dos próprios desejos. Sua única alternativa é enquadrar-se no modelo imposto para assim não correr o risco de se marginalizar.

Figura 13 - Cynthia (Clara Bow) em *The Plastic Age* (1925)



[*The Plastic Age*, 1925, 1:10:10-1:12:55] Cynthia diz que está arrependida e quer Hugh de volta. Os dois se reconciliam na cena final, abraçando-se e em seguida, selando o relacionamento com um beijo.

Considerando a construção da juventude da mulher nos filmes de aspectos juvenis, constata-se que o desenvolvimento das personagens se fundamentava em duas dicotomias estereotipadas, podendo representar ora a mulher recatada, ora a destruidora dos valores tradicionais sem, contudo, transcender essas categorias. Se, como Catherine Driscoll (2011) destaca, obras cinematográficas voltadas à rebeldia da juventude feminina eram escassas em comparação às produções masculinas, a razão disso reside em parte ao fato de que os comportamentos de risco das garotas eram ligados à reputação sexual, não ao crime. Diante dessa perspectiva, a produção *The Bachelor and the Bobby-Soxer*, situada especificamente em 1947 e dirigida por Irving Reis, satiriza as aspirações adolescentes enquanto enfatiza a adequação da cultura juvenil nesse panorama de moralidade sexual e do arquétipo das “garotas más”. O filme apresenta uma exploração da adolescência norte-americana centrada na tensão entre infância e maturidade, ao trazer o triângulo amoroso entre Susan (Shirley Temple), uma adolescente sonhadora e desesperada para ser adulta, Margaret (Myrna Loy), a irmã mais velha que é incapaz de vivenciar plenamente o amor juvenil e

Richard (Cary Grant), um *playboy* despreocupado que não compreende as responsabilidades afetivas e sociais (Driscoll, 2011). Conforme Haskell (1987, p. 124, tradução livre²⁹),

As restrições do Código de Produção e as demandas de uma nova tecnologia (o som) deu nascimento a novas formas e figuras de discurso: as comédias românticas, onde o amor era dissimulado como um antagonista e a maturidade sexual era dissimulada com uma resposta pronta. Ao propagandear tão zelosamente para o casamento e para a família, a indústria do cinema estava realmente dirigindo seu apoio à mulher – à “esposa” – em uma sociedade sem a salvaguarda religiosa e social do casamento comum em sociedades mais antigas e sem suas válvulas de escape institucionalizadas.

As ideias sobre a adolescência e a juventude, sobretudo feminina, que essas primeiras produções cinematográficas se referiam não eram exclusivamente dos Estados Unidos, dado que na Alemanha, a título ilustrativo, o sistema de estúdios dominantes nas décadas de 1920 e 1930 alimentou intensos debates sobre o impacto social do cinema, especialmente sobre jovens europeus, apontando para uma relação complexa entre a juventude na plateia e a juventude retratada nas telas (Driscoll, 2011). Torna-se relevante compreender, contudo, que o estabelecimento de Hollywood como indústria hegemônica nesses períodos não se configura como um fenômeno arbitrário no âmbito da consolidação do cinema juvenil. Nesse cenário, o exame aprofundado dos primeiros formatos dessas produções e de seu surgimento gradual possibilita investigar com maior precisão a contribuição da indústria cinematográfica estadunidense para o *coming of age* feminino, uma vez que:

O cinema clássico narrativo de Hollywood, que influenciou toda uma cultura feminina mundial, é o que cria uma higienização e invisibilização do artifício cinematográfico. Ou seja, ele tenta a todo custo tirar a atenção das técnicas utilizadas para manter o espectador atento, trazendo, em geral, histórias tradicionais maniqueístas. Nesse cinema, sempre houve um discurso patriarcal higienizado, em que a imagem da mulher também servia como artifício para a atração do público. (Vieira, 2021, p. 18).

Mesmo com o grande avanço dos movimentos sociais do período de 1960, especialmente os de liberação feminina, ocorridos nos Estados Unidos e nos países da Europa, que encorajaram as mulheres a tomar posse de sua sexualidade ao reivindicarem “mudanças culturais radicais que afrouxaram os rígidos códigos puritanos” (Kaplan, 1995,

²⁹ No original: “The restrictions of the Production Code and the demands of a new technology gave birth to new forms and figures of speech: to romantic comedies in which love was disguised as antagonism and sexual readiness as repartee. In propagandizing so zealously for marriage and the family, the film industry was actually lending its support to the woman – to the ‘wife’ – in a society without the social and religious safeguards of marriage common to older societies and without their institutionalized escape valves.”

p. 23), as figuras femininas do cinema ainda eram construídas com base em estereótipos, escondendo-se atrás de uma romantização caricata e sem qualquer referência sobre o seu estilo de vida real. Embora haja algumas exceções, como a atriz Natalie Wood, conhecida por filmes juvenis como *Rebel Without a Cause* (Nicholas Ray, 1955) e *West Side Story* (Jerome Robbins e Robert Wise, 1961), o cinema norte-americano das décadas de 1950 e 1960 foi “notadamente marcado pela exploração de tipos femininos bastante infantilizados e ingênuos, frutos de uma política sexual profundamente misógina, onde a figura feminina era violentada em função de uma série de clichês” (Gubernikoff, 2016, p. 68), fator esse que promoveu o aumento da representação audiovisual de jovens garotas, geralmente crianças e adolescentes, como personagens que apresentavam traços de uma sexualidade velada, evoluindo para formas mais explícitas ao longo da trama (Gubernikoff, 2016). A título de exemplo, observa-se a personagem Dolores Haze (Sue Lyon) no filme de formação *Lolita* (Stanley Kubrick, 1962), cuja adaptação é baseada na obra homônima do romancista russo-americano Vladimir Nabokov e inaugural do arquétipo “Ninfeta”. Apoiando-se na caracterização da garota púbere que seduz homens mais velhos, Haskell (1987, p. 345-346, tradução livre³⁰) evidencia que a glamourização do desenvolvimento da garota em produções como *Lolita* (1962):

[...] invoca um relacionamento similar máster-objeto, perverso, entre homem e mulher. As demandas de uma ninfeta como Shirley Temple ou suas sucessoras mais centrais dos anos 60 – Tuesday Weld, Hayley Mills, Mia Farrow e Sue Lyon – são facilmente satisfeitas; ela preferiria ter brinquedos a meninos e sua sexualidade é rudimentar o suficiente para ser tratada como um menino. As *Lolitas* das telas estão lá para preencher sem dor as fantasias dos homens velhos e da forma a mais encoberta possível. Quando há dor e reconhecimento de sofrimento, como a *Lolita* de Nabokov ou *I Walk the Line*, de Frankenheimer, a dor torna-se imposta por uma criança, cuja inocência é só ilusão, um véu atrás do qual uma sirigaita malevolente espera atrair um homem à sua própria ruína.

O estabelecimento da imagem da jovem Dolores Haze, apelidada carinhosamente de Lolita, como uma personagem *ninfética* que desperta o desejo sexual nos homens adultos corrobora a ideologia de que, nesse formato de produção juvenil na qual a narrativa da juventude feminina é desenvolvida sob a ótica masculina, “as mulheres são simultaneamente olhadas e exibidas, tendo sua aparência codificada no sentido de emitir

³⁰ No original: “The whole Lolita cult invokes a similar perverse master-object relationship between man and woman. The demands of a nymphet like Shirley Temple, or her more nubile sixties successors – Tuesday Weld, Hayley Mills, Mia Farrow, and Sue Lyon – are easily satisfied; she would rather have toys than boys, and her sexuality is rudimentary enough to be almost interchangeable with a boy’s. The screen Lolitas are there to fulfill old men’s fantasies as painlessly and covertly as possible. When there is pain and recognition of suffering, as in Nabokov’s *Lolita* or Frankenheimer’s *I Walk the Line*, the pain turns out to have been inflicted by a child whose innocence is only an illusion, a veil behind which a malevolent minx is waiting to lure a man to his ruin.”

um impacto erótico e visual de forma a que se possa dizer que conota a sua condição de ‘para-ser-olhada’” (Mulvey, 1983, p. 444). A figura da garota, nesse sentido, não é construída na trama para aprofundar os seus processos de amadurecimento, mas sim para atuar como um objeto de desejo ao personagem que a observa, assim como ao público que é exposto a essa *mise-en-scène* de erotismo feminino. Assim, a história de *Lolita* (1962) tem como eixo a perspectiva de Humbert (James Mason), um professor universitário que se casa com a viúva Charlotte Haze (Shelley Winters) apenas para se aproximar da enteada de doze anos, Dolores Haze, cujas características são apresentadas como sedutoras e manipuladoras (Figura 14), responsáveis por causar constante sofrimento no professor. Ao ir para as telas, a personagem de *Lolita* ganha corpo e suas ações, ainda que em momentos de lazer, são erotizadas graças aos ângulos da câmera que se posicionam “para destacar não Lolita enfiando o dedo no nariz, como em Nabokov, mas sua barriga descoberta de roupas, suas pernas envolvidas por uma minissaia e sequências que capturam os movimentos que deixam sutilmente sua peça íntima aparecer” (Silva, 2015, p. 29). Como ressalta a autora,

[...] os close-ups de pernas (Dietrich, por exemplo), ou de um rosto (Garbo), inscrevem uma forma diferente de erotismo na narrativa. O pedaço de um corpo fragmentado destrói o espaço da Renascença, a ilusão de profundidade exigida pela narrativa. Ao invés da verossimilhança com a tela, cria-se um achatamento de um recorte, ou de um ícone. (Mulvey, 1983, p. 445).

Figura 14 - *Lolita* (1962)



[*Lolita*, 1962, 1:17:32-1:17:40] Dolores e Humbert passam uma noite no hotel. O uso dos ângulos de câmera e da postura corporal da menina em relação ao professor transformam a personagem, segundo Mulvey (1983), em um recipiente direto do olhar do espectador.

Ao deslocar o olhar analítico para o contexto brasileiro, percebe-se o surgimento da cineasta Ana Carolina, entre o cinema de vanguarda dos anos 1960 e o cinema jovem nacional de 1980, em um cenário marcado por um perfil hegemonicamente masculino, introduzindo a perspectiva feminina, sobretudo a jovem, em contraste com as representações habituais (Vieira, 2021). Conforme Julia Regis Vieira (2021), em seu artigo

A representação feminina no coming of age brasileiro Meu nome é Bagdá, a base das narrativas de Ana Carolina é fundamentada em experiências femininas juvenis inseridas em panoramas opressivos e construídas a partir do exagero, assim como o abuso. Recusando a lógica do cinema naturalista, seus filmes são caracterizados como histéricos, nos quais os atores esbravejam de forma estridente e se deixam conduzir pelo perfil excessivo das sequências. Sob esse viés, é possível interpretar seu modo de fazer cinema como uma expressão sociocultural marcada por heróis e heroínas de personalidades fortes, desbocados e desbocadas, com gestos dramáticos e nervosos, elementos que mimetizam, em certa medida, a trajetória da própria autora. Desse modo, por meio dessa estética singular, a cineasta desenvolve narrativas que abordam temas familiares, religiosos, sexuais e institucionais sem recorrer ao tabu (Vieira, 2021).

A trilogia que lida diretamente com a problemática feminina, começando por *Mar de Rosas* (1977) e, eventualmente, completando com *Das Tripas Coração* (1982) e *Sonho de Valsa* (1987), estabelece reflexões “sobre os vários assuntos de um mesmo assunto: a mulher e o poder, a mulher e o sexo, a mulher e o amor” (Gubernikoff, 2016, p. 89). Em *Das Tripas Coração* (1982), por exemplo, a narrativa é centrada em um colégio interno de freiras no qual um grupo de alunas adolescentes confrontam o poder masculino e a ordem imposta pela instituição escolar, encenando desejos proibidos que envolvem desde as estudantes até as funcionárias do âmbito educacional, o que reflete, essencialmente, as experiências femininas no longa-metragem. A obra é apresentada, por conseguinte, a partir da perspectiva imaginária de um homem (Antônio Fagundes), que se projeta como objeto de desejo dessas mulheres ao atuar como professor na escola. Em diálogo com Mulvey (1983), pode-se constatar que as personagens do filme são reprimidas por estarem expostas ao ponto de vista masculino e, através da identificação com o homem presente na trama, cujo erotismo feminino lhe é subjugado, o espectador consegue, ainda que indiretamente, ter posse das mulheres apresentadas na tela. De acordo com os preceitos de Vieira (2021, p. 16),

Os filmes de Ana Carolina trazem em sua narrativa uma representação das violências físicas e simbólicas que perpassam o amadurecimento feminino. Existe um regulamento opressivo, uma doutrina que as mulheres supostamente devem obedecer. A cineasta manifesta em suas obras como é necessário resistir, e como subverter a ordem é um modo eficaz de fazê-lo. Portanto, o cinema de Ana Carolina dialoga de modo contundente com o objeto da pesquisa, uma vez que demonstra historicamente a transgressão de espaço feminino destinado, ou seja, entrega em tela personagens que desprezam o papel submisso concedido à mulher.

No retorno à realidade cinematográfica estadunidense no período de 1980, verifica-se que as obras de John Hughes aparecem de forma proeminente nas discussões sobre o *coming of age* feminino (Moorhouse, 2022). O primeiro filme do diretor, denominado *Sixteen Candles* (1984), estrelado por Molly Ringwald como a adolescente Samantha, faz usufruto de diversos clichês que se mantêm em trabalhos posteriores do diretor, como o uso do romance heterossexual na negociação da identidade, o recurso de *makeover* nas protagonistas e a representação da mobilidade social ascendente. No entanto, é em *Pretty in Pink* (1986), escrito por Hughes e dirigido por Howard Deutch, em que as divisões de gênero dos personagens são explicitadas, acompanhando a adolescente Andie Walsh (Molly Ringwald), uma estudante do ensino médio que enfrenta dilemas sobre a desigualdade de classes e a marginalização social no ambiente escolar (Moorhouse, 2022). Desde o início, a relação de Andie com seu pai, Jack (Harry Dean Stanton), mostra o investimento paternal na construção da identidade do *Eu* feminino e, a partir do que expressa Emma Moorhouse (2022) na sua dissertação *Eighth Grade and Booksmart: Cinematic Representations of American Girlhood in the 2010s*, a relação entre pai e filha dos personagens pode ser interpretada como resultado da política estadunidense dos anos 1980 tentando reescrever o ideal doméstico de permanecer dentro dos limites dominantes da família, cujos componentes dessa estrutura são liderados pela figura patriarca. Assim como no *Bildungsroman clássico*, essas narrativas perpetuam o mito de que, para que as jovens garotas sejam moças tradicionais, o pai precisa estar presente em sua educação e, por isso, essas narrativas sustentam a paternidade como o ideal de masculinidade. Nesse sentido,

é essa moral autoritária que define o que é bom e o que é ruim para as mulheres, para que a ordem social seja mantida. É a família que dita o destino da mulher e a define como ser frágil. Enfim, é por meio da repressão sexual, desigual entre os sexos, e através da instituição do casamento que a família reproduz as relações de classe. Construindo o mito da “rainha do lar” e da fragilidade feminina, a sociedade procura ocultar o mito da dominação e do poder da hegemonia masculina. (Gubernikoff, 2016, p. 30).

Elementos como questões identitárias, triângulo amoroso, grupos sociais distintos, protagonistas inicialmente imaturos e conflitos intergeracionais são comumente observados na estrutura narrativa de obras *coming of age*. No caso da produção de Deutch (1986), essas características podem ser evidenciadas no desenvolvimento das relações de Andie com os personagens de gênero oposto, como o melhor amigo, Duckie (Jon Cryer), que além de fornecer suporte emocional também nutre secretamente sentimentos românticos

por ela e Blane McDonnagh (Andrew McCarthy), um jovem de classe alta e amigo dos populares, que desperta interesse afetivo em Andie, sendo eventualmente correspondido ao longo da trama (Moorhouse, 2022). Moorhouse (2022) descreve esses vínculos afetivos formados gradualmente na trama como aspectos formadores das primeiras vivências da personagem, o que não somente molda a sua personalidade como define suas decisões tomadas no final da trama. O primeiro beijo entre Andie e Blane, o incentivo do pai para que a filha participe do baile e seu subsequente presente de um vestido rosa permitem que a protagonista atravessasse pelo processo de *makeover* (Figura 15), cumprindo com a ideia de que “qualquer indivíduo, com um mínimo de orientação ou habilidade, pode se transformar em uma figura esteticamente atraente e socialmente confiante” (Flint, 2017, online, tradução livre³¹). Percebe-se, dessa forma, que, em oposição aos personagens masculinos da época, cuja aceitação ocorre independentemente de modificações bruscas em seu comportamento ou aparência, a conclusão ideal para a protagonista é frequentemente apresentada como a conformidade aos papéis socialmente estabelecidos, adaptando elementos de sua personalidade que destoam dessas expectativas.

Figura 15 - O *makeover* de Andie (Molly Ringwald)



[*Pretty in Pink*, 1986, 1:26:58-1:27:52] Andie chega ao baile com o vestido rosa presenteado pelo pai.

Na década de 1990, os filmes de amadurecimento feminino passaram a relativizar o vínculo romântico heterossexual e incorporar temáticas de caráter feminista que ressaltam a importância de que as meninas desenvolvam autonomia, confiança e dignidade pessoal a partir dos laços formados entre pares do mesmo sexo (Moorhouse, 2022). Nesse sentido, conforme Driscoll (2002) explica, as produções *coming of age* começaram a observar a orientação sexual, discriminação de gênero e a natureza pós-moderna nas narrativas das obras juvenis em geral, o que implicou no afastamento do mercado feminino em relação à

³¹ No original: “Movie makeovers play out a wish fulfilment – that we can all, with just a little expertise, transform into a beautiful, confident creature.”

um único ideal de feminilidade, adotando padrões variados e adaptáveis voltados para o conjunto heterogêneo de meninas e segmentos femininos. Tal procedimento resultou na configuração de novos arquétipos femininos nas telas, como a *tomboy* e a *nerd girl*, cujas características são baseadas no distanciamento da feminilidade normativa e, de forma equivocada, assemelham-se ao que é considerado masculino por não atenderem aos papéis sociais tradicionalmente estabelecidos.

