

Crítica ao conceito *Bildungsroman*^{*}



Manoela Hoffmann Oliveira
Doutoranda/Universidade de Campinas (Unicamp)

Resumo:

Este artigo pretende discutir a pertinência do conceito de *Bildungsroman* por meio da apresentação de alguns momentos importantes da história de sua constituição, no intuito de demonstrar como ele jamais foi firmemente estabelecido e como foi inevitável, a certa altura, questioná-lo e até o abandonar, pelo menos no que concerne às pesquisas sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe. Nos estudos brasileiros, porém, a noção foi incondicionalmente incorporada e aplicada, não tendo sido até hoje devidamente investigada.

Palavras-chave: *Bildungsroman*, romance de formação, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, Goethe, crítica

Abstract:

This article discusses the relevance of the concept of *Bildungsroman* by presenting some important moments in the history of its constitution in order to demonstrate how was never firmly established, and how was inevitable question him and abandon it, at least in respect to research on *Wilhelm Meister's Years of Apprenticeship*, by Goethe. In Brazilian studies the notion, however, was incorporated and applied unconditionally and has not been adequately investigated until today.

Keywords: *Bildungsroman*, novel of formation, Wilhelm Meister's Years of Apprenticeship, Goethe, criticism

Zusammenfassung:

Durch wichtige Momente in der Geschichte seiner Verfassung hat dieser Artikel die Absicht, mit der Zweckdienlichkeit des Begriffs *Bildungsroman* auseinanderzusetzen, um zu demonstrieren, wie er noch nie fest etabliert wurde und wie es irgendwann unvermeidlich war, zumindest in Bezug auf Wilhelm Meisters Lehrjahre, von Goethe, diesen Begriff zu befragen und sogar aufzugeben. Trotzdem wurde der Begriff in der brasilianischen Forschung bedingungslos aufgenommen und verwendet, d.h. bis jetzt ist er bei uns noch nicht zurecht untersucht worden.

Schlüsselwörter: *Bildungsroman*, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Goethe, Kritik

^{*} Recebido em 30 de junho de 2013. Aprovado em 16 de outubro de 2013.

Após ter dominado amplamente a pesquisa sobre *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/1796) no século XX e estar visivelmente enfraquecido nos estudos avançados mais recentes, o conceito *Bildungsroman* ainda parece exercer certo magnetismo em muitos lugares, inclusive no Brasil. Ainda que a noção de romance de formação tenha se tornado autônoma, amplamente difundida e utilizada no âmbito da crítica literária, o conceito, por sua própria origem, é a rigor incompreensível sem a referência a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

O que nos propomos a argumentar neste ensaio é que o conceito de *Bildungsroman* jamais foi convincentemente definido. Por essa razão, ele pôde ser empregado de forma mais ou menos indiscriminada entre os intérpretes, tanto para rotular com uma palavra o romance goethiano quanto para fundamentar a perpetuação de uma tradição romanesca que teria se afirmado a partir de então.¹

Ao retrocedermos algumas décadas antes da criação de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, entendendo o contexto que possibilitou seu surgimento, podemos bem dimensionar o que veio a ser denominado romance de formação. A teoria do romance e a própria história de constituição do gênero na modernidade fornecem pistas importantes nesse sentido, na medida em que o romance, considerado inicialmente um gênero menor frente à poesia épica

¹ Essa afirmação não ignora nem contradiz o fato de que os teóricos do *Bildungsroman* encontraram as raízes desse tipo de romance em obras que antecedem o *Meister*, como *História de Agathon* (cuja primeira edição data de 1766 e 1767) e até mesmo *Parzival*, poema épico alemão do século XIII – pois todos são unânimes em afirmar que é com o romance de Goethe que esse tipo de literatura adquire sua forma acabada.

clássica, tem seu status transformado ao longo do século XVIII, e exatamente aquilo que foi mais tarde designado como *Bildungsroman* teve lugar central nessa história (cf. Selbmann 1988).

A ascensão do romance no século XVIII está intimamente ligada à ascensão da burguesia: o romance transformou-se num meio de autorrepresentação dessa classe. É no final dos anos 1740 que os romances tornam-se conhecidos por conduzirem expressamente a tarefa de propaganda das virtudes burguesas.² Contudo, isso não levou ao reconhecimento do romance como gênero literário pelo classicismo da *Frühaufklärung*. Johann Christoph Gottsched aceita-o, em 1751, apenas com reservas e sem tê-lo em alta consideração (cf. Jacobs; Krause 1989: 47), pois considerava o epos o mais alto gênero de poesia, e o romance encontrava-se no mais baixo nível daquela.³ A apreciação de Gottsched deve-se em parte ao fato da configuração romanesca ater-se a um mundo apenas cotidiano, habitual prosaico. A realidade da maneira como se apresentava exigia representação no romance, e com esse objetivo esclarecedor a prosa prevaleceu sobre o verso: é a linguagem mais adequada para a configuração da vida

² Antes disso o status do romance era bem baixo, no fim do século XVII ele foi até mesmo combatido por autoridades religiosas em razão de seus temas eróticos. A teoria do romance do século XVII esquivou-se de antemão da hierarquia dominante dos gêneros (notadamente da comparação com a épica), muito porque as explicações acerca do romance eram ainda esporádicas e só ganharam força nas últimas décadas do século XVIII. Das teorizações desse período, Koopmann (1983) menciona os seguintes autores: Daniel Georg Morhof, *Unterricht von der teutschen Sprache und Poesie*, de 1682; Chr. Thomasius, *Freymüthige Lustige und Ernsthafte iedoch Vernunft- und Gesetz-Mässeige Gadanken oder Monats-Gespräche* (Halle, 1688/1689); Christian Weise, *Kurtzer Bericht vom Politschen Näscher /.../* (Leipzig, 1680); Pierre Daniel Huet, *Traitté de l'origine des romans* (1670), Nicolas Boileau, *L'art poétique* (Paris, 1669-1674). Cf. Koopmann.