Sob esse enfoque, a produção juvenil *But I'm a Cheerleader* (1999), da diretora estadunidense Jamie Babbit, emerge nesse contexto de subversão das normas de gênero ao desenvolver uma protagonista lésbica em uma trama que, além de abordar o romance entre duas garotas, satiriza os arquétipos clássicos do cinema juvenil e os apresenta por meio de caracterizações exageradas, como as líderes de torcida e os jogadores de futebol. O longa traz ao público um universo extremamente colorido e hiperbolizado, onde homens e mulheres possuem papéis fixos, marginalizando os indivíduos que não se encaixam na heteronormatização imposta e tentando reconfigurá-los em um sistema de reabilitação para jovens LGBTQIAPN+ denominado *True Directions*. Diante disso, acompanha-se a protagonista Megan Bloomfield (Natasha Lyonne), uma típica líder de torcida norte-americana, de pais religiosos e namorado atleta, que é levada para essa clínica de conversão ao perceberem sua falta de interesse em beijar homens. Entre regras, atividades para despertar “o lado heterossexual” (Figura 16) e fugas noturnas para bares *queer*, a personagem vai descobrindo o seu lugar enquanto indivíduo na sociedade e mulher lésbica, compartilhando as primeiras experiências afetivas com Graham Eaton (Clea DuVall), outra menina igualmente inserida nesse ambiente. Assim, o *coming of age* dessa obra é articulado a partir da desconstrução dos estereótipos da comunidade LGBTQIAPN+, trazendo um romance entre garotas adolescentes do ensino médio e o amadurecimento da protagonista ao sustentar suas crenças e a imagem de si que pretende afirmar. Sob esse viés, percebe-se que

Ao transformar a imagem feminina em fetiche, o homem tenta negar sua diferença; ele incorpora-a ao seu próprio corpo, além de vestir a mulher em trajes masculinos. Assim a mulher, enquanto mulher, desaparece, redesenhada como está a semelhança do homem. Em tal processo, como veremos, o tiro às vezes sai pela culatra, devido ao narcisismo patriarcal. A imagem feminina masculinizada pode tornar-se, para a espectadora, uma imagem resistente; os trajes masculinos "permitem" a ligação fêmea-fêmea porque mascara uma diferença sexual que todas nós chegamos a crer que fosse necessária. Ao permitir uma forma de relacionamento sexual que exclui o homem, subverte desse modo a dominação patriarcal ainda que aquiescendo com sua forma simbólica. (Kaplan, 1995, p. 21).

Figura 16 - *But I'm a Cheerleader* (1999)



[*But I'm a Cheerleader*, 1999, 1:01:16-1:01:24] Nessa sequência de cenas, os personagens estão aprendendo a fazer “atividades femininas e masculinas”. Percebe-se que o uso das cores, rosa para garotas e azul para garotos, satiriza as imposições de gênero nas construções simbólicas de feminilidade e masculinidade.

A comédia romântica heterossexual, no entanto, não é deixada de lado, uma vez que produções como *Clueless* (Amy Heckerling, 1995) e *10 Things I Hate About You* (Gil Junger, 1999) tiveram grande impacto sobre a geração juvenil norte-americana e permanecem atualmente como algumas das produções mais relevantes da década, servindo de referência na cultura pop em múltiplos contextos (Ferreira, 2024). Esses filmes, baseados nas obras literárias *Emma* (Jane Austen, 1815) e *The Taming of the Shrew* (William Shakespeare, 1594), reforçam a capacidade das narrativas *coming of age* de se adaptar às novas gerações, mantendo-se pertinentes para seu público-alvo. À vista das discussões precedentes, nota-se que em *Clueless* (1995), a narrativa é centrada na adolescente popular Cher Horowitz (Alicia Silverstone) que, a partir de suas vivências institucionais na cidade de Beverly Hills, caracteriza-se por agir segundo suas próprias concepções de altruísmo, promovendo ações que envolvem a união romântica entre dois professores e a transformação social de uma garota novata para um indivíduo integrado na popularidade estudantil. O filme, além de ser narrado em primeira pessoa por Cher, retrata inicialmente a protagonista como uma garota privilegiada e fútil, satirizando o seu egocentrismo por meio do contraste com a personagem Tai (Brittany Murphy), uma estudante nova que enfatiza a possibilidade de feminidades alternativas ao sair do processo de *makeover* proposto pela protagonista e retornar à sua autenticidade apresentada no início do filme, como uma garota *tomboy* (Santos, 2021). Por conseguinte, compreende-se que o processo de amadurecimento feminino apresentado em *Clueless* (1995) é baseado na dinâmica de aprendizagem mútua entre Cher e Tai, dado que a protagonista adquire sensibilidade frente à pluralidade social e atenua comportamentos egoístas à medida que a garota nova descobre a importância de cultivar vínculos entre mulheres (Moorhouse, 2022).

Ao longo do filme, Cher demonstra confiança e segurança em sua capacidade de gerir e influenciar a vida daqueles ao seu redor. No entanto, percebe-se que sua autoconfiança é precariamente instável, evidenciada quando não consegue conquistar o garoto de seus sonhos, reprova no exame de direção e quando sua protegida, Tai, alcança maior popularidade. Essa constatação de que não possui controle absoluto desencadeia uma “espiral de vergonha”, marcada por reflexões críticas sobre si mesma, levando à conclusão de que seu próximo projeto deve ser um *makeover* pessoal. A transformação resulta em uma postura mais receptiva em relação à diversidade, incluindo amigos de diferentes grupos sociais e vítimas de desastres naturais, ao mesmo tempo em que a prepara para um relacionamento heterossexual romântico. (O'Donnell; Wardlow, 2000, p. 129, tradução livre³²).

Assim como na produção de Heckerling, o filme de amadurecimento *10 Things I Hate About You* (1999) constrói o mesmo padrão de protagonista feminina: branca, norte-americana, heterossexual, de classe média alta e tendo apenas a figura paterna como responsável na esfera familiar. O que diferencia a patricinha Cher Horowitz (Figura 17) e a protagonista desenvolvida por Junger é a formação de personalidade, visto que enquanto a primeira é mostrada, inicialmente, como uma garota consumista e até mesmo egoísta, Kat Stratford (Julia Stiles) é apresentada aos espectadores como uma adolescente de caráter assertivo e questionador, sendo levada à detenção por rebater os professores e afastando todos os meninos que possuem interesse romântico nela. A narrativa, nesse sentido, gira em torno do plano articulado por Bianca Stratford (Larisa Oleynik), jovem irmã da protagonista, e Cameron (Joseph Gordon-Levitt), um estudante recém-chegado interessado na caçula, com o objetivo de arrumar um par romântico para Kat e, conseqüentemente, obter a aprovação do pai para o relacionamento amoroso entre os dois. Verifica-se que, ao contrário do que ocorre em *Clueless* (1995), o desenvolvimento de Kat e seu gradual amadurecimento é vinculado somente às experiências vividas com Patrick (Heath Ledger), seu interesse romântico (Figura 17), sem explorar a construção de laços da personagem com outras mulheres além da própria irmã, o que corrobora na caracterização da personagem como um indivíduo não normativo, especialmente pelo fato de não seguir os códigos de popularidade do colégio, fundamentados em modas, aparências e atitudes dominantes (Shary, 2014). Em última análise, constata-se que “a transformação liminar de Kat depende de dicotomias frágeis que diluem as fronteiras entre o alternativo e o convencional, bem como entre a independência e a intimidade” (Cateforis, 2009, p. 175,

³² No original: “Throughout the movie Cher is confident and self-assured about her abilities to manage and control the lives of those around her, but we are reminded she is only a girl and that her confidence is precariously fragile when she finds she cannot win the boy of her dreams, when she fails her driving test, and when her proteges Tai becomes more popular than she. The realization that she is not in control sets her reeling down a ‘shame spiral’ of self-examination which results in the conclusion that her next project must be performing a *makeover* - on herself. This *makeover* results in her becoming more accepting of others who are different from her including friends from different groups, and victims of a natural disaster, and also prepares her for a romantic heterosexual relationship.”

tradução livre³³).

Figura 17 - *Clueless* (1995) e *10 Things I Hate About You* (1999)



[*Clueless*, 1995, 23:14; *10 Things I Hate About You*, 1999, 1:09:40] Na obra de Heckerling, Cher, Tai e Dionne andam pela escola. Enquanto isso, na produção de Junger, Kat e Patrick se beijam.

Em observância às personagens femininas analisadas nessas produções juvenis, torna-se fundamental ressaltar que todas as protagonistas eram brancas, magras e pertencentes ao padrão de beleza ocidental, embora Megan Bloomfield (Natasha Lyonne), de *But I'm a Cheerleader* (1999), possa ser considerada uma personagem desenvolvida fora do eixo tradicional, visto que é desenvolvida como uma garota lésbica. Conforme enuncia a pesquisadora Karoline Leandro Santos (2021), em sua dissertação *O Feminino no Cinema: As comédias românticas teens dos anos 90*, ao servirem como referência na construção ideal do corpo, os filmes articulam discursos que abrangem desde a moda e o vestuário até a adoção de dietas pelas personagens, ensinando às mulheres, através dessas produções, a se preocuparem com a formação estética de seu *Eu* pois, se a realização emocional reside no amor, a beleza autêntica se encontra nas práticas de cuidado pessoal e consumo.

Santos (2021) evidencia, igualmente, que as mulheres negras, em um contexto estadunidense, nunca eram representadas como personagens principais no cinema juvenil, sendo representadas como suporte às protagonistas brancas. A título de ilustração, é possível examinar a personagem Dionne Davenport (Stacey Dash) em *Clueless* (1995), cujo desenvolvimento se subordina exclusivamente ao papel de melhor amiga da protagonista, não possuindo trajetória individual nem finalidade narrativa que transcenda o papel estereotipado. Essa ausência de representação é apontada por bell hooks (2019, p. 3) em *Olhares Negros: Raça e Representação*, na qual ela destaca que “o campo da representação permanece um lugar de luta quando examinamos criticamente as

³³ No original: “Kat’s liminal transformation hinges upon weak dichotomies that blur the lines between the alternative and the mainstream, and independence and intimacy.”

representações contemporâneas da negritude e das pessoas negras”. A autora, ainda na mesma obra, expõe o fato das críticas feministas convencionais da década de 1970 não compreenderem o lugar da mulher negra no cinema e, em razão da ausência de posicionamento, contribuírem para a marginalização dessas personagens, perpetuando um falocentrismo onde a mulher só é vista e, conseqüentemente, desejada se for branca. Para a autora,

A crítica de cinema feminista dominante de modo algum reconhece a experiência das espectadoras negras. Sequer considera a possibilidade de que mulheres possam construir um olhar opositor através do entendimento e da consciência das políticas raciais e do racismo. A teoria feminista do cinema baseada numa moldura psicanalítica a-histórica que privilegia a diferença sexual suprime ativamente o reconhecimento da raça, reencenando e espelhando o apagamento da feminilidade negra realizado pelos filmes, silenciando qualquer discussão sobre a diferença racial – a diferença sexual racial. Apesar das intervenções críticas feministas mirarem na desconstrução da categoria “mulher” que destaca a importância da raça, muitas críticas de cinema feministas continuam a estruturar seus discursos como se falassem pelas “mulheres”, quando na verdade falam apenas pelas mulheres brancas. (hooks, 2019, p. 166).

O conceito de *coming of age*, nas últimas duas décadas, expandiu-se para além das narrativas habituais, nas quais os jovens, geralmente homens, brancos, heterossexuais, suburbanos e estadunidenses predominavam nas telas. Com a concepção da adolescência e juventude enquanto um conjunto de elementos sociais, culturais e históricos que moldam o indivíduo e viabilizam diferentes formas de se experienciar essas fases (Rocha, 2017), o cinema juvenil, tanto hollywoodiano quanto no aspecto globalizado, “tem buscado dialogar com as questões que envolvem a juventude, contribuindo para que possam ser revisados o imaginário e a produção de discursos sobre o universo juvenil” (de Souza; Ribeiro; de Freitas, 2021, p. 28). Sob essa perspectiva, percebe-se que os filmes contemporâneos de formação que abrangem o desenvolvimento da personagem feminina são fundamentados na revisão de conceitos históricos pré-concebidos, como os arquétipos da *ingénue* e da *ninfeta* “para reparar e introduzir, sob um novo prisma, a atuação das mulheres nas artes. A partir de então, um novo público foi sendo moldado, abrindo-se um espaço e impondo-se uma nova necessidade nos meios de comunicações, em função da produção artística feminina” (Gubernikoff, 2016, p. 103).

Compreende-se, portanto, que o cinema, em razão de sua capacidade de introduzir e produzir novos conceitos, consolidou-se como uma das mídias privilegiadas para a divulgação artística e cultural dessa nova reconfiguração do papel da mulher na sociedade (Gubernikoff, 2016). As produções juvenis com protagonistas femininas, nesse contexto,

lançam novas perspectivas sobre múltiplas formas de perceber o mundo e interpretar a feminilidade, ampliando, assim, as possibilidades da experiência humana enquanto indivíduo em desenvolvimento. Para Giselle Gubernikoff (2016), o que se torna imprescindível nas narrativas femininas é a restauração da imagem da mulher e a demanda por um equilíbrio cultural em que a igualdade de direitos e a afirmação dos valores femininos contribuam para a constituição de uma nova consciência. Nesse sentido,

O estatuto do mercado de filmes está mudando, e com ele mudam principalmente as condições de recepção e interpretação. A ascensão da mulher no cinema como produtora cultural, principalmente através da produção independente, está mudando a relação da mulher com o texto, e possibilitando novas formas de representações, diferentes daquelas produzidas ao longo da história, onde se acreditava ser um reflexo real de sua condição social. (Gubernikoff, 2016, p. 145).

Uma das principais ilustrações desse novo formato de representação das narrativas *coming of age*, levando em consideração o cenário nacional, é a novela *Malhação: Viva a Diferença* (2017-2018), dirigida por Paulo Silvestrini, escrita por Cao Hamburger e exibida pela TV Globo, sendo um marco no programa por, ao invés de centrar a narrativa somente em personagens de classe média ou alta do Rio de Janeiro, comumente um casal heterossexual, com um ou dois vilões tentando separar a relação, quebrar este paradigma ao trazer cinco protagonistas de classes sociais, etnias e sexualidades diferentes (Souza, 2021). Nesse enfoque, a trama da narrativa gira em torno do encontro das personagens Lica (Manoela Aliperti), uma garota rica e privilegiada que, ao longo do programa, apaixona-se por alguém do mesmo gênero, Tina (Ana Hikari), uma garota descendente de japoneses que sonha em se tornar artista gráfica e vive conflitos com a mãe conservadora, Benê (Daphne Bozaski), uma adolescente neurodivergente que enfrenta as pressões cotidianas, Ellen (Heslaine Vieira), uma menina considerada nerd e que é atravessada por violências raciais, assim como discriminação socioeconômica, e Keyla (Gabriela Medvedovski), uma mãe adolescente que sofre preconceito por se encontrar na maternidade solo e, além disso, estar acima do peso (Souza, 2021). Essas cinco personalidades (Figura 18) e vivências diferentes se entrelaçam no âmbito da amizade que compartilham, apresentando às espectadoras e aos espectadores núcleos diversos da juventude feminina brasileira e abordando temas que abrangem tanto os estigmas representados na narrativa quanto os conflitos comumente encontrados no cinema de formação, como a busca identitária, as primeiras experiências amorosas, dilemas sociais e conflitos familiares.

Figura 18 - Malhação: Viva a Diferença (2017-2018)



[*Malhação: Viva a Diferença*, 2017-2018, Capítulo 130, 00:30-01:25] Na presente cena, as cinco meninas conversam por mensagens de voz.

Outras obras que exploram as variadas experiências da adolescência e juventude femininas, assim como expressam suas identidades plurais, incluem a produção francesa *Girlhood* (Céline Sciamma, 2014) e a comédia estadunidense *Bottoms* (Emma Seligman, 2023). No longa-metragem de Sciamma, a juventude feminina é construída por um retrato sensível e rigoroso do *coming of age* ao acompanhar a personagem Marieme (Karidja Touré), uma adolescente negra parisiense cuja formação identitária acontece entre a concepção de gênero, etnia e pertencimento coletivo, de modo que a amizade entre as personagens na trama surge como um espaço de experimentação e liberdade. Ao inserir a protagonista em um grupo feminino que possibilita a performance da feminilidade por meio do corpo, da dança, da moda e da ocupação dos espaços urbanos, *Girlhood* (2014) se distancia do tom pedagógico comumente utilizado na maioria dos filmes de formação sobre sexualidade ao privilegiar momentos de intimidade que revelam o desejo de autonomia frente às figuras masculinas, estruturas familiares e esferas sociais marcadas pela violência. Assim, a obra, por meio do desenvolvimento de Marieme e suas amigas (Figura 19), reforça uma abordagem que compreende a adolescência e a juventude como processos plurais, nos quais a identidade feminina é constantemente negociada e a etnia é integrada de forma orgânica, sem exotização ou erotização, consolidando a produção de Sciamma como uma expressão cultural que desloca o olhar sobre as diferentes juventudes ao representar a formação de vínculos entre mulheres.

Já *Bottoms* (2023), dirigido por Emma Seligman, aborda o *coming of age* feminino ao trazer as personagens PJ (Rachel Sennott) e Josie (Ayo Edebiri), adolescentes lésbicas marginalizadas no ambiente educacional (Figura 19) que, ao criarem um clube de autodefesa sob a justificativa do empoderamento feminino, embora o verdadeiro objetivo tenha sido o de conquistar romanticamente as garotas, convertem a exclusão social e os desejos sexuais em uma prática coletiva marcada pelo humor exagerado e satírico. Sob esse

viés, o filme subverte convenções recorrentes do cinema juvenil ao deslocar o conceito de feminino da passividade tradicional para a ação física, ocupando espaços anteriormente associados à masculinidade. Observa-se que a sexualidade feminina, nesse contexto, é representada de maneira ambígua ao trazer os conflitos amorosos entre Josie e Isabel (Havana Rose Liu), as frustrações de PJ pelos sentimentos não correspondidos por uma colega de luta e os dilemas sobre pertencimento social que tensionam o cerne da narrativa, concebendo a juventude como um período que é constituído pelas questões identitárias e dos vínculos coletivos marcados pelo aprendizado. Com um tom hiperbolizado e através de situações exageradas, a produção de Seligman traz adolescentes de diferentes sexualidades e etnias em uma narrativa baseada nos elementos clássicos do *coming of age* (Driscoll, 2011), como os conflitos amorosos, a busca pelo *Eu*, os rótulos institucionais e a inserção em redes de afinidade identitária.

Figura 19 - *Girlhood* (2014) e *Bottoms* (2023)



[*Girlhood*, 2014, 0:35:24; *Bottoms*, 2023, 16:42] Na obra de Sciamma, Marieme e suas amigas dançam ao som da música *Umbrella*, de Rihanna. Já na produção de Seligman, PJ, Josie e Hazel (Ruby Cruz) reúnem as meninas para um clube da luta.

É interessante apreender que, ao trazer várias identidades para as obras de formação, sobretudo femininas, os diretores e diretoras corroboram na transformação do cinema como cerne da sociedade, estabelecendo identificações para um público-alvo variado (Teixeira; Davino, 2019). O processo de identificação, a partir do que expressa Gubernikoff (2016), é consistido como um elemento essencial para que o espectador ou espectadora compreenda a mensagem do filme, conectando-se tanto aos personagens quanto às narrativas por eles vivida. Desse modo, produções como *Girlhood* (2014), *Malhação: Viva a Diferença* (2017-2018) e *Bottoms* (2023), que abordam as vivências da juventude feminina e são dirigidas ou escritas por mulheres tendem a construir um padrão cinematográfico, cujas caracterizações promovem “uma aproximação com o sujeito por meio da linguagem cinematográfica, de seu discurso interno e de sua produção de significados” (Gubernikoff, 2016, p. 49). No próximo capítulo, a fim de compreender como a narrativa de formação feminina é desenvolvida em um longa-metragem de animação digital voltado ao público

infantojuvenil, serão observados os elementos que compõem a jornada de amadurecimento da adolescente Mei Lee, protagonista do *coming of age Red - Crescer é uma Fera* (2022), dirigido por Domee Shi e possuindo uma equipe de liderança criativa exclusivamente feminina (Sá; Tavares; Alvelos, 2023).

CAPÍTULO 3 - Abrace a sua fera: O processo de amadurecimento feminino em *Red*

Todos nós temos uma fera interior. Todos temos um lado confuso, barulhento e estranho escondido em nós. E muitos nunca deixam esse lado aparecer. Mas eu deixei. E você? (*Red - Crescer é uma Fera*, Domee Shi, 2022).

O *coming of age* feminino de animação 3D classificado como *Red - Crescer é uma Fera* (Domee Shi, 2022) na adaptação brasileira, produzido pela Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, acompanha a história de Meilin Lee³⁴, uma adolescente de treze anos sino-canadense cuja vida é completamente transformada por uma antiga maldição que se manifesta com a chegada da puberdade. É pertinente ressaltar que a cineasta Domee Shi, sendo a primeira mulher a dirigir sozinha um longa-metragem na Pixar (Engler, 2022), inspirou-se na sua própria experiência enquanto garota sino-canadense no início do século XXI para caracterizar a protagonista desse filme de formação, trazendo elementos da cultura juvenil dos anos 2000 como recurso narrativo para ambientar o público nas experiências adolescentes da personagem, ao mesmo tempo em que delimita o contexto social e temporal em que a trama se inscreve. Desse modo, tal qual o curta-metragem *Bao* (2018), dirigido pela mesma cineasta e centrado na construção de uma mãe sino-canadense que sofre com sentimentos de abandono em relação ao filho, *Red* (2022) retoma a narrativa sobre a dinâmica materno-filial e amplia a reflexão, transformando-a em uma jornada de amadurecimento e feminilidade, na qual a perspectiva da figura adolescente orienta a compreensão dos espectadores (Bayar, 2022).

Para Sébastien Denis (2010), o cinema de animação é, antes de tudo, cinema, tendo a capacidade de aproximar o público da realidade através do imaginário. No campo do audiovisual infantojuvenil, torna-se perceptível que as narrativas de amadurecimento têm sido progressivamente atravessadas pelas transformações socioculturais que constituem as próprias noções de adolescência e juventude, uma vez que, assim como observa Silva (2025), há um deslocamento significativo das produções voltadas a esse público em direção à construção de tramas que se afastam da centralidade do caráter pedagógico, passando a incorporar conflitos e experiências liminares que evidenciam o sujeito em processo de ruptura com os *status quo*, elemento que se destaca na representação do amadurecimento a partir de mecanismos narrativos e imagéticos que questionam concepções normativas. Sob esse viés, ao abordar especificamente as representações femininas no *coming of age* de

³⁴ Ao longo deste trabalho, a protagonista será referenciada tanto por seu nome completo, Meilin Lee, quanto por suas variações e apelidos, como Mei Lee e Mei-Mei, conforme o contexto analítico.

animação, Rodrigues e Gomes (2025) apontam que, ainda que se constate o aumento de visibilidade de jovens protagonistas vinculadas às ideias de independência, essas narrativas que as representam continuam marcadas pela ambiguidade, dado que mobilizam simultaneamente discursos emancipatórios e esquemas simbólicos sustentados por racionalidades patriarcais. Assim, o amadurecimento feminino representado nessas obras não assume caráter uniforme ou referente à uma emancipação plena, configurando-se como uma vivência mediada por dispositivos culturais, afetivos e mercadológicos que estruturam o desenvolvimento das protagonistas.

A partir desse quadro teórico, evidencia-se a construção do *coming of age* em animações como as de Hayao Miyazaki e as da Pixar Animation Studios, possuindo elementos em comum que possibilitam “ajudar o espectador a franquear as fronteiras estabelecidas entre real e imaginário, mesmo que os objetivos dessa operação possam ser muito diferentes” (Denis, 2010, p. 11). Observa-se, a título de ilustração, obras como *A Viagem de Chihiro* (2001), *O Serviço de Entregas da Kiki* (1981), *Luca* (2021) e *Red - Crescer é uma Fera* (2022) como narrativas que elaboram o crescimento juvenil por meio de processos cotidianos, nos quais a transformação não se impõe como superação individual isolada, mas sim como um percurso marcado pelo estabelecimento de vínculos afetivos e dilemas sociais. Nesse sentido,

A persistência dessas tendências possibilitou o surgimento de protagonistas infantis simultaneamente monstruosos e subversivos, exemplificados em *Red: Crescer é uma Fera* (Domee Shi, 2022) e *Luca* (Enrico Casarosa, 2021). Em *Red*, Meilin Lee (Rosalie Chiang), uma adolescente de 13 anos, transforma-se em um panda-vermelho gigante sob estresse. Em *Luca*, o protagonista homônimo (Jacob Tremblay), híbrido de menino e monstro marinho, abandona seu habitat submarino para explorar uma cidade costeira. Ambos os protagonistas desafiam o status quo: Meilin ao confrontar questões geracionais em sua família sino canadense, e Luca ao enfrentar os temores de sua família aquática e o preconceito do vilarejo italiano. (Silva, 2025, p. 9).

Desse modo, compreende-se que *Red - Crescer é uma Fera* (2022) insere-se na categoria do *coming of age* feminino ao articular a metamorfose corporal da protagonista como recurso imagético que retrata os conflitos da puberdade e da busca identitária, possibilitando analisar como a animação contemporânea se apropria de convenções de gênero para explorar o amadurecimento como um processo atravessado por ambiguidades estruturais, não fundamentada na universalização dessa experiência, mas pela sua contextualização crítica em um cenário social específico, conforme as problematizações apresentadas. Para Denis (2010, p. 196),

O cinema de animação não tende apenas à autorreferência. Ele procura igualmente as suas fontes no cinema em filmagem real, esse irmão mais velho mais conhecido do grande público, até pela televisão e pela cultura popular. Um animador, além de conhecer o trabalho dos seus colegas, tem prazer em citar muitas obras em filmagem real. Não se deve perder de vista a dimensão econômica nessa corrida pós-moderna ao piscar de olhos "esperto" em filmes que digerem, através da paródia ou do pastiche, a quase totalidade dos gêneros preexistentes.

Neste capítulo, portanto, será desenvolvida uma análise filmica do longa-metragem *Red - Crescer é uma Fera* (2022), cuja produção e dublagem não somente são efetuados por uma equipe feminina, como igualmente abrangem pessoas, especialmente garotas, de diversas etnias para dar vida às e aos personagens (Engler, 2022). Sob essa perspectiva, o presente trabalho investiga a forma pelo qual a narrativa constrói o processo de amadurecimento de uma personagem feminina a partir das convenções do *coming of age* contemporâneo, compreendendo o filme tanto como um produto cultural quanto comercial que articula representações da adolescência, da identidade feminina, das esferas sociais e dos conflitos geracionais, o que possibilita examinar a representação do crescimento de Meilin Lee no audiovisual mediante dilemas internos e externos que atravessam sua experiência juvenil. Assim, propõe-se observar os aspectos que compõem o amadurecimento da protagonista, analisando-a desde o início até os momentos finais da trama.

No âmbito da discussão metodológica, a análise será orientada pelos fundamentos da análise filmica elaborados por Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété (1994), assim como Manuela Penafria (2009), partindo da concepção do filme como um texto passível de desconstrução e reconstrução interpretativa. Diante disso, o olhar analítico será articulado na articulação dos elementos filmicos responsáveis pela produção de sentidos, dado que “analisar um filme não é mais vê-lo, é revê-lo e, mais ainda, examiná-lo tecnicamente” (Vanoye; Goliot-Lété, 1994, p. 12), considerando os dispositivos narrativos e a dinâmica entre imagem, som e a construção dos personagens apresentados. Assim, percebe-se que a metodologia adotada permitirá compreender o longa-metragem de Domee Shi por meio de uma perspectiva que privilegia os procedimentos narrativos do cinema, especialmente o juvenil, de modo que os elementos isolados da obra sejam interligados e se tornem “cúmplices para fazer surgir um todo significativo” (Vanoye; Goliot-Lété, 1994, p. 15).

O primeiro tópico, sob esse viés, irá situar o universo narrativo do filme, apresentando o ambiente social em que a trama é desenvolvida, assim como os traços centrais que constituem a personalidade inicial da protagonista, analisando os elementos que caracterizam Meilin Lee enquanto uma adolescente de treze anos em processo de

amadurecimento, e, conseqüentemente, observando sua dinâmica familiar, suas relações sociais e as expectativas institucionais como marcadores de sua identidade. Nesse contexto, a análise buscará compreender como a personagem interpreta o crescimento através de seu contato com o mundo externo, ressaltando o período da adolescência como um conjunto de exigências emocionais, psicológicas e físicas que tensionam essa busca identitária (Seron; Grossi Milani, 2011). É pertinente ressaltar que, ainda nessa etapa inaugural, a seção estabelecerá um diálogo com autores e autoras especializados nos estudos referentes ao gênero e à juventudes, como Seron e Grossi Milani (2011), objetivando conceber o crescimento da protagonista como uma experiência vivenciada a partir de afetos contraditórios, na qual ela precisa conciliar o imperativo de corresponder às idealizações socioculturais com a necessidade de afirmar a sua singularidade. Desse modo, essa seção visa definir a percepção de Meilin sobre seu próprio amadurecimento, transformando-a como um eixo interpretativo que contribui para a compreensão dos desdobramentos narrativos da obra, visto que as escolhas pessoais da personagem conduzem o curso da trama.

A segunda seção apresentará *Red* (2022) como um *coming of age* centrado na experiência da puberdade feminina, explorando a transformação mágica de Meilin por meio da análise dos recursos imagéticos presentes no filme, como o desenvolvimento da narrativa e a estética inspirada nas animações japonesas. Sob esse viés, a presente pesquisa visa evidenciar como a obra elabora metáforas visuais e descritivas para representar temas anteriormente considerados tabu, como a menstruação e o interesse sexual feminino, investigando os aspectos centrais da púbere feminina como fase determinante do desenvolvimento da protagonista, visto que é devido à metamorfose do panda que ela passa a questionar os valores experienciados e começa a construir sua própria identidade. O amadurecimento físico e psicológico de Meilin, portanto, será abordado como um processo multidimensional que abrange negociações entre autonomia e independência, revelando a condição mística da personagem em relação ao panda como um fenômeno relacional que redefine as dinâmicas de poder e afeto em seus núcleos sociais.

Em seguida, a terceira seção será direcionada à investigação da análise da amizade feminina enquanto um dos pilares principais do desenvolvimento identitário de Meilin, reconhecendo o grupo de pares como um espaço de acolhimento e identificação, comumente em tensão com as dinâmicas familiares experienciadas pela protagonista. Nessa ótica, torna-se possível observar que a interação entre amigas e amigos favorece a constituição de novas formas de pertencimento ao mesmo tempo em que oferece subsídios

para compreender a complexidade das dimensões sociais e afetivas que marcam as vivências juvenis. Em vista disso, considerando a amizade tanto um elemento relacional quanto um componente estruturante do processo de amadurecimento, esta pesquisa procurará depreender como a sociabilidade e os vínculos afetivos atuam na construção do *Eu* feminino ainda na adolescência.

Posteriormente, já no quarto tópico, a análise será centrada na dinâmica materno-filial apresentada na obra, concebendo-a como aspecto central tanto do conflito narrativo quanto do percurso de amadurecimento da protagonista. Nesse panorama, serão explorados os conceitos de identidade pessoal e coletiva, de modo a investigar como o filme constrói a relação entre mãe e filha entre os valores tradicionais e modernos, revelando continuidade e rupturas nas formas de experienciar a condição feminina ao longo das gerações. Dessa forma, esta pesquisa se dedicará a examinar o desfecho da narrativa, considerando o ritual, os confrontos familiares e a ressignificação da ancestralidade como aspectos metafóricos para o amadurecimento de Meilin, apontando os dilemas identitários e afetivos atravessados pela personagem ao longo da narrativa.

3.1 O significado de crescer para Meilin Lee

O longa-metragem se inicia com uma foto da personagem ainda criança, no ano de 1994, ajoelhada em frente à mãe e com uma expressão complacente, recebendo de volta o olhar de admiração da figura matriarca. O pai, posicionado à esquerda da mãe, observa com um sorriso no rosto a interação entre as duas, o que evidencia ao longo da trama seu papel de suporte à esposa, ainda que adote uma postura de não intervenção na relação materno-filial estabelecida. Ao discorrer sobre sua vida até o presente momento, Meilin Lee (Rosalie Chiang), entre compilados de fotos que exploram sua esfera familiar (Figura 20), apresenta às espectadoras e aos espectadores seus traços iniciais de personalidade, revelando-se uma garota de treze anos formada em um contexto no qual a valorização à mãe e ao pai se sobrepõe a outras referências, concebendo-os como instâncias de autoridade absoluta e inquestionável, sem confrontar tal dilema à primeira vista:

A regra número 1 na minha família? Honre seus pais. Eles são os seres supremos que lhe deram vida, que suaram e se sacrificaram para lhe dar um teto, colocar comida no prato, uma quantidade épica de comida. O mínimo que se pode fazer em troca é fazer tudo o que eles pedirem. Tem gente que diz: ‘Tome cuidado. Honrar os pais parece ótimo, mas se você exagerar, bom, você pode acabar esquecendo de si mesma’. (*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 0:48-1:22).

Figura 20 - Meilin na infância e adolescência



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 0:48-1:22] Compilado de fotos da infância de Meilin, chegando até o momento em que a trama é narrada. As duas imagens estabelecem uma relação comparativa entre si, indicando que, embora o tempo tenha transcorrido, a protagonista continua submetida à mesma dinâmica relacional vivenciada na infância.

Seguindo o padrão de desenvolvimento comumente observado nos protagonistas de obras do gênero *coming of age*, conforme explicita Vieira (2021), Meilin é apresentada como uma personagem jovem e limitada pelos contornos da realidade que a envolve, embora acredite já ser independente e madura o suficiente para ser considerada adulta. Nesse sentido, a percepção da adultez da personagem está condicionada à sua idade, uma vez que, para Meilin, a chegada dos treze anos implica em maiores responsabilidades, como novos cursos extracurriculares no ambiente escolar e maior autonomia para a tomada de decisões, transformando-a em uma figura proativa e digna de orgulho da figura materna, cujas opiniões e atitudes são refletidas diretamente nos comportamentos da filha. Para Seron e Grossi Milani (2011, p. 154), a adolescência, fase na qual a protagonista se encontra, “passa por movimentos progressivos e regressivos na busca da construção da identidade, a qual se apoia nas primeiras relações objetivas internalizadas, nos vínculos e no suporte com a realidade externa, sustentada pelo ambiente familiar e social”, o que justifica a inserção dos ambientes institucional e familiar na caracterização inaugural da personagem, uma vez que esses cenários representam os principais suportes da realidade externa que sustentam os vínculos sociais e a construção identitária de Mei Lee. Com base em atitudes espelhadas em indivíduos mais velhos presentes nos primeiros momentos da obra, Meilin passa a formular a ideia de que ser adulta implica estar constantemente ocupada, adotar uma postura séria e reprimir desejos considerados infantis.

É no primeiro dia de aula do oitavo ano em que a identidade de Mei Lee, fora da esfera familiar, é apresentada. Com a introdução de seu grupo de amigas, no qual será aprofundado no tópico posterior da presente pesquisa, a protagonista é retratada em sua versão mais leve e animada, indicando uma característica recorrente na adolescência, na

qual a confiança em pares possibilita a expressão de um *Eu* autêntico e menos performático (Seron; Grossi Milani, 2011), viabilizando a exploração de outras experiências socioculturais que extrapolam o âmbito homogêneo do convívio familiar. Assim, a rotina escolar de Mei-Mei é retratada de forma intensa (Figura 21), descrevendo a personagem em ritmo contínuo nas atividades institucionais, como em avaliações matemáticas, aulas de língua estrangeira, geografia e música, tocando flauta com perfeição. Torna-se possível afirmar, por meio do reconhecimento da protagonista de estar submetida a um cotidiano extenuante e da sua recusa em diminuir a frequência dos compromissos, que a preocupação de Meilin consiste em ser percebida como um indivíduo confiável e honrado aos olhos das outras pessoas, sobretudo das figuras de autoridade, dado que, uma vez conquistada a validação das adultas e adultos, a personagem pode sentir-se incluída a esse grupo social e interpretar seus esforços como bem-sucedidos. A personalidade inicial da protagonista, portanto, é moldada conforme suas dinâmicas relacionais e a percepção que ela tem de si mesma, assim como a forma como é interpretada pelas outras pessoas. Observa-se, por conseguinte, que o anseio por perfeição se sobressai à esfera institucional e passa para suas interações sociais: Mei Lee, até então, precisa ser uma estudante excepcional, uma boa garota e uma filha perfeita, abandonando seus impulsos para atender às expectativas coletivas. Sobre isso,

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (Dayrell, 2003, p. 41).

Figura 21 - Meilin em seus compromissos institucionais



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 2:44-2:52] Nas cenas, Mei Lee está fazendo diversas atividades ininterruptamente.

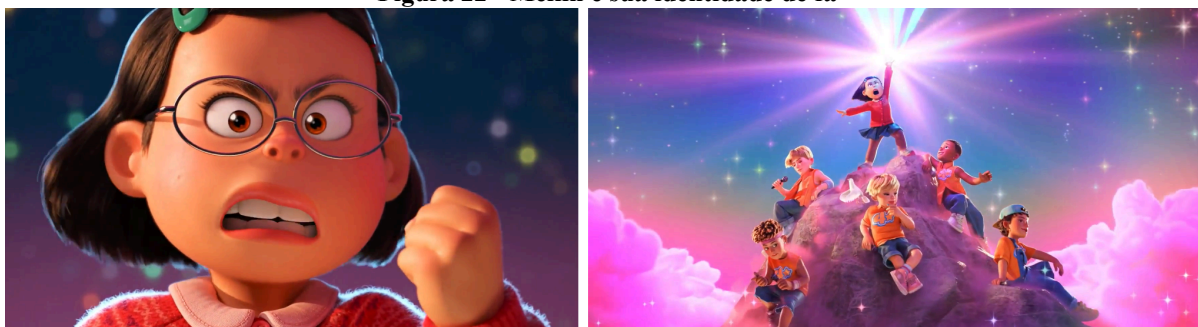
Outro aspecto que denota a formação da personagem, ainda no início do filme, é a sua configuração visual por meio de recursos estilísticos. Em contraste com as protagonistas de obras juvenis observadas anteriormente neste trabalho, cujas caracterizações eram fundamentadas no padrão de beleza ocidental, priorizando garotas brancas e magras, Mei Lee é desenvolvida como uma adolescente de ascendência chinesa que não se enquadra no ideal estético tradicionalmente exigido nas heroínas do *coming of age*. De acordo com Santos (2021, p. 75), “na medida em que as espectadoras interagem com os filmes, se identificam, absorvem as mensagens e reproduzem suas práticas, é possível diferenciar os corpos e como eles se inserem nas relações sociais”, fatores que podem ser investigados na representação da personagem principal de *Red - Crescer é uma Fera* (2022), sobretudo pela materialização de um corpo adolescente ordinário, cujas características visuais e comportamentais permitem às espectadoras e aos espectadores estabelecerem uma identificação imediata com a protagonista. Os acessórios de cabelo, as roupas vermelhas, o *tamagotchi* rosa, que aponta para o consumo juvenil dos anos 2000, e a combinação autêntica entre diferentes vestimentas expressam não somente os gostos da personagem, como também a forma como ela se enxerga e quer ser percebida pelo mundo. Mei-Mei, em primeira análise, manifesta-se como uma adolescente comum que aparenta exercer controle sobre as situações ao redor e acerca de sua própria imagem, especialmente no modo de se vestir.

Determinada a fazer do oitavo ano seu período de sucesso, Meilin ignora o insulto “nerd linguaruda” proferido por seu colega, Tyler (Tristan Allerick Chen), e sai com as amigas para o ponto de ônibus assim que acabam as aulas. A linha de pensamento da personagem é interrompida assim que passam na frente de uma loja de conveniência, sendo puxada pelo grupo para espiarem, discretamente, a figura mais velha que trabalha no ambiente. O interesse das amigas em Devon (Addison Chandler), atendente da loja de dezessete anos, é automaticamente respondido como repulsa para Mei-Mei, que não compreende o sentimento de atração direcionado ao garoto e o compara a uma pessoa em situação de rua, alegando estar interessada em homens de verdade. É nesse momento que o ponto de interesse das quatro meninas é apresentado: A *boygroup 4*Town*, composta por cinco integrantes de diferentes etnias, estilos e trajetórias que se unem em um grupo para cantar música pop (Figura 22). Para Meilin, os *4*Town* evidenciam suas primeiras referências de masculinidade atrativa, pois é a partir das ações dos cantores que a

personagem elabora parâmetros para indicar se alguém é ou não é passível de atração, além de atuarem como elementos constitutivos de sua identidade, já que:

O fandom emerge de duas motivações muito diferentes – a necessidade de se identificar com um objeto de fã em um nível individual e pessoal, combinada com o desejo de se sentir parte de um grupo maior, cujos membros compartilham características e objetivos semelhantes. Desejamos um sentido de que somos únicos e especiais, mas também queremos um senso de pertencimento. O fandom equaciona esse paradoxo muito bem. Permite a nós mostrarmos nossa individualidade única ao mesmo tempo que nos sentimos protegidos por um grupo de apoio. (Fraade-Blanar; Glazer, 2018, p. 121).

Figura 22 - Meilin e sua identidade de fã



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 4:26-4:32] Meilin conversa com suas amigas sobre a boygroup, 4*Town, dizendo: “Nós somos 4*Townies, lembram? Amar ou morrer!”

Com a quebra da fantasia para introduzir, novamente, a realidade da protagonista, as amigas de Mei Lee argumentam a impossibilidade de encontrar os cantores pessoalmente, optando por continuar atraídas por Devon, que é alguém mais acessível. O ônibus da personagem chega e, embora ela tenha sido convidada para sair com seu grupo ao karaokê, sua decisão é tomada a partir de sua rotina já elaborada em conjunto da figura materna. Meilin recusa a proposta das amigas, justificando ser o “dia da faxina” no templo de sua família e, como resposta, recebendo o questionamento de seu grupo sobre o fato dela não poder ter um dia livre dessa atividade elaborada cotidianamente. Ainda que Mei expresse sua satisfação em compartilhar essas tarefas com a mãe, surgem, a partir desse conflito entre as interações sociais e materno-filial, os primeiros dilemas internos da protagonista, na qual se encontra dividida entre a identidade que assume com o grupo de amigas e o *Eu* apresentado na presença da mãe, sem conseguir integrar essas dimensões simultaneamente. Percebe-se que na presença das amigas, enquanto dança e canta as músicas de seu grupo favorito, Meilin não é ninguém além de si mesma (Figura 23). As quatro garotas performam a música *Nobody Like U* na calçada, alheias ao julgamento social e Miriam libera a protagonista para retornar à sua casa, entregando-a um CD da turnê australiana de 1999 apresentada pela *boygroup*, sendo recebido com entusiasmo. Mei promete que

comparecerá ao karaokê em algum momento no futuro, sem ser, de fato, levada à sério pelo grupo, dado que as meninas chegaram ao consenso de que a personagem estaria sofrendo uma “lavagem cerebral” pela família para, dessa forma, optar por faxinar ao invés de sair com a turma.

O longa-metragem, em seguida, narra a corrida da protagonista para chegar em casa a tempo das atividades com a mãe. Meilin aparece correndo pelas ruas, com uma expressão preocupada e visivelmente com pressa, desviando-se das pessoas em seu caminho e escondendo o presente das amigas na mochila, dizendo diretamente ao público que, apesar dela ser independente, nem sempre suas atitudes são feitas pensadas em si. Compreende-se que, por meio da interpretação da personagem sobre o que é ser adulta, as explicações de Mei Lee no que se refere à escolha de faxinar com a mãe ao invés de estar com as amigas são fundamentadas nas responsabilidades que um indivíduo inserido na maturidade deve assumir, implicando na abdicação do lazer em detrimento à submissão das demandas socialmente impostas (Figura 23). Assim, a protagonista é desenvolvida no início de seu *coming of age* como um indivíduo fragmentado entre as expectativas maternas e a busca por uma identidade própria, libertando-se do conformismo para agir conforme suas convicções:

Ok. Eu sei o que parece. Eu sou independente, mas nem por isso eu só faço o que quero. Como a maioria dos adultos, eu tenho responsabilidades. Nem tudo é sobre mim, sabe? Eu faço minhas próprias escolhas, só que... Algumas escolhas minhas também são dela. (*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 6:15-7:00).

Figura 23 - Meilin com as amigas e com a mãe



[*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 5:30-8:14] Na primeira cena, Meilin dança com suas amigas. Já na cena seguinte, a protagonista é apresentada faxinando com sua mãe.

3.2 A puberdade mágica em *Red*

Por meio do deslocamento do espaço narrativo do templo para o quarto da protagonista, constrói-se a percepção da passagem temporal e da realização das tarefas

previstas, ao mesmo tempo em que os elementos do espaço íntimo de Meilin, como bichos de pelúcia, troféus e fotos ao lado das figuras parentais, funcionam como marcadores de sua personalidade. A personagem aparece sentada em uma escrivaninha, ouvindo música em seu *walkman* e resolvendo questões matemáticas, desenhando a imagem de um menino de forma distraída ao invés de prosseguir com a resolução de suas atividades institucionais. Em decorrência a essas ações, Mei Lee percebe a semelhança do indivíduo desenhado com Devon, o garoto admirado por suas amigas, e, embora tenha uma reação de nojo à primeira vista, a protagonista passa a notar características no menino “fictício que a atrai, fazendo-o lembrar da pessoa real fruto de sua inspiração artística. Sentindo-se atraída pelos braços e olhos do personagem, Mei-Mei desperta os primeiros interesses sexuais em um indivíduo do gênero oposto, destacando o processo de socialização sexual experienciado na fase da adolescência, conforme apontam Elder Cerqueira-Santos e Mozer de Miranda Ramos (2018) na obra *Psicologia e adolescência: gênero, violência e saúde*. Em conformidade com a autora e o autor,

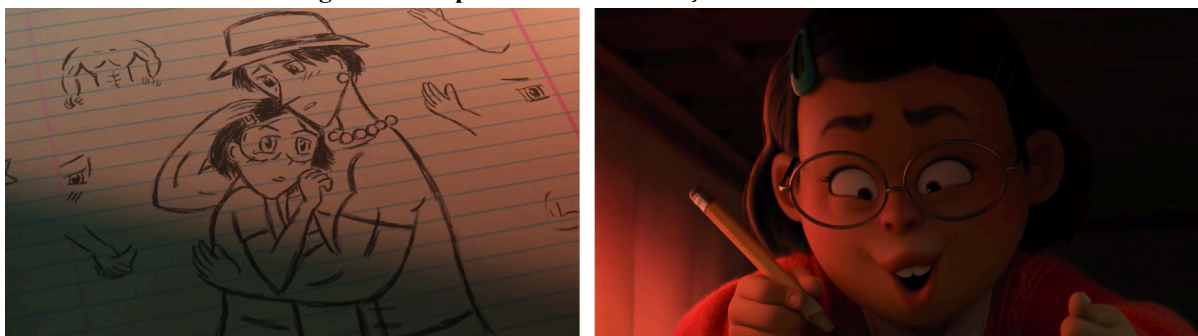
É possível, portanto, afirmar que a sexualidade é um extenso e contínuo processo de construção, vivência, identificação... de humanidade. A juventude é marcada não pelo início da sexualidade, mas pela intensificação do processo de socialização dela. O primeiro beijo, a repreensão de um deslize de gênero, um desejo incompreendido, e, mais além, relacionamentos duradouros, internalização das normas, contestação de formatos, tudo isso compõe esse processo. Os diferentes sujeitos, com diferentes orientações sexuais, vivências e identidades de gênero experimentam tal socialização de modos muito distintos, justamente porque aproximar-se das normas sexuais não é algo que passa impune, promovendo que alguns tenham mais apoio, visibilidade e saídas positivas do que outros. (Cerqueira-Santos; Ramos, 2018, p. 151).

Na intenção de explorar suas fantasias com Devon por meio de seus desenhos, Meilin desliza para debaixo da cama e começa a ilustrar situações em que se encontra abraçada com o garoto, divertindo-se com as possibilidades que anteriormente não foram vivenciadas (Figura 24). Ao ser interrompida pelo chamado de sua mãe, Ming Lee (Sandra Oh), a protagonista esconde o caderno e volta para a cama, temendo que suas ilustrações sejam descobertas e seus interesses, até então ocultos, sejam revelados para Ming. Analisa-se que assuntos referentes a interesses sexuais, gostos fora do âmbito escolar e relações sociais não são devidamente aprofundados na dinâmica materno-filial, uma vez que Ming restringe o diálogo às questões que considera pertinentes, optando por preservar uma imagem pré-concebida da filha em vez de apreender sua subjetividade para além de seus próprios valores. Sob esse viés, o interesse sexual de Meilin é, instantaneamente, repreendido pela figura materna que, ao interpretar os desenhos como uma forma de

transgressão à figura ingênua da filha, impede que essas manifestações sexuais sejam reconhecidas como experiências autônomas e exploratórias da adolescência feminina, resultando na manutenção de um estigma que inviabiliza a escuta e a percepção da menina como um sujeito plural (Ressel et al., 2009). Assim como elaboram as autoras,

Assuntos relacionados à sexualidade, até pouco tempo atrás, eram considerados tabus, limitados ao silêncio e até mesmo repreendidos no ambiente familiar. Hoje, esse tema já é conduzido de maneira transparente, em algumas famílias, por meio do diálogo e da busca por apoio profissional, quando necessário. Entretanto, ainda são encontradas marcas culturais perpetuadas através das gerações, em especial quando se refere à sexualidade feminina. Tais marcas remetem às condutas direcionadas às mulheres adolescentes que as limitam na vivência de sua sexualidade e que tratam o sexo e o prazer como algo proibido, perigoso e até mesmo pecaminoso. (Ressel et al., 2009, p. 246).

Figura 24 - O processo de socialização sexual de Meilin



[Red - *Crescer é uma Fera*, 2022, 12:04-12:06] Meilin se diverte explorando suas fantasias.

Diante das ilustrações expostas e da rejeição de Ming em reconhecer a filha como sujeito desejante, Meilin é levada à loja de conveniência por sua mãe, cujas atitudes acusatórias não só causam vergonha na adolescente, como igualmente a condicionam a reprimir seus desejos afetivos, dado que não encontram acolhimento materno. Na sequência das insinuações de que Devon aparentaria ter idade superior à real e se aproveitar da ingenuidade de uma jovem, Ming apresenta os desenhos feitos pela protagonista às pessoas presentes no ambiente, tornando visível as inseguranças, expondo-a perante suas próprias vulnerabilidades, além de sujeitá-la à ridicularização pública por parte de colegas pertencentes à sua faixa etária. Nesse sentido, Mei Lee reprime suas emoções e não demonstra insatisfação na frente da matriarca, liberando o sentimento de frustração apenas quando se encontra sozinha no quarto, sufocando as mágoas no travesseiro. Para a protagonista, os desejos expressos no caderno são interpretados como erros que provocam o sentimento de decepção na mãe e, por esse motivo, devem ser marginalizados, o que desperta constrangimento na adolescente e configura suas vontades internas como um ato de rebeldia que precisa ser penalizado, uma vez que, ainda sob sua ótica juvenil, qualquer

decisão que saia do eixo tradicional implica na quebra de expectativas que são impostas sobre ela. Temendo romper a idealização materna sobre si, Mei-Mei abdica de suas ilustrações e as joga no lixo, conversando sozinha no espelho sobre precisar se comportar como o motivo de orgulho e alegria da matriarca.

Compreende-se que a repressão dos sentimentos negativos, contudo, não se mantém por longo período, manifestando-se nos pesadelos de Mei Lee. Essas frustrações não liberadas são expressas por meio de situações hiperbólicas e visualidades oníricas, trazendo figuras como Devon em formato de sereia, os membros da *4*Town* com o formato corporal de flores, o vislumbre da mãe decepcionada, pandas vermelhos invadindo o templo e a imagem de sua ancestral, Sun Yee, fatores que anunciam a metamorfose mágica da protagonista. Ao emergir do sono, Meilin acorda como um panda-vermelho gigante e constata essa transfiguração ao se observar no espelho do banheiro (Figura 25), o que provoca o sentimento de medo e, conseqüentemente, chama atenção da mãe e do pai que a aguardavam para o café da manhã. Incrédula de sua transformação, a protagonista rejeita sua nova forma, observando a si mesma como diferente, peluda e com odor desagradável, podendo essa experiência ser interpretada como uma metáfora para a puberdade feminina, visto que a mudança corporal súbita promoveu alterações físicas e psicológicas. De acordo com Gomes (2023, p. 20),

[...] mudar a forma do corpo de humano para um panda vermelho gigante retrata a transição corporal dos adolescentes da forma mais inesperada: nos meninos, pelos começam a crescer nas pernas, nos braços, nas axilas, no rosto e na região pubiana; os ossos começam a ficar mais longos; o pênis também se desenvolve e sonhos sexuais começam a surgir juntamente com a polução noturna e a gordura da infância começa a desaparecer, dando lugar à musculatura e à forma a qual o corpo terá logo mais à frente na vida adulta. Nas meninas, além dos pelos do corpo e na região genital, os seios começam a se desenvolver e logo, logo aparecerá a menstruação, as cólicas menstruais e a mudança de humor decorrente da bomba de hormônios no corpo.

Nesse contexto, evidencia-se que Mei-Mei é atravessada com o primeiro sinal geracional que aponta o seu amadurecimento púbere: a aparição do panda-vermelho (Fiori; Falcão, 2025). Desamparada diante da transformação súbita, a protagonista é retratada como uma adolescente inexperiente frente aos acontecimentos, sobretudo pela ausência da orientação parental quanto à forma adequada de enfrentá-los. Assim como analisa Gomes (2023, p. 20), “a mudança de personalidade e de humor se tornam recorrentes e inconstantes: ora o adolescente está bem, ora está excitado, ora está deprimido, ora está agressivo, ora está descontrolado”, aspectos que se tornam perceptíveis no comportamento de Meilin, na condição de panda, perante os questionamentos maternos, já que ela adota

uma postura agressiva pela primeira vez e dirige à mãe declarações que a contrariam. Enquanto Ming entra no banheiro carregando consigo absorventes e remédios, a personagem consegue fugir para o quarto, respirando fundo e, ainda que o controle dure por pouco tempo, consegue voltar à forma humana, mas com mudanças nítidas em suas características estéticas. É pertinente ressaltar a naturalidade em que a menstruação é apresentada na trama, visto que assim como investiga Nery (2025, p. 8), *Red* (2022) “representa um marco importante na trajetória dos filmes ao trazer não só uma protagonista feminina, mas também por tratar de forma aberta e sensível sobre menstruação, hormônios, TPM e sexualidade feminina”. Dessa forma, os processos de maturação da protagonista são recebidos com aflição, levando-a a ocultar sua nova forma da mãe e do pai por temer a rejeição (Figura 25). Nesse sentido,

[...] em *Red - Crescer é uma Fera*, no momento em que Meilin se transforma em um panda, ela corre para o banheiro e começa a reclamar do cheiro e do ganho de peso. Diante disso, Ming presume que Meilin esteja menstruando pela primeira vez. Se Meilin, de fato, menstruou ou não, não constitui a principal questão do filme; *Red - Crescer é uma Fera* pode ser considerado o primeiro filme da Disney a mencionar a menstruação como tema. (Bayar, 2022, p. 4, tradução livre³⁵).

Figura 25 - A transformação de Meilin



[*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 16:36-18:22] Meilin é confortada pela mãe após dizer que se transformou em um “monstro vermelho nojento”.

Subsequentemente aos eventos precedentes, Meilin retorna às atividades institucionais, escondendo seu cabelo ruivo, transformado devido à sua condição de panda-vermelho, em uma touca. É no âmbito escolar que o autocontrole da protagonista é tensionado, sujeitando-a a episódios de experiências emocionais intensificadas, entre eles o encontro de um garoto no qual ela considera atraente, a exposição pública de seus desenhos

³⁵ No original: “[...] in *Turning Red*, the moment Meilin turns into a panda, she rushes to the toilet and starts complaining about the smell and the weight gain. Therefore, Ming assumes that Meilin is having her period for the first time. Whether Meilin had her period or not is not the main issue in the film, *Turning Red* can be considered as the first Disney film that mentions menstruation as a topic”.

no corredor por Tyler, o menino que a provoca, e o ponto culminante em que a mãe se esconde na janela de sua sala de aula para lhe entregar um absorvente. Essa sobrecarga afetiva, nesse cenário, desencadeia a libertação do panda interior de Mei Lee e a impulsiona a abandonar a sala de aula por temer ser descoberta, revelando à mãe a razão de seu desespero e, em seguida, dando início à uma perseguição materno-filial pelas ruas da cidade de Toronto, situada no Canadá. Ming, nos primeiros momentos da descoberta, observa-se incapaz de acolher os sentimentos da filha, o que é explicitado por Gomes (2023, p. 20) ao indicar que “os pais ficam perdidos em meio a não saber como acolher, como educar e como cuidar, porque eles não nascem prontos para saber lidar com esse estranho que chega até eles”. Ao retornar ao domicílio e se confrontar com a presença da filha, “Ming responde que acreditava que teria mais tempo, que pensava que, se vigiasse a filha como estava fazendo, ela perceberia e poderia se preparar” (Fiori; Falcão, 2025), o que denuncia o seu conhecimento prévio sobre a transformação do panda-vermelho e a incentiva contar para Mei-Mei a origem dessa condição:

[...] o filme representa a matrifocalidade a partir da figura de Sun Yee, uma ancestral que possuía uma conexão mística com os pandas vermelhos e, como forma de defesa para enfrentar seus desafios, transformou-se em um deles. A partir deste episódio, todas as mulheres que a sucedem são colocadas como uma figura de poder inabalável e são designadas a conhecer seu panda interior com a chegada da puberdade. No entanto, com o decorrer do tempo e as mudanças histórico-culturais, elas começaram a negar essa possibilidade de conviver com os pandas e passaram a fazer um ritual para se separar do animal. (Vinagre et al., 2024, p. 68).

O que antes era interpretado como um dom, passou a ser percebido como um inconveniente após Ming e sua família decidirem migrar para o que a figura materna considera como novo mundo, que é o Canadá. Sob essa perspectiva, percebe-se que o panda-vermelho de Meilin, inicialmente, é concebido como uma alusão à sua puberdade, uma vez que é passada de maneira intergeracional e é manifestada de maneira abrupta, deixando a protagonista no limiar entre ser humana e panda. Na tentativa de apaziguar o desespero de Mei Lee, presumindo compreender seus anseios, Ming afirma ter passado pela mesma experiência e que, assim como conseguiu superar, a filha também será capaz de fazê-lo, corroborando a ideia de que “nessa relação, a dupla continua tendo a ilusão de completude presente na simbiose: a mãe acredita ter tudo de que a filha precisa” (Fiori; Falcão, 2025, p. 5). Por conseguinte, a figura materna adverte que qualquer estado emocional intenso resultará na aparição do panda, declarando que ele apresenta um lado sombrio e que há apenas uma chance de bani-lo no ritual ocorrido no dia de lua vermelha, sem ter o direito de falhar. Segundo Gomes (2023, p. 15),

[...] ao se transformar em um panda vermelho gigante, Meilin Lee vai tentar esconder quem ela realmente é e lutar contra essas mudanças. Ela não aceita as mudanças em seu corpo e muito menos o que essas mudanças podem provocar nas pessoas. Afinal, crescer física, psiquicamente e emocionalmente é doloroso, muito doloroso. Não há crescimento sem dor. Não há crescimento sem conflito. Não há crescimento sem viver a experiência.

Figura 26 - O sofrimento de Meilin



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 30:55-31:00] Após trocar de quarto para não correr o risco de destruir algo em sua forma de panda, Meilin chora frente às transformações sofridas. Ela escuta, de maneira velada, o diálogo entre os pais sobre não poder ser vista em sua metamorfose e não conseguir atender as expectativas impostas pela mãe, sentindo-se entristecida e vulnerável.

3.3 “I’ve never met nobody like you”: A amizade como base em Red

Considerando o que as autoras e autor Teresa Helena Schoen-Ferreira, Maria Aznar-Farias e Edwiges Ferreira de Mattos Silvares (2010) discutem na obra *Adolescência através dos Séculos*, verifica-se que, ainda no início do século XX, a constante vigilância exercida sobre adolescentes, assim como o distanciamento com que são tratados por suas famílias, despertaram a necessidade de conquista por privacidade, o que contribuiu para o crescimento da escrita de diários íntimos e o fortalecimento da amizade entre pares. A amizade, nesse sentido, representa novas possibilidades de identificação que sobressaem a esfera familiar (de Souza; Ribeiro; de Freitas, 2021), sendo estabelecidas pelo reconhecimento no outro com base em dimensões comuns à própria subjetividade, uma vez que “a relação de amizade configura esse espaço discursivo no qual é possível, a partir do outro, ver o mundo com outro olhar, com uma visão mais aberta” (Gomes; Júnior, 2007). Sob esse aspecto, tendo em vista o contexto de uma cultura ocidental marcada pela aversão à indeterminação, Bonadio (2023, p. 21) constata que

[...] o adolescente que não se enquadra em nenhum dos dois momentos de vida especificamente determinados, ser criança ou ser adulto, busca adequar-se ao modo de ser de seus pares, em uma forma de se encontrar pertencente ao grupo. A formação de grupos entre indivíduos com algo em comum não é norma exclusivamente dos adolescentes. Instintivamente, o ser humano forma e participa

de grupos como forma de sobrevivência e adequação. Não obstante, o adolescente que passa a integrar o mundo de uma nova forma e com novas visões cria vínculos com seus pares, fazendo parte de um novo grupo e integrando isso à sua vida e sua nova forma de se mostrar ao mundo. Assim, a adolescência se torna uma possibilidade de obter uma identidade social.

Analisa-se, portanto, que é nesse quadro de identificação e suporte às angústias do processo de amadurecimento feminino que as melhores amigas de Meilin estão inseridas. Configurando-se como um grupo diverso, com personalidades distintas e múltiplas identidades étnico-culturais, Abby (Hyein Park), Miriam (Ava Morse) e Priya (Maitreyi Ramakrishnan) atuam como base para os dilemas de Meilin e se tornam sua principal fonte de amparo, apoiando-a incondicionalmente frente aos conflitos familiares e identitários em que a personagem é comumente exposta. É relevante investigar que a comprovação do amor das garotas por Meilin, independentemente da sua transformação em panda-vermelho, manifesta-se no dia posterior à descoberta da protagonista ao encontrá-la deitada no chão do quarto em estado de angústia, tomada pela aflição de não conseguir retornar à forma humana. Embora Mei-Mei tente afastar seu grupo social fingindo não estar em casa, as meninas demonstram preocupação e tentam dialogar com a protagonista através da janela, sendo arrastadas para dentro ao se depararem com o panda-vermelho pela primeira vez. Após o momento de surpresa, Mei Lee explica sobre sua condição e chora por estar “monstruosa, fedida e longe do olhar materno”, tornando-se mais abalada ao descobrir que a *boygroup 4*Town* fará uma apresentação em sua cidade na época em que ainda estará na condição animalesca. Pedindo para que as amigas a abandonassem para ir ao show na data anunciada, Meilin evidencia que, em sua percepção, o ato de se tornar mulher é efetuado por meio de um ritual simbólico cujas caracterizações são fundamentadas em sua identidade de fã. Segundo Pais (2009, p. 371),

[...] as trajetórias de vida bloqueiam frequentemente encruzilhadas de impasse, determinadas por variáveis sociais, apesar de os arranjos de transição cada vez mais se alinharem com estratégias de autonomização, na esteira das teses da individualização. Em sociedades de outrora, existiam ritos de passagem que demarcavam, de modo preciso, a transição dos jovens para a idade adulta. Hoje em dia, muitos desses ritos desapareceram, embora alguns ainda sobrevivam.

Não obstante o esforço da protagonista em se distanciar, o grupo feminino reafirma o vínculo coletivo com uma demonstração de pertencimento, materializado na execução da canção *Nobody Like U*, da *boygroup 4*Town*, cuja letra remete à celebração de uma amizade verdadeira e enfatiza a união das amigas por meio do gosto em comum. Permitindo-se ser apenas uma garota adolescente na companhia das amigas, Meilin canta a

música e encontra serenidade no acolhimento afetivo, aceitando o abraço ofertado e, conseqüentemente, retomando à forma humana. Assim, torna-se perceptível o efeito da amizade no desenvolvimento psicossocial da personagem, dado que é por meio da relação que ela constrói com o grupo de amigas que as suas emoções são reguladas, especialmente pelo fato de que “é muito mais fácil expressar nossa individualidade única se houver uma comunidade maior nos apoiando, nos assegurando de que ainda somos socialmente aceitáveis” (Fraade-Blanar; Glazer, p. 121). Depreende-se, então,

[...] que o estabelecimento dos vínculos de amizade, além das relações com a mãe e o pai, possui a função de auxiliar no autoconhecimento, ingresso de Meilin Lee no mundo externo e na possibilidade de se posicionar como um indivíduo autônomo. Estes vínculos são fundamentais para que o estágio de independência relativa seja estabelecido e para que a adolescente compreenda a necessidade de manter relações de apoio, afeto e proteção ao longo da vida. (Vinagre et al., 2024, p. 68).

Figura 27 - Meilin e suas amigas



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 34:26-34:40] Meilin canta com suas amigas e, após ser abraçada, transforma-se em humana.

Nessa circunstância, Meilin reconhece que o vínculo com suas amigas atua como um regulador emocional capaz de tranquilizar seu panda interior, afirmando ser o afeto entre elas que irá ajudá-la a manter o controle diante da mãe e do pai ao pedir para comparecer à apresentação de seu grupo musical favorito. Sob essa perspectiva, a protagonista solicita que as amigas se retirem, justificando que a figura materna não nutre simpatia por elas e, em seguida, promete pedir permissão para assistir ao show. Essa determinação, no entanto, demonstra-se falha após, mesmo tendo resistido às provas de emoções intensas submetidas pelas figuras parentais, ter seu pedido recusado por Ming, cujas convicções não acolhem os interesses da filha e adquirem caráter irreversível. A incompreensão materna não só frustra a protagonista como também a deslegitima, uma vez que ela sempre agiu conforme as exigências da matriarca e, mesmo assim, não obtém a confiança plena de que é responsável o suficiente para ir a um evento acompanhada de seu círculo social. Embora tenha conseguido a aprovação paterna, o que impera é o desejo da

mãe, enfatizando que nessa dinâmica materno-filial “não há, portanto, distinção entre o que é desejo da filha e o que é da mãe” (Fiori; Falcão, 2025). No que concerne aos acontecimentos subsequentes a esse evento, conforme analisado na presente obra, verifica-se que:

[...] durante uma aula de Educação Física, Mei se transforma no panda após ser provocada por um garoto chato chamado Tyler, vai correndo para o banheiro do colégio com suas amigas e encontra uma colega de sala que diz achar o panda super fofo. Diante disso as meninas veem uma forma de lucrar com a fofura do animal vermelho e juntar dinheiro para irem ao show e mostrar responsabilidade para seus pais. Após tal descoberta as garotas deixam o panda brilhar e lançam inúmeras tendências, como tirar fotos com o panda, orelhas de panda, rabos de panda, entre outras atividades. (Vinagre et al., 2024, p. 62).

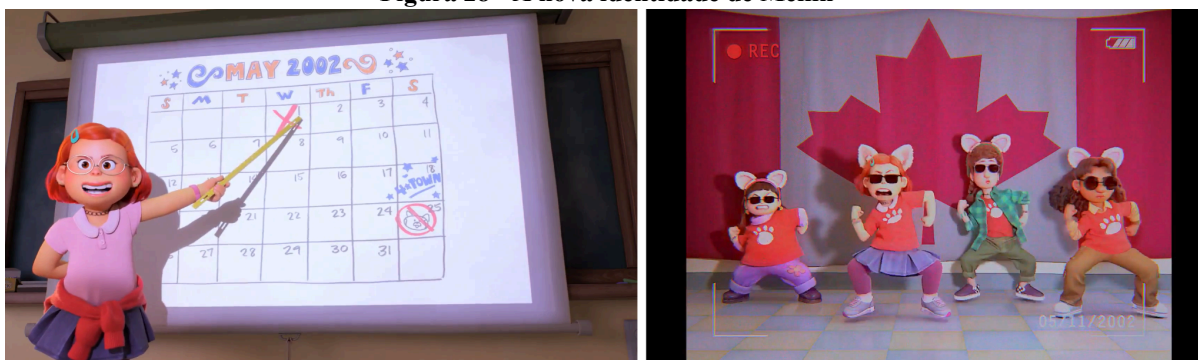
Com o sucesso do panda, sendo demonstrado por uma sequência de cenas da protagonista conhecendo diferentes identidades adolescentes que frequentam o âmbito institucional, as jovens passam a obter retorno financeiro com o objetivo de adquirirem ingressos para o show e Meilin começa, desse modo, a explorar sua identidade e gostos, refletidos em transformações estéticas (Figura 28) e em um comportamento progressivamente mais confiante. Em oposição à repetição das vestimentas iniciais, a personagem reconfigura seu visual e assume uma estética que dialoga com sua busca identitária e seus interesses presentes, indicando que “a nova identidade surge quando o adolescente é capaz de adaptar-se às mudanças e organizar sua identidade” (Seron; Grossi Milani, 2011). Uma cena em que essa transformação identitária é perceptível ocorre na chegada de Mei Lee em casa, na qual ela retira os brincos anteriormente utilizados e veste novamente suas antigas roupas, ocultando o seu novo *Eu* por temer ser reprimida pelas figuras parentais. A partir do que enuncia Zimmerman (1999), compreende-se que para o estabelecimento de uma identidade harmônica seja integrada, torna-se fundamental a possibilidade de reinvenção de si por meio das identificações parciais que, desde a infância, são incorporadas pelo sujeito mediante os códigos de valores parentais. Nesse contexto, percebe-se que a reinvenção da protagonista acontece gradualmente, com a condição de panda-vermelho tornando-se parte de quem ela é e corroborando nos processos de amadurecimento de sua jornada como um indivíduo singular, capaz de fazer próprias escolhas que não se limitem à idealização parental.

Nesse ponto da narrativa, verifica-se a redução do vínculo parental de Meilin para dar espaço à convivência com o grupo de pares, uma vez que a protagonista se reconhece neles, compartilhando experiências e interesses em comum. O uso de pulseiras, relógios, camisas de manga curta e fora do padrão de coloração vermelha, assim como a gargantilha

preta, que era uma tendência da moda dos anos 2000 (Weber, 2022), denotam a transição de Mei Lee para um ser em processo de desenvolvimento, cuja busca identitária envolve a formação de um *Eu* singular que a diferencie dos outros. Dessa forma,

Ao longo do filme, é possível analisar que Meilin Lee demonstra uma boa capacidade de estabelecer novos vínculos e de se relacionar com eles de modo satisfatório. Entretanto, é possível perceber que esta capacidade não significa que os vínculos não estão sujeitos a conflitos e novas situações de desilusão, assim como acontece na primeira infância. (Vinagre et al., 2024, p. 67).

Figura 28 - A nova identidade de Meilin



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 43:06-45:00] Meilin comercializa produtos do panda com as suas amigas com a intenção de obterem ingressos para o show. Na cena, a personagem se configura de maneira divergente à forma como foi apresentada no início do filme.

3.4 “*Eu estou mudando, mãe*”: A dinâmica materno-filial em *Red*

O *coming of age*, com base no que descreve Vieira (2021), fundamenta-se em um conjunto de convenções narrativas que representa jovens protagonistas em conflito, sobretudo geracionais, assim como suas relações com a transgressão dos valores preestabelecidos. Sob esse enfoque, elementos referentes à busca identitária permitem a investigação de comportamentos sociais e problemáticas sociais, atravessadas por dinâmicas coletivas, dilemas familiares e pela exploração da sexualidade. A autora Julia Regis Vieira (2021) aponta que a trajetória recorrente do processo de amadurecimento das e dos protagonistas desse gênero cinematográfico se sustenta, em primeira análise, na representação de um personagem inexperiente, surgindo “um problema que atravessa o mundo comum do personagem. Então, o personagem luta para superar tal desafio. Esse conflito o obriga a fazer uma escolha difícil, que o leva ao clímax narrativo” (Vieira, 2021, p. 11). Nesse cenário, observa-se que em *Red - Crescer é uma fera* (2022), os impasses vivenciados por Meilin, cujos conflitos são constituídos entre o papel de filha ideal e a busca por sua própria identidade, transformam a dinâmica materno-filial como o núcleo

central de seu desenvolvimento objetivo, uma vez que:

[...] a mãe pode facilitar ou dificultar o processo de a filha tornar-se mulher. Essa relação deixa marcas profundas no psiquismo da menina, no entendimento que ela tem de si e no que significa ser mulher para ela. Ao estar bem resolvida com o que é, para si, ser mulher, com sua filiação e sua maternidade, a mãe pode auxiliar a filha a descobrir que mulher ela deseja ser. Contudo, quando o caso apresentado é uma história de captura, essa travessia fica obstaculizada. (Fiori; Falcão, 2025, p. 25).

No âmbito desse contexto, Mei e suas amigas enfrentam um impasse ao constatarem que não conseguirão obter o dinheiro para os ingressos do show a tempo, vendo-se obrigadas a aceitarem uma proposta de Tyler para que o panda fosse a atração de sua festa de aniversário. Paralelamente a esse cenário, Ming recebe o telefonema de sua mãe, Wu (Wai Ching Ho), avisando estar descontente sobre a forma como a filha está lidando com o panda de Meilin, dado que a situação ocorrida na escola chegou a ser transmitida no jornal. É interessante investigar que, da mesma forma em que Mei Lee se sente pressionada para conquistar a aprovação da mãe, Ming reage de modo equivalente, aparentando temer decepcioná-la e mudando seu comportamento no momento em que ela, e outras mulheres da família, chegam no templo. Em consonância com Fiori e Falcão (2025, p. 11),

A intergeracionalidade fica evidente na história das mulheres da família Lee. Ming ainda tem questões pendentes com sua forma de ser mulher naquela família e com sua própria mãe, Wu. Para a avó, é necessário que as mulheres da família aprendam a controlar os sentimentos e aprisionem o panda para que ele nunca apareça. É isso que ela ensina para a filha, e é isso que Ming ensina para Mei-Mei. Ming teme a mãe, assusta-se quando ela chega e tem medo de falar com ela.

Tratando-se, ainda, do ingresso das integrantes familiares ao templo, as mulheres se apresentam de modo imponente (Figura 29), restringindo as opções de Meilin, visto que sua intenção era fugir de casa para ir à festa de aniversário. Wu, ao observar as expressões da neta, chega à conclusão de que deve estar sendo uma tortura manter “a fera” sob controle, invisibilizando a possibilidade da condição de panda-vermelho ser concebido como uma transformação positiva, repassando à protagonista as mesmas concepções negativas que passara à filha em sua adolescência. Nesse contexto, é possível compreender que Sun Yee, as mulheres da família e Meilin estabelecem relações distintas com seus pandas e, por isso, oferecem diferentes formas de representação. Para Sun Yee, o panda é visto como uma bênção, pois corrobora na proteção da aldeia e das crianças em momentos de guerra, enquanto para Ming e sua família, ele se torna um inconveniente, uma vez que elas se encontram presas no limiar entre o mundo tradicional e o moderno. Ming, ademais,

reprime constantemente a si mesma para corresponder às tradições e, como resultado dessa repressão, seu panda assume proporções gigantescas. Já Mei-Mei, ao invés de seguir o mesmo caminho de sua matriarca, opta por acolhê-lo em vez de reprimi-lo, tomando-o como parte de sua identidade (Bayar, 2022). Não se trata, portanto, de algo que deva ser ocultado por aceitação social (Bayar, 2022), mas sim uma característica da ancestralidade da protagonista que passa a ser reconhecida positivamente pela adolescente, ainda que os familiares não interpretem da mesma forma.

No decorrer desse encontro intergeracional, a protagonista recebe conselhos de sua avó sobre manter o panda dentro de si até o dia do ritual, momento em que essa condição seria selada permanentemente. Wu, desconfiada da neta, alerta de seu distanciamento com Ming ainda no período da juventude, supostamente causado pelas consequências de se transformar no panda-vermelho. Temendo que isso aconteça entre as duas, a avó adverte: “Você é tudo para a sua mãe, Mei-Mei. Eu sei que você vai fazer o que é certo”, deixando Mei Lee sozinha no quarto, sentindo-se culpada, embora permaneça decidida sobre ir à festa. Nesse panorama, como evidência Vinagre et al. (2024), é relevante analisar a dinâmica entre Wu, Ming e Meilin, dado que as duas primeiras figuras vivenciam uma relação de proteção excessiva e exigências, na qual Wu desempenha o papel de mãe dominadora, controlando os desejos da filha com a finalidade de protegê-la e, por conseguinte, internalizando esse padrão de modo em que Ming o reproduza em relação à Mei Lee.

Figura 29 - Meilin e as mulheres de sua família



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 50:04-50:08] Meilin encontra as mulheres de sua família.

Passado algum tempo, a protagonista afirma que irá se deitar e, em seguida, foge para a festa. No entanto, ao invés de transformar-se em panda-vermelho, Meilin decide vestir uma fantasia que simula o animal, na intenção de não contrariar os conselhos transmitidos por sua avó, já que a cada vez que ela passava pela metamorfose, as chances

de perder o controle aumentavam. Percebendo a decepção das amigas por não conseguir arrecadar o dinheiro através de sua condição, a personagem decide assumir novamente o formato animalesco e animar a festa, dançando com as amigas, conhecendo pessoas novas e interagindo com Tyler, que até então só tinha se mostrado pouco receptivo a ela. O desdobramento da situação, nesse sentido, foge de seu controle quando as garotas descobrem que o show não acontecerá na data imaginada, sendo realizado dias antes, na época em que ocorrerá o ritual de banimento ao panda, fator que intensifica as emoções de Meilin e a levam a agir com hostilidade ao ser provocada pelo aniversariante, atacando-o. Simultaneamente a esses eventos, Ming descobre a fuga da filha e chega até o local da festa, sendo repreendida pela mãe e pelo pai do garoto machucado e acusando as amigas de Meilin que, por sua vez, não as defende, deixando-as sob as alegações de terem corrompido as boas morais da protagonista. Assim,

[...] é possível analisar que Meilin Lee demonstra uma boa capacidade de estabelecer novos vínculos e de se relacionar com eles de modo satisfatório. Entretanto, é possível perceber que esta capacidade não significa que os vínculos não estão sujeitos a conflitos e novas situações de desilusão, assim como acontece na primeira infância. (Vinagre et al., 2024, p. 67).

No que concerne à visualidade do longa-metragem, observa-se que várias partes de *Red* (2022) fazem referência à cultura popular dos animes (Idelson, 2022). É possível investigar que na cena do telhado, em que Meilin e suas amigas conversam sobre os planos de irem ao show e comemoram por aparentemente obterem sucesso, as posições realizadas pelas garotas são semelhantes às posturas adotadas pelas personagens do anime *Sailor Moon* (1992), que serviu de inspiração para retratar uma garota colegial como heroína (López, 2022). Outras animações japonesas como *Ranma ½* (1989), *Fruits Basket* (2001) e *Inuyasha* (2000-2004) inspiraram a equipe criativa do longa-metragem, especialmente em relação aos recursos de transformação da personagem, assim como a abordagem de temas sobre adolescência, magia e amadurecimento (Egan, 2022). Por meio de uma paleta de cores vibrantes, relações íntimas femininas e recursos estéticos para indicar a metamorfose ou emoções intensas, Domee Shi e sua equipe criativa estabelecem um diálogo intermedial entre *Red* (2022) e elementos da cultura japonesa que, ao se expandirem mundialmente, passaram a compor a cultura pop (Idelson, 2022).

Figura 30 - Referências entre *Sailor Moon* (1992) e *Red* (2022)

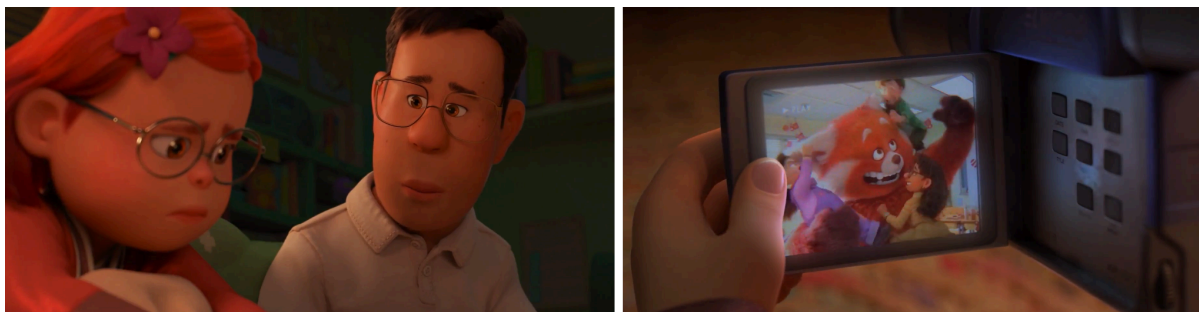


[*Sailor Moon*, 1992, Episódio 30, 01:00; *Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 58:10] Poses das personagens de *Sailor Moon* (1992) e *Red* (2022).

Ao chegar o dia da apresentação musical, as meninas comparecem ao show sem a companhia de Meilin, que fica em casa com a família para realizar o ritual. Coagida pelas expectativas de Ming em relação ao banimento do panda-vermelho e sem ter espaço para considerar suas próprias posições, Meilin dirige-se ao quarto para a preparação do ritual, aparentando estar entristecida pelo desentendimento com as amigas. Assim como indicam Vinagre et al. (2024), a representação do panda-vermelho como tótem da família Lee carrega uma grande representação emocional, sobretudo por estar relacionado com as mudanças sofridas pelas integrantes desse núcleo familiar ainda na adolescência, influenciando diretamente no desenvolvimento delas e em suas relações sociais. Percebe-se que as mulheres da família Lee nutrem uma relação intergeracional pelo panda sustentada pela repressão, cujos preceitos são repassados às filhas com a idealização de que sejam cumpridos, desconsiderando a possibilidade de que tal aspecto possa integrar a subjetividade da nova geração, o que reflete também uma lógica patriarcal de controle dos corpos femininos. Em oposição à postura de Wu e Ming, Jin Lee (Orion Lee), pai de Meilin, se desloca até o quarto da filha (Figura 31) após encontrar “as filmagens dos momentos em que a filha estava com suas amigas, divertindo-se com o panda. Ele diz que nunca a viu tão feliz e que, se for do desejo dela, ela não precisa bani-lo” (Fiori; Falcão, 2025, p. 8). Diante disso, a protagonista, ainda entristecida, contraria a figura paterna ao alegar que o panda é perigoso e fora de controle, lembrando-se do momento em que machucou Tyler na festa de aniversário. Jin, por sua vez, rebate ao declarar que ela está refletindo os pensamentos da mãe e revela que Ming passou por experiência semelhante, perdendo o controle e assumindo proporções enormes quando Wu desaprovou o relacionamento entre eles. Com o objetivo de tentar confortar a filha, o pai declara:

As pessoas têm vários lados, Mei. E alguns lados são confusos. A ideia não é se livrar das coisas ruins, é abrir espaço para isso, conviver com isso. Mei, apague se quiser, mas este seu lado... Me fez rir. (*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:05:12-1:05:36).

Figura 31 - Jin conforta Meilin



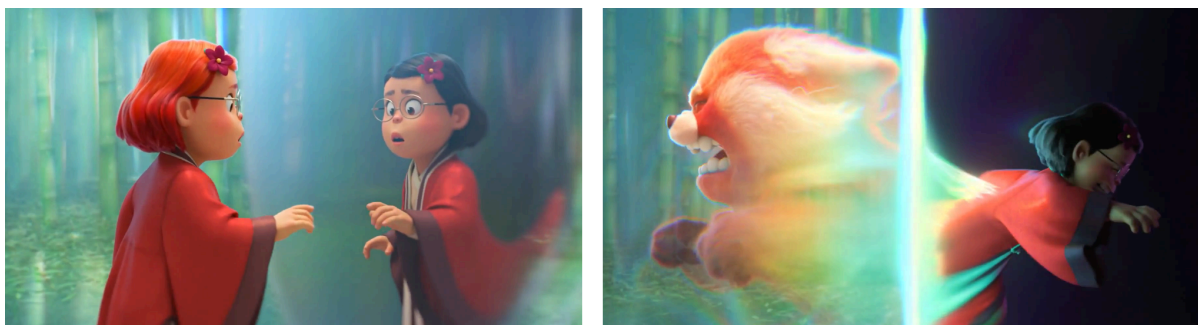
[*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:05:30-1:05:35] Jin mostra as filmagens à Meilin.

O diálogo com o pai possibilita a ressignificação do panda por parte de Meilin, que repensa a relação possuída com o tótem familiar. Durante o ritual, a personagem é conduzida a um círculo e transportada para outra dimensão, na qual encontra sua ancestral Sun Yee em uma floresta mística, composta por bambus gigantes que simbolizam os ambientes habitados pelos pandas-vermelhos. Nesse sentido, a protagonista se depara com uma versão antiga de si em um portal (Figura 32), ao qual deve atravessar para extrair a parte panda de si. Relembrando os momentos felizes, tristes, de angústia, raiva e dor, a personagem compreende que o panda-vermelho se tornou parte de sua identidade, recusando-se a deixá-lo ir (Figura 32) e juntando sua forma humana ao formato animalesco novamente, para a decepção da mãe. Com uma trilha sonora instrumental, composta por Ludwig Göransson, que combina a orquestra com instrumentos tradicionais chineses para representar a ancestralidade da protagonista (Almeida, 2022), Mei Lee toma sua decisão e se desvincula da submissão à figura materna, evidenciando que “ainda que mães super-cuidadas sejam mais aceitas pela sociedade, confrontar estas se torna ainda mais difícil, por parte das filhas, tornando um relacionamento cada vez mais prejudicial para o estabelecimento de afeto entre ambas” (Vinagre et al., 2024, p. 70). Sob esse viés, ao contar para a família sobre a decisão de permanecer com o panda, Mei-Mei rompe com a imagem pré-concebida nutrida pela mãe, decepcionando-a por seguir caminhos divergentes do que era esperado e, conseqüentemente, apresentado ao público “uma demonstração de capacidade para controlar suas emoções e também para que consiga se apropriar da história de sua família e daqueles conteúdos que foram transmitidos a ela” (Vinagre et al., 2024, p. 72).

Percebe-se que Ming, até então, acreditava ser tudo o que a filha precisava, invisibilizando seu processo de amadurecimento para além da esfera familiar. Conforme Vinagre et al. (2024) investigam, o vínculo materno-filial estabelecido em *Red - Crescer é uma Fera* (2022) é marcado pela tentativa da mãe de estabelecer uma relação idealizada com Meilin, o que leva a adolescente a uma busca constante por sua aprovação, visto que “a pressão para que as filhas asiáticas sejam vistas como serenas e dóceis é algo que muitas lidam silenciosamente, especialmente por medo de decepcionar os pais” (Huynh, 2022, online, tradução livre³⁶). Essa relação, no entanto, mostra-se enfraquecida com as novas experiências atravessadas por Meilin, sobretudo pelas escolhas de permanecer com o panda e sair do ritual para ir ao show, evidenciando que:

[...] em nenhum dos destinos traçados a partir da identificação com a mãe a menina é capaz de constituir uma narrativa própria e singular em que ela se responsabilize pela falta e por seu desejo. Para isso ser possível, é necessário que ela se diferencie da mãe e encontre outras significações para o que é ser mulher para além da relação maternal. (Fiori; Falcão, 2025, p. 11).

Figura 32 - Meilin decide ficar com o panda



[*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:08:35-1:09:20] Na presente sequência de cenas, Meilin encontra sua antiga versão no portal e, ao atravessá-lo, decide retornar e ficar com o panda.

Contrariada pela primeira vez e envergonhada pela situação, Ming externaliza suas emoções reprimidas na forma de um panda-vermelho gigante, desencadeado pelo rompimento do colar que aprisionava o espírito animalesco durante o confronto com a filha. Enquanto isso, Mei percorre os telhados e salta por prédios em direção ao show, utilizando as habilidades de panda para chegar até o local em que as amigas se encontram. A protagonista, reconhecendo estar errada, pede perdão e é acolhida pelas amigas, o que ressalta um elemento fundamental no desenvolvimento psicológico de um personagem no *coming of age*: o amadurecimento a partir das experiências de seus erros (Vieira, 2021). O momento de celebração do show, entretanto, é rapidamente interrompido pela chegada de

³⁶ No original: “The pressure for Asian daughters to be seen as poised and docile is one that many deal with silently, particularly due to a fear of disappointing one’s parents”.

Ming em formato de panda-vermelho gigante, que destrói o ambiente na procura pela adolescente. Em seguida, mãe e filha se enfrentam, com Mei precisando conduzir a mãe para dentro do círculo ritualístico com a intenção de aprisionar o espírito panda de Ming. Nesse instante, a personagem revela à mãe e ao público sua identidade e amadurecimento construídos ao longo da trama, provocando o seguinte diálogo:

Ming: “Essa não é você”

Meilin: “Essa sou eu. Não sou mais sua Mei-Meizinha! Eu menti, mãe.”

Ming: “O quê?”

Meilin: “Foi ideia minha explorar o panda. Eu tive a ideia de ir à festa do Tyler. Foi tudo ideia minha. Eu gosto de meninos. Eu gosto de música alta. Eu gosto de rebolar. Eu tenho 13 anos, supera isso!”. (*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:16:12-1:16:32).

Em sequência ao embate, Meilin atinge a mãe e a derruba para fora do círculo, sendo incapaz de trazê-la de volta sozinha. Nesse contexto, Wu e as outras mulheres da família rompem seus próprios amuletos e liberam os espíritos panda para apoiar a protagonista e salvar Ming (Figura 33), renunciando às crenças repressivas em nome do amor familiar. As amigas, Tyler e a *boygroup 4*Town* auxiliam na efetuação do ritual, cantando a música *Nobody Like U* para acender o círculo e transportar as mulheres da família Lee para outra dimensão. Constata-se, portanto, que a transmissão de concepções, valores ou estigmas em uma perspectiva transgeracional, articulada à matrifocalidade³⁷, tanto reforça o vínculo materno-filial como também produz conflitos quando a adolescente busca por autonomia e confronta os fantasmas herdados. Da mesma forma em que Wu agiu repressivamente em relação à Ming, a mãe de Mei, eventualmente, tomou as mesmas decisões, implicando na divisão da protagonista entre agradar a figura materna e entender quem realmente é.

Cabe ressaltar, ainda, que outro aspecto interessante a ser observado é a utilização da iluminação vermelha para sinalizar a intensidade emocional das personagens, especialmente nos momentos de transformação do panda e em cenas de maior carga afetiva, como o conflito materno-filial ocorrido no final do filme (Figura 33). Segundo Pollari (2012), o uso da cor vermelha na iluminação cinematográfica expressa emoções de amor, agressividade, energia, perigo, fogo ou raiva, o que justifica o emprego do vermelho na representação dos conflitos de Mei Lee e Ming. A utilização da cor no âmbito cinematográfico, conforme indicam Pereira e Ferreira (2011, p. 25-26),

³⁷ Para Adesina (2012, p. 197), “na linguagem popular, o termo ‘família matrifocal’ é correntemente usado para designar agregados familiares chefiados por mulheres, na maior parte dos casos devido à ausência de pais ou esposos do sexo masculino”.

[...] é um exemplo de como são versáteis na transmissão de significados e conceitos, e, conseqüentemente, importantes na condução da narrativa. Como afirma Dondis (1997), a percepção da cor tem grande força e pode ser usada com proveito para expressar e intensificar a informação visual, pois não tem apenas um significado universal compartilhado por experiência, mas um valor informativo específico que ocorre por meio dos significados simbólicos a ela vinculados. A construção desses símbolos ocorre em razão da combinação entre as cores utilizadas, às suas dimensões, à predominância de uma ou outra cor, ao contraste cromático no enquadramento cênico, entre outras estratégias, fazendo com que, mediante a manipulação destas, gerem-se as sensações cromáticas desejadas.

Figura 33 - As mulheres da família Lee ajudam Meilin



[Red - Crescer é uma Fera, 2022, 1:18:20-1:20:00] Na primeira cena, Meilin confronta a mãe, ambas em forma de panda. Por conseguinte, as mulheres da família ajudam a protagonista a fazer o ritual para que a figura materna retorne à forma humana.

Chegando em outra dimensão, Meilin encontra uma adolescente encolhida no chão e chorando, percebendo ser a figura materna no momento em que se aproxima. Ming, em uma postura vulnerável, chora ao alegar que nunca conseguirá ser boa o suficiente para a mãe, que a machucou e se sente entristecida por tal ato. É nesse momento em que mãe e filha se encontram como semelhantes, compartilhando dos mesmos sentimentos e experiências que antes as afastaram. A protagonista, nesse contexto, conforta a mãe, dizendo que compreende o sentimento, mas que sabia que aquela afirmação não era verdade, estendendo a mão e oferecendo-lhe apoio. Percebe-se, desse modo, que os papéis anteriormente apresentados na trama se invertem, com a filha liderando o caminho e a mãe, fragilizada, seguindo-a. Assim, a passagem metafórica de Ming da adolescência para a fase adulta se dá por meio de uma sequência contínua, sem interrupções, exibindo a personagem atravessando as árvores enquanto sua aparência envelhece progressivamente (Figura 34). De acordo com Fiori e Falcão (2025), como a mãe, no vínculo com a filha, revivência sua própria experiência materna, a passagem da filha para a maturidade será facilitada caso a mãe tenha resolvido suas questões com a progenitora, o que pode ser analisado em *Red* (2022) após o reencontro das mulheres da família Lee na dimensão alternativa, com Wu

reconhecendo o quanto exigiu da filha e pedindo perdão, reconciliando-se com Ming e, conseqüentemente, permitindo que Mei-Mei faça o mesmo.

A figura materna da protagonista, por sua vez, consegue aceitar que Meilin faça suas próprias escolhas e aceita que sigam caminhos diferentes, sem quebrar o vínculo afetivo estabelecido (Fiori; Falcão, 2025). Ainda que Ming não compreenda seu novo posicionamento perante a identidade construída por Mei Lee e peça para que as coisas retornem à sua forma tradicional, a personagem deposita confiança na filha sobre permanecer com o legado geracional, encarando-a no reflexo oposto e, por conseguinte, partindo com sua família. Em consonância com Seron e Grossi Milani (2011), compreende-se que, comumente, a mãe é a primeira figura de identificação da filha, dado que existe uma propensão à repetição das características maternas e, à medida que a adolescente busca novas conquistas para construir seu próprio universo feminino, as demais figuras femininas passam a desempenhar papel de modelos identificatórios, como as amigas e Sun Yee, no caso de Meilin:

Meilin: “Eu estou mudando, mãe. Finalmente estou descobrindo quem eu sou. Mas tenho medo que isso me afaste de você”.

Ming: “Eu também. Eu entendo você, Mei-Mei. Você tenta agradar todo mundo, mas é muito rígida com você. E se fui eu que ensinei isso a você, me desculpe. Então, não deixe de ser você, por ninguém. Quanto mais longe você chegar, mais orgulho eu terei”. (*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:25:18-1:26:06).

Figura 34 - Meilin e Ming caminham juntas



[*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:23:14-1:23:24] Em uma representação metafórica sobre o aprendizado materno em relação à filha, Ming transita da adolescência para a fase adulta enquanto acompanha Meilin.

Desse modo, em decorrência a essas situações, a dinâmica familiar de Meilin é reconfigurada e ela assume sua nova identidade, podendo se transformar em panda no momento que desejar. Voltando-se ao público, a personagem narra que muitos lembram do incidente do panda-vermelho, mas que ela e a mãe optam por classificá-lo como amadurecimento. É possível compreender, a partir da aprovação da figura materna pelos amigos (Figura 35), o novo vínculo criado com Tyler e a transformação de seu *Eu* que o

processo de amadurecimento feminino de Meilin foi marcado pela busca identitária, dilemas sociais e geracionais, viabilizando o desenvolvimento da protagonista a partir de suas relações entre pessoas, sobretudo, do mesmo gênero, já que “a partir da presença paterna, das tias, da avó e das amigas, ela consegue priorizar seus desejos, em vez de apenas realizar as vontades maternas. A menina consegue, assim, constituir uma identidade própria sem romper completamente a relação com Ming” (Fiori; Falcão, 2025, p. 14). Observa-se, portanto, que *Red - Crescer é uma Fera* (2022) introduz temáticas referentes às fronteiras tradicionais de gênero e às representações femininas no período da adolescência e juventude ao abordar a jornada de uma adolescente sino-canadense na procura por autonomia, bem como a conciliação entre tradições e novas experiências em suas esferas socioculturais.

Figura 35 - Meilin em sua nova realidade



[*Red - Crescer é uma Fera*, 2022, 1:28:16-1:28:18] Na cena, Meilin abraça a mãe e, antes de sair com os amigos, Ming os convida para jantar após o retorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou alcançar, com base nos questionamentos levantados em relação às representações das experiências de amadurecimento femininas nas narrativas audiovisuais, a compreensão do processo de formação feminina a partir de uma análise teórica da adolescência e juventude enquanto construção social. Entende-se, portanto, que partindo da historicidade do conceito tornou-se possível evidenciar o período do adolescer como um constructo sujeito a reinterpretções, uma vez que essa fase da vida foi, por muito tempo, classificada a partir de um viés biologicista que naturalizava experiências e comportamentos, desconsiderando a pluralidade dos contextos socioculturais e de gênero que atravessam os indivíduos nessa etapa do desenvolvimento humano. Nesse sentido, este estudo observou que a literatura sociológica e contemporânea, em diálogo com pesquisadores e pesquisadoras como Mascagna (2009), Reis e Zioni (1993), de Noronha e Marcon (2024), demonstra que a universalização da adolescência, centrada na experiência do homem branco, heterossexual e ocidental, não reflete a diversidade das experiências juvenis, sobretudo as femininas, cujas trajetórias foram marginalizadas e subordinadas às construções culturais que privilegiavam papéis estigmatizados, como o da função reprodutora ou conjugal. Assim, verifica-se que explorar os conceitos da adolescência com base em uma abordagem interseccional possibilitou refletir sobre a heterogeneidade das experiências femininas, assim como a necessidade de reinterpretação dos sentidos associados à passagem para a vida adulta, uma vez que o amadurecimento da mulher não pode ser investigado de maneira homogênea ou linear, sendo imprescindível considerá-lo como um processo multifacetado, na qual os significados são condicionados por normas sociais, ideologias e valores culturais que evoluem progressivamente.

Diante da escassez de obras conteudistas em relação ao gênero *coming of age* nos âmbitos audiovisuais, esta pesquisa fez uso da literatura como suporte secundário a fim de fundamentar a análise do desenvolvimento de figuras juvenis em narrativas de amadurecimento, recorrendo ao *Bildungsroman* como parâmetro de investigação. A literatura, desse modo, expõe que a tradição do romance de formação clássico estruturava a construção da identidade em torno de protagonistas masculinos, nos quais o amadurecimento estava vinculado tanto à interação com o mundo exterior quanto à incorporação equilibrada nas esferas sociais, consolidando padrões de aprendizagem considerados universais. Em contrapartida, a outra vertente dessa categoria literária,

classificada como *Bildungsroman* feminino, evidencia as experiências femininas nas narrativas como historicamente invisibilizadas, dado que a socialização da mulher era restrita ao papel materno e conjugal, limitando seu desenvolvimento intelectual e afetivo. Sob esse viés, os romances de formação femininos emergem como um movimento de adaptação e resistência aos valores tradicionais do patriarcado, em que as escritoras reescrevem temas tradicionais e questionam as normas sociais ao desenvolverem narrativas centradas na experiência feminina, destacando os dilemas sociais e conflitos identitários que permeiam a existência do *Eu* da mulher, especialmente no estágio juvenil.

Tornou-se evidente, ainda no âmbito desta discussão, que a literatura de formação priorizou o desenvolvimento do personagem masculino em detrimento ao feminino, constatando que enquanto o jovem homem alcançava, no desfecho da trama, finalidades harmoniosas e reconhecimento social, a jovem mulher frequentemente encontrava barreiras que interrompiam o seu processo natural de amadurecimento, resultando em finais punitivistas nas quais a aceitação ou resistência aos papéis sociais impostos indicava tensões entre o desejo individual e normatização coletiva. Nesse panorama, o estudo acerca do *Bildungsroman* revelou-se imprescindível para compreender a construção de personagens nas produções *coming of age*, já que fornece um repertório crítico capaz de identificar padrões narrativos, dilemas sociais e trajetórias identitárias, do mesmo modo em que corrobora na percepção sobre como as transformações socioculturais e históricas moldam a representação da juventude e do processo de amadurecimento, conectando as experiências femininas às manifestações contemporâneas de protagonismo, enquanto oferece instrumentos analíticos para a observação da transformação do gênero de formação em diferentes mídias.

É pertinente ressaltar que a pesquisa sobre a representação do amadurecimento feminino no *coming of age* aponta para a centralidade contínua de um olhar androcêntrico que historicamente estruturou o cinema comercial, definindo tanto a organização das narrativas quanto a significação das experiências apresentadas, o que corroborou na predominância de obras juvenis com protagonistas masculinos como englobante neutro sobre o que é estar no período da adolescência ou juventude. Assim como no gênero literário *Bildungsroman*, o processo de amadurecimento feminino foi, por décadas, negligenciado nas narrativas audiovisuais, tendo essa fragmentação acerca do desenvolvimento das personagens como resultado da estruturação do cinema sob a perspectiva masculina, o que denuncia um padrão que restringe a atuação ativa das protagonistas e coloca a mulher na posição de observada, não como produtora de

significados. Desse modo, observa-se que, embora o cinema contemporâneo aborde a experiência juvenil, o espaço conferido à protagonista feminina permaneceu historicamente marginal, evidenciando a demanda por uma análise crítica que considere não somente a escassez das representações, como igualmente os mecanismos simbólicos que consolidaram a subordinação das vivências de jovens mulheres no imaginário cinematográfico.

Por conseguinte, examinar o filme *Red - Crescer é uma Fera* (2022) como um possível produtor de significados que subverte as percepções já estabelecidas sobre o cenário do *coming of age* é também compreender como o cinema pode se tornar um espaço de resistência às culturas patriarcais, na mesma medida em que contribui para a introdução de novas possibilidades de identificação para o público feminino, principalmente o juvenil. Através da análise fílmica enquanto abordagem metodológica, verifica-se que a obra de Domee Shi pode ser considerada como um resultado da evolução de produções voltados à juventude feminina e um elemento simbólico da ruptura de tramas centradas no olhar masculino, principalmente ao desafiar o estigma estrutural que desvaloriza os rituais e gostos presentes no universo juvenil da feminilidade, subvertendo a lógica que historicamente inferiorizou esses interesses. Esse filme dialoga com o público, de maneira acessível, o que estudos feministas e críticos cinematográficos têm discutido ao longo dos anos: a importância de representar o amadurecimento de meninas como temas multifacetados, complexos e conectados à narrativa principal. Nesse contexto, evidencia-se que o amadurecimento de Meilin não ocorre, ao longo da narrativa, de maneira isolada, mas sim em constante interação com seu grupo de pares e suas figuras parentais, demonstrando que essas relações tanto oferecem suporte emocional quanto configuram arenas simbólicas nas quais a protagonista negocia pertencimento e afeto, o que revela que o processo de formação feminina ocorre em tensão com expectativas externas e estabelece diálogo com a própria subjetividade da personagem.

Mostra-se relevante destacar que a ancestralidade, sob essa ótica, configura-se como um componente essencial para a formação identitária da protagonista, dado que pode ser compreendida enquanto “uma construção social que, de maneira existencial, política e espiritual, motiva o indivíduo a se conectar com o todo, tanto no plano material quanto no imaterial” (Miziara, 2025, p. 2). Compreende-se, desse modo, que a adolescência de Meilin é marcada por elementos intergeracionais que atravessam os membros de sua família, sobretudo femininos, de forma em que a simbologia do panda atue como “uma ponte entre as gerações e como um veículo de coesão social dentro das comunidades.” (Miziara, 2025,

p. 2), possibilitando a construção de experiências juvenis subjetivas a partir da união do que foi ensinado pelo núcleo familiar e do que foi vivenciado individualmente.

Esta pesquisa, nesse sentido, indica que *Red - Crescer é uma Fera* (2022) corrobora na expansão do panorama do gênero cinematográfico *coming of age feminino* ao colocar a experiência da garota como centro da narrativa, questionando normas socioculturais do mesmo modo em que promove reflexão sobre a complexidade do desenvolvimento adolescente e juvenil. Por conseguinte, convém enfatizar que as vivências da protagonista não devem ser universalizadas como uma única forma de expressão da experiência juvenil feminina, tendo em vista que a adolescência e a juventude se constituem em meio a múltiplas determinações históricas, culturais e sociais.

Depreende-se, então, que o presente trabalho contribui para os estudos referentes aos âmbitos da juventude, gênero e cinema de amadurecimento ao explorar o *coming of age* feminino, cuja temática é ainda pouco abordada nas produções científicas na língua portuguesa, visto que a produção acadêmica nacional sobre esse gênero cinematográfico é limitada, explicitando lacunas teóricas e a marginalização temporal das experiências femininas nos estudos sobre amadurecimento no cinema. Dessa forma, torna-se fundamental ampliar o diálogo entre o audiovisual, a formação juvenil e as dinâmicas de gênero, a fim de proporcionar uma análise abrangente das variadas perspectivas da juventude feminina e suas formas de expressão no universo cinematográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, Elizabeth; HIRSCH, Marianne; LANGLAND, Elizabeth. (Eds.). **The Voyage in: Fictions of Female Development**. Hanover, NH: University Press of New England for Dartmouth College, 1983.

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ADESINA, Jimi. Prática da sociologia africana: **Lições de endogeneidade e gênero na academia**. In: CRUZ e SILVA, Teresa, COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas. Dakar, CODESRIA, 2012. pp. 195-210.

ALMEIDA, Marcello. **A trilha sonora de “Turning Red” é um caso de amor entre Billie Eilish, Finneas e Ludwig Goransson**. Disponível em: <<https://www.teoriacultural.com.br/post/a-trilha-sonora-de-turning-red-%C3%A9-um-caso-de-amor-entre-billie-eilish-finneas-e-ludwig-goransson>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2026.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **O Romance de Educação na História do Realismo**. In: Estética da Criação. Editora: Martins Fontes. 1997.

BARBOSA-SILVA, Larissa Horácio; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. **Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: uma revisão integrativa**. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, e026, 2021.

BAYAR, Hazal. **Turning Red: Tradition, Repression, Mommy Issues, and a Millennial Way of Growing Up**. Markets, Globalization & Development Review, v. 7, n. 1, 14 nov. 2022. Disponível em: <<https://digitalcommons.uri.edu/mgdr/vol7/iss1/2/>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2026.

BONADIO, Roberta Maia. **Adolescência feminina: uma reflexão sobre a vulnerabilidade social**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRAGA, Luiz de Lima; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. **Suicídios na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero**. Contextos Clínicos, v. 6 n. 1, 2-14, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf>. Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. **Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.852%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20%2D%20SINAJUVE. Acesso em: 11 de fevereiro de 2026.

BUENO, Zuleika de Paula. **Leia o livro, veja o filme, compre o disco – a produção cinematográfica juvenil brasileira na década de 1980.** Tese (Doutorado em Multimeios), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CADORE, Caroline Bresolin Maia; MONTEIRO, Kimberly Farias. **A representatividade do papel da mulher no cinema face ao domínio masculino.** Direitos Fundamentais nos novos cenários do século XXI, Porto Alegre- RS, p. 29-45, 2018.

CAINE, Andrew. **Interpreting Rock Movies: The Pop Film and its Critics in Britain.** Manchester University Press, 2004.

CARDOSO, Gabriel Cortezi Schefer. **POR UM CINEMA-ARQUIVO COMING OF AGE: PODER, POPULARIDADE E HETEROSSEXUALIDADE EM FILMES ADOLESCENTES.** 2025. Disponível em <<https://editora.pucrs.br/anais/1422/assets/edicoes/2025/arquivos/5.pdf>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2026.

CATEFORIS, Theo. **Rebel Girls and Singing Boys: Performing Music and Gender in the Teen Movie.** New York: Columbia University. 2009.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; RAMOS, Mozer de Miranda. **A socialização da sexualidade e as juventudes.** In: Joilson Pereira; André Faro; Elder Cerqueira-Santos. (Org.). *Psicologia e Adolescência: Gênero, Violência e Saúde.* 1 ed. Curitiba: CRV, 2018, v. , p. 149-164.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; MELO NETO, Othon Cardoso de; KOLLER, Sílvia H. **Adolescentes e adolescências.** In: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (org.). *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica.* Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 17-27.

CORUJO, Cecília Andrade. **Coming of age na pintura contemporânea.** 2015. 84f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. 2015.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, p. 40-52.

DENIS, Sébastien. **O Cinema de Animação.** Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltda., 2010. 224p.

DE NORONHA, Danielle Parfentieff; MARCON, Frank. **Juventudes e gênero nas ciências sociais.** Rio de Janeiro: Telha, 2024.

DE SOUZA, Scheilla Franca; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba; DE FREITAS, Ricardo Oliveira. **O protagonismo juvenil no cinema brasileiro contemporâneo**. Juventude.br, [S. l.], n. 11, p. 24–33, 2021. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/130>. Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

DINIZ, Glaucia Ribeiro Starling; ALVES, Cláudia de Oliveira. **Gênero e violência no namoro**. In: MURTA, S. G., BUCHER MALUSCHKE, J. S. N. F. & DINIZ, G. R. S. (Orgs.), *Violência no namoro: estudos, prevenção e psicoterapia*. Curitiba, Appris, 2015, 19-42

DOHERTY, Thomas. **Teenagers and Teenpics: the juvenilization of American Movies in the 1950's**. Philadelphia: Temple University Press, 2002.

DRISCOLL, Catherine. **Girls: feminine adolescence in popular culture and cultural theory**. Columbia University Press. 2002.

DRISCOLL, Catherine. **Modernism, Cinema, Adolescence: Another History for Teen Film**. Screening the Past, 2011.

EGAN, Toussaint. **Turning Red was inspired by 4 key anime, including Sailor Moon**. 2022. Disponível em: <https://www.polygon.com/22947922/turning-red-pixar-anime-influences/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2026.

ENGLER, Natalia. **Quem é Domee Shi, a primeira mulher a dirigir uma animação da Pixar?** 2022. Disponível em: <https://tangerina.uol.com.br/filmes-series/red-domee-shi-pixar/>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2026.

FERREIRA, Amanda Victoria Decothé da S. **"É a Travesti do Ensino Médio!": O Coming of Age como Proposta de um Protagonismo Queer a partir dos filmes Alice Júnior e Meu Nome É Bagdá**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual) - Universidade Federal Fluminense. 2024.

FIORI, Geórgia; FALCÃO, Carolina Neumann de Barros. **Entre mãe e filha: Efeitos de Relações Simbióticas na Subjetivação Feminina**. SIG Revista de Psicanálise, v. 14, n. 2, p. e2705, 22 set. 2025.

FLINT, Hanna. **How Clueless transformed the movie makeover**. Disponível em: <https://www.bbc.com/culture/article/20200716-how-clueless-transformed-the-movie-makeover>. Acesso em: 31 de janeiro de 2026.

FRAADE-BLANAR, Zoe; GLAZER, Aaron M. **Superfandom: como nossas obsessões estão mudando o que compramos e quem somos**. Tradução: Guilherme Kroll. 1 ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

GALBIATI, Maria Alessandra. **(Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 40 (3): p. 1716-1728, set-dez 2011.

GILBERT, Sandra M.; GUBAR, Susan. **The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination**. New Haven: Yale University Press, 1984.

GOMES, Livia; JÚNIOR, Nelson. **Experimentação Política da Amizade: Alteridade e Solidariedade nas Classes Populares**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun 2007, Vol. 23 n. 2, p. 149-158.

GOMES, Sergio. Prefácio. In: Mônica Donetto Guedes; Sergio Gomes. (Org.). **Pais (não) nascem prontos: adolescentes**. 1. ed. Rio de Janeiro: INM Editora, 2023.

GROSSMAN, Eloisa. **La adolescencia cruzando los siglos**. *Adolescencia Latino americana*, n. 1, 68-74. 1998.

GUBERNIKOFF, Giselle. **Cinema, identidade e feminismo**. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

HARDCASTLE, Anne; MOROSINI, Roberta; TARTE, Kendall. **Coming of Age on Film: Stories of Transformation in World Cinema**. Edited by Anne Hardcastle, Roberta Morosini and Kendall Tarte. United States of America. 2009. Cambridge Scholars Publishing. p. 01-11.

HASKELL, Molly. **From Reverence to Rape: The Treatment of Women in the Movies**. Chicago: The University Press of Chicago, 1987.

HAZARD, Robert. **Girls Just Want to Have Fun**. Intérprete: Cyndi Lauper. She's So Unusual. New York: Portrait Records, 1983. Suporte digital.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**; São Paulo: Elefante, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufjf.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2026.

HUYNH, Alani. **The hidden meaning behind Disney Pixar's Turning Red**. 2022. Disponível em: <https://www.mesapress.com/a-e/2022/04/02/the-hidden-meaning-behind-disney-pixars-turning-red/>.

IDELSON, Karen. **"Turning Red": a criação da aventura transformadora de Domee Shi para pré-adolescentes**. *Animation Magazine*. 2022. Disponível em: <https://www.animationmagazine.net/pt/2022/03/Tornando-se-vermelho%3A-a-cria%C3%A7%C3%A3o-de-Domee-Shi--uma-aventura-transformadora-para-adolescentes/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2026.

JACOBS, Jürgen; KRAUSE, Markus. **Der Deutsche Bildungsroman**. München, C. H. Beck. 1989.

JOST, François. **"La Tradition du Bildungsroman"**. *Comparative Literature* 21. Spring, 1969. p. 97-115.

KAPLAN, Elizabeth Ann. **A mulher e o cinema: os dois lados da câmera**. Trad. Helen Marcia Potter Pessoa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

KEMP, Philip (Org.). **Tudo sobre cinema**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

KENNEDY, Gerrick D. **Must Reads: How John Singleton's "Boyz n the Hood" shaped the life of one boy from the hood**. Disponível em: <<https://www.latimes.com/entertainment/music/la-et-ms-john-singleton-boyz-n-the-hood-appreciation-20190429-story.html>>. 2019. Acesso em: 23 de janeiro de 2026.

LABOVITZ, Esther Kleinbord. **The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century**. Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing, Christa Wolf. New York: Peter Lang, 1986.

LAURETIS, Teresa de. **Desire in narrative, in: Alice doesn't: feminism, semiotics, cinema**. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

LAZZARI, Alice. **O mito da mulher no cinema: análise da representação feminina no filme "Tudo sobre minha mãe"**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Universidade de Caxias do Sul. 2019.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓPEZ, Alma. **"Sailor Moon", "Ranma" y otros animes clásicos que inspiraron "Red", la nueva película**. 2022 Disponível em: <https://neox.atresmedia.com/games/anime-manga/sailor-moon-ranma-otros-animes-clasicos-que-inspiraron-red-nueva-pelicula-pixar_20220404624aaa182ec57c00014ca35d.html>. Acesso: em 08 de fevereiro de 2026.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. Unesp, 2000.

MAIA, Aline Silva Correa. **"Cidade De Deus Em Foco - Análise De Representações De Jovens Da Periferia"**. *E-Compós*, vol. 10, junho de 2007, doi:10.30962/ec.206.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências**. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/6Y8dfxYKPXWmyyZmhF5yph/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

MARASSO, Anna. **Ashes of Gold loss of innocence and rites of passage: selected tales from 1950's Hollywood rebels to 1960's youth gangs**. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASCAGNA, Gisele Cristina. **Adolescência: compreensão histórica a partir da Escola de Vigotsky**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2009.

MCROBBIE, Angela. GARBER, Jenny. **Girls and subcultures: an exploration**. In: Hall, S. Jefferson, T. Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain. London: Routledge, 2003.

MEAD, Margareth. **A adolescência em Samoa**. In: Celso Castro (Org.). Cultura e Personalidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2015 [1928], p. 17-65.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas**, 1969. 275 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1219?show=full>. Acesso em: 29 de dezembro de 2025.

MIZIARA, Olívia Pillar Perez. **O PAPEL DA ANCESTRALIDADE NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE JOVENS BRASILEIROS DESCENDENTES DE SÍRIO-LIBANESES**. REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 01–24, 2025. DOI: 10.56579/rei.v7i3.1850. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1850>. Acesso em: 03 de abril de 2026.

MOORHOUSE, Emma. **“Eighth Grade and Booksmart: Cinematic Representation of American Girlhood in 2010s”**. MRes thesis. University of Lincoln. 2022.

MORETTI, Franco. **Romance de Formação**. Tradução de Natasha Belfort Palmeira. São Paulo: Todavia, 2020.

MORGAN, Ellen. **Humanbecoming: Form and Focus in the Neo-Feminist Novel**. In: CORNILLON, S. K. (Ed.). Images of Women in Fiction: Feminist Perspectives. Bowling Green: Bowling Green U Popular P, 1972. p. 183-205.

MORGENSTERN, Karl. **Über das Wesen des Bildungsromans** (1820). In: SELBMANN, Rolf. (ed.) Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1988, p. 55-72 (Wege der Forschung, 640).

MULVEY, Laura. **Prazer visual e cinema narrativo**. In: Xavier I, organizador. A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilme; 1983.

NERY, Mariana Vallareto. **A menstruação na cultura do entretenimento: produções cinematográficas**. In: Intercom - 48º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Espírito Santo. GP Publicidade e Propaganda (INTERCOM), 2025.

O'DONNELL, Kathleen A; WARDLOW, Daniel L. **Watching a Theory on the Origins of Coolness at Work in Popular Culture: Depictions of Young Women in the Film Clueless**. GCB - Gender and Consumer Behavior, v. 05. 2000.

PAIS, José Machado. **A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. Revista Saúde Soc. São Paulo, v.18, nº3, p.371-387, 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PALACIO, Manuel; IBÁÑEZ, Jaun Carlos. **Os esquecidos, de Luis Buñuel: o exílio republicano espanhol e a revitalização do cinema social em Latinoamérica**. 2004.

PASSERINI, Luisa. **A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950**. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (Orgs.). *História dos Jovens: A Época Contemporânea*. Trad. Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes - conceitos e metodologia(s)**. In: VI Congresso SOPCOM, Lisboa, 2009. Anais eletrônicos... Lisboa, *SOPCOM*, 2009.

PEREIRA, Inajá Bonfig; FERREIRA, Arnaldo Telles. **A cor como elemento constitutivo da linguagem e narrativa cinematográfica**. *Unoesc & Ciência - ACHS*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 17–28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/682>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2026.

PIERIK, Bob Thomas. **A History of Patriarchy?**. Dissertação (Mestrado). Leiden: Leiden University, 2018.

PIERIK, Bob Thomas. **Patriarchal power as a conceptual tool for gender history**. *Rethinking History*, v. 26, n. 1, p. 1–22, 10 Fev 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642529.2022.2037864>.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros**. Editora Perspectiva, 1990.

PIRES, Vivian Guimarães Marinho. **A juventude monstruosa: representações da adolescência feminina no cinema de horror**. 2021. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Cinema e Audiovisual) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

POLLARI, Carolina Valentine Magalhães. **Análise da iluminação de filmes de Alfred Hitchcock**, v. 006 n.6, dez. 2012.

POMERANCE, Murray; GATEWARD, Frances. **Bad Boys and Hollywood Hype: Gendered Conflict in Juvenile Delinquency Films from Where the Boys Are: Cinemas of Masculinity and Youth**. Publicado em Detroit, Michigan, por Wayne State University Press, 2005.

PRATT, Annis. **Archetypal patterns in Women's Fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1981.

REIS, Alberto Olavo Advincula; ZIONI, Fabiola. **O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência**. *Rev. Saúde Pública*, 27(6): 472-7, 1993.

RELVAS, Lariza Lima Santos. **Amizade como modo de vida no cinema coming of age: a identidade feminina fluída em Garotas**. 2018. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Cinema e Audiovisual) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 2018.

RESSEL, Lúcia Beatriz, JUNGES, Carolina Frescura, SEHNEM, Graciela Dutra; SANFELICE, Cheila. **A influência da família na vivência da sexualidade de mulheres adolescentes**. Esc. Anna Nery, v. 15 n. 2, 245-250, 2009.

ROCHA, Isadora Oliveira. **Adolescência feminina e uma pesquisa feminista: desafios e interseccionalidade**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2017, Florianópolis. Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero [recurso eletrônico]: 13th. Women's Worlds Congress. Florianópolis, 2017. p. 1-12.

RODRIGUES, Livia Vasconcelos Guedes; GOMES, Ivan Mussa Tavares. **Estruturas do protagonismo empoderado**. Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, v. 14, n. 1, 10 Jul 2025.

ROLLO, André Corrêa. **Ficção de Formação na Era Audiovisual: Salinger e Anderson & Wilson**. 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet, 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, Gabriela; TAVARES, Paula; ALVELOS, Heitor. **Domee Shi's Turning Red as Feminist Hope for Feature Animation**. 2023.

SABINO, Fernando e LISPECTOR, Clarice. **Cartas perto do coração**. Org. Fernando Sabino. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2011.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias** (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). 1996.

SANTOS, Carlos Vinicius Silva dos. **O Selvagem: a representação juvenil no cinema hollywoodiano**. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, [S. l.], v. 25, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/14729>. Acesso em: 21 de janeiro de 2026.

SANTOS, Karoline Leandro. **O feminino no cinema: as comédias românticas teens dos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Cinema) - Universidade Beira Interior, 2021.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. Psicologia em Estudo, 10 (1), p. 57-66. 2005.

SCHMIDT, Matthew P. **Coming of Age in American Cinema: modern youth films as genre**. Dissertation presented for the degree of doctor of philosophy, department of english, University of Massachusetts, 2002.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **Adolescência através dos séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 2, 2010.

SERON, Camila; GROSSI MILANI, Rute. **A construção da identidade feminina na adolescência: um enfoque na relação mãe e filha**. Psicologia: Teoria e Prática, vol. 13, núm. 1, 2011, pp. 154-164. Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil.

SHARY, Timothy. **Generation multiplex: the image of youth in American cinema since 1980**, second edition. Austin, U.S.A: University of Texas Press. 2014.

SILVA, Jardas de Sousa. **A transmutação da personagem Lolita de Nabokov da literatura para as telas**. 2015. 93f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2015.

Silva, Pedro Henrique Alves. **Entre monstros e rebeldes: Novas configurações das narrativas infantis**. In: XXXIV Encontro Anual da Compós, 2025, Curitiba. Anais do 34º Encontro Anual da COMPOS. Santa Maria: Softaliza, 2025. v. 34. p. 1-19.

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista** (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1999.

STEPAN, Nancy Leys. **Raça e gênero: o papel da analogia na ciência**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 72-98.

TEIXEIRA, Brenda Vieira de Jesus; DAVINO, Glaucia Eneida. **As características da direção feminina na narrativa do filme "Lady Bird" de Greta Gerwig**. Jornada de Iniciação Científica e Mostra de Iniciação Tecnológica - ISSN 2526-4699, Brasil, dez. 2019. Disponível em: <<http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xvjornada/paper/view/1767/977>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2026.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

VIEIRA, Julia Regis. **A representação feminina no coming of age brasileiro Meu nome é Bagdá**. 2021. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Cinema e Audiovisual) - Universidade Federal de Pelotas, 2021.

VINAGRE, Vivian Beatriz Ferreira; CLARO, Helena Carrera; BRITO, Heloísa D’Abronzos Barbosa de; BARONE, Lais Cristina; BAGNI, Guilherme; MEDEIROS; Ana Paula. **ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE A PARTIR DO FILME “RED: CRESCER É UMA FERA”**. Revista Mangaio Acadêmico, v. 9, n. 2, p. 59–74, 2024.

WEBER, Roberta. **Choker: gargantilha volta renovada para conquistar as fashionistas** | Donna. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/colunistas/roberta-weber/noticia/2022/09/choker-gargantilha-volta-renovada-para-conquistar-as-fashionistas-confira-versoes-ja-lancadas-cl8dq6ws500e1016us25y1yvt.html>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2026.

WELLER, Wivian. **Gênero e juventude**. Revista Estudos Feministas, v. 13, n. 1. abr. 2005.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

10 Things I Hate About You. Direção: Gil Junger. Estados Unidos, 1999.

A Viagem de Chihiro (*Sen to Chihiro no Kamikakushi*). Direção: Hayao Miyazaki. Japão, 2001.

ANDRÉ, a cara e a coragem. Direção: Xavier de Oliveira. Brasil, 1971.

BOOKSMART. Direção: Olivia Wilde. Estados Unidos, 2019.

BOTTOMS. Direção: Emma Seligman. Estados Unidos, 2023.

BOYHOOD. Direção: Richard Linklater. Estados Unidos, 2014.

BOYZ N the Hood. Direção: John Singleton. Estados Unidos, 1991.

BROKEN Blossoms. Direção: D. W. Griffith. Estados Unidos, 1919.

BUT I'm a Cheerleader. Direção: Jamie Babbit. Estados Unidos, 1999.

CARRIE. Direção: Brian de Palma. Estados Unidos, 1976.

CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles e Kátia Lund. Brasil, 2002.

CLUELESS. Direção: Amy Heckerling. Estados Unidos, 1995.

COLÉGIO de Brotos. Direção: Carlos Manga. Brasil, 1956.

CONFISSÕES de adolescente. Direção: Daniel Filho. Brasil, 2013.

CRESCENDO Juntas (*Are You There God? It's Me, Margaret*). Direção: Kelly Fremon. Estados Unidos, 2023.

DAS Tripas Coração. Ana Carolina. Brasil, 1982.

DEAD Poets Society. Direção: Peter Weir. Estados Unidos, 1990.

DIRTY Dancing. Direção: Emile Ardolino. Estados Unidos, 1987.

ESSE milhão é meu. Direção: Carlos Manga. Brasil, 1959.

FERRIS Bueller's Day Off. Direção: John Hughes. Estados Unidos, 1986.

FLAMING Youth. Direção: John Francis Dillon. Estados Unidos, 1923.

FOOTLOOSE. Direção: Herbert Ross. Estados Unidos, 1984.

FRUITS Basket. Direção: Akitaro Daichi. Japão, 2001.

GIRLHOOD. Direção: Céline Sciamma. França, 2014.

GRANDE Menina, Pequena Mulher (*Uptown Girls*). Direção: Boaz Yakin. Estados Unidos, 2003.

GREASE. Direção: Randal Kleiser. Estados Unidos, 1978.

HEATHERS. Direção: Michael Lehmann. Estados Unidos, 1989.

INUYASHA. Direção: Masashi Ikeda e Yasunao Aoki. Japão, 2000-2004.

KIDS. Direção: Larry Clark. Estados Unidos, 2005.

LADY Bird. Direção: Greta Gerwig. Estados Unidos, 2017.

LES Quatre Cents Coups. Direção: François Truffaut. França, 1959.

LITTLE Women. Direção: Greta Gerwig. Estados Unidos, 2019.

LOLITA. Direção: Stanley Kubrick. Reino Unido e Estados Unidos, 1962.

LOS Olvidados. Direção: Luis Buñuel. México, 1950.

LUCA. Direção: Enrico Casarosa. Estados Unidos, 2021.

MALHAÇÃO: Viva a Diferença. Direção: Paulo Silvestrini. Criação: Cao Hamburger. Brasil, 2017-2018.

MAR de Rosas. Direção: Ana Carolina. Brasil, 1977.

MARCELO Zona Sul. Direção: Xavier de Oliveira. Brasil, 1970.

O Serviço de Entregas da Kiki (*Majo no Takkyūbin*). Direção: Hayao Miyazaki. Japão, 1981.

PRA quem fica, Tchau. Direção: Reginaldo Faria. Brasil, 1971.

PRETTY in Pink. Direção: Howard Deutch. Estados Unidos, 1986.

RANMA ½. Criação: Rumiko Takahashi. Japão, 1989.

REBEL Without a Cause. Direção: Nicholas Ray. Estados Unidos, 1955.

RED - Crescer é uma Fera (*Turning Red*). Direção: Domee Shi. Estados Unidos, 2022.

ROBERTO Carlos a 300 quilômetros por hora. Direção: Roberto Farias. Brasil, 1970.

ROBERTO Carlos em ritmo de aventura. Direção: Roberto Farias. Brasil, 1968.

ROCK Around the Clock. Direção: Fred F. Sears. Estados Unidos, 1956.

SIXTEEN Candles. Direção: John Hughes. Estados Unidos, 1984.

SONHO de Valsa. Ana Carolina. Brasil, 1987.

STAND By Me. Direção: Rob Reiner. Estados Unidos, 1986.

THE Bachelor and the Bobby-Soxer. Direção: Irving Reis. Estados Unidos, 1947.

THE Breakfast Club. Direção: John Hughes. Estados Unidos, 1985.

THE Little Princess. Direção: Marshall Neilan e Howard Hawks. Estados Unidos, 1917.

THE Perks of Being a Wallflower. Direção: Stephen Chbosky. Estados Unidos, 2012.

THE Plastic Age. Direção: Wesley Ruggles. Estados Unidos, 1925.

THE Wild One. Direção: László Benedek. Estados Unidos, 1953.

WEST Side Story. Direção: Jerome Robbins e Robert Wise. Estados Unidos, 1961.