³ A *L'Art poétique*, de Boileau (1636-1711), teve imensa influência na França e ganhou um significado ainda maior na Alemanha com o trabalho de Gottsched *Ensaio de uma arte poética crítica para os alemães* [*Versuch einer kritischen Dichtkunst vor die Deutschen*] (Leipzig, 1730), com a exigência de um retorno aos gêneros de acordo com a definição aristotélica (épico, lírico, dramático). Na obra citada, Boileau trata dos três gêneros, mas não se ocupa com o romance.

humana pragmática, com exigências reais e, com isso, verdadeiras. Tudo isso era diferente da épica, da alta arte nobre e elevada. Por isso, enquanto a épica afirmava sua alta condição de literatura antiga transmitida (cf. Koopmann 1983:4), o romance, com seu público bem mais extenso, raramente era validado como instrumento de instrução, ao contrário, era tido geralmente como uma forma inferior de comunicação (cf. Koopmann 1983:14-15). Já na segunda metade do século dezoito, numerosos romances foram escritos e sua função educativa começa a se tornar uma orientação dominante.

No que concerne à ascendência épica, como é possível observar no período ascensional do romance, sua peculiaridade temática estava justamente em representar a “história de desenvolvimento” de um indivíduo (cf. Jacobs; Krause 1989).⁴ Nas palavras de Lukács, “a burguesia dominante conquista o direito de transformar seus próprios destinos em objeto da grande épica”, e ele completa: “apresentam-se igualmente tentativas enérgicas para a criação de um herói 'positivo' burguês”.⁵ Trata-se de uma representação da individualidade em que o aprofundamento psicológico tem papel importante, algo que se distingue essencialmente daquela representação em que o personagem principal servia apenas como elemento de ligação para episódios de aventura independentes entre si e cuja principal função era ilustrar a instabilidade da sorte e a mutabilidade do mundo. O

⁴ Na Alemanha, tais romances surgem no último quartel do século dezoito, com obras de Johann Gottlieb Schummels, *Wilhelm von Blumenthal* (1780/81), e de Johann Carl Wezel, *Hermann e Ulrike* (1780) (Jacobs/Krause 1989: 48). Aqui, utilizamos a palavra desenvolvimento sem conotação conceitual de gênero romanesco (romance de desenvolvimento — *Entwicklungsroman*), como foi posteriormente diferenciado pela crítica literária (sem que se chegasse, no entanto, a um consenso).

⁵ Lukács: Marx und Goethe. [1970] 1984:63.

romance é caracterizado — principalmente desde o romance epistolar [*Briefroman*] de Richardson (1689-1761) — como descrição da realidade, afirmação interior, estudo de caracteres, espelho de um mundo subjetivamente vivenciado.

Não fazia parte do mundo épico a narrativa de uma história interior, a descrição subjetiva do mundo, a exploração da psique. A subjetividade do romance contribuiu para ele fosse imediatamente apreciado. Apesar dessa diferença importante em relação à épica, o romance não foi visto inicialmente em contradição com o gênero épico, como bem ilustra o *Ensaio sobre o romance* [*Versuch über den Roman*], 1774, de Christian Friedrich von Blanckenburg. Além disso, a proximidade com a biografia — e a autobiografia — torna-o especialmente interessante, desviando temporariamente o foco da oposição entre épica e romance. *Anton Reiser. Um romance psicológico* [*Anton Reiser. Ein psychologischer Roman*] (1785/1786/1790), de Karl Philipp Moritz, é a criação literária que deixará extraordinariamente claro que o romance trata da história de um indivíduo, e na verdade de sua vida interior – como indica o subtítulo. Moritz diz que o romance é “uma representação tão verdadeira e fiel de uma vida humana /.../ que talvez só ela mesma pode oferecer” (citado em Koopmann 1983: 15). O romance de Moritz narra a história de um desenvolvimento individual fracassado e tenta mostrar as razões para a infelicidade do herói. O livro representa de modo angustiante como todas as tentativas do herói de encontro consigo mesmo [*Selbstfindung*] e de integração social não podem alcançar seu objetivo se elas partem de (e são

oprimidas por) um ambiente injusto e incompreensível (cf. Jacobs/Krause 1989).

É, no entanto, a partir do exemplo do romance de Martin Wieland, *História de Agathon* [*Geschichte des Agathon*], que Blanckenburg (1774) desenvolve a exigência de que o romance deve apresentar o indivíduo efetivo e explicar, sobretudo, o interior do homem — explicação que deve apoiar-se no estatuto de igualdade entre os mundos interior e exterior. Tal formulação já sugere que o romance não deve apresentar o herói com qualidades imutáveis, ao contrário, deve mostrar um homem completo no processo de “tornar-se” [*einen ganzen werdenden Menschen*] (Jacobs/Krause 1989:52).

Hegel, por sua vez, utilizou o *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* para definir o romance moderno. Para o filósofo, o “romance é uma manifestação marginal [*Randphänomen*] do épico”, e nessa condição ele é a “moderna epopeia burguesa”.⁶ O filósofo vê na dissolução dos romances de cavalaria e dos romances pastoris o início do romance em sentido moderno.

Esse romanesco”, reflete Hegel, “é a cavalaria novamente transformada no sério, num conteúdo real. A casualidade da existência exterior converteu-se numa ordem sólida e segura da sociedade civil e do estado, de modo que agora, no lugar de finalidades quiméricas que

⁶ Ainda que a discussão sobre o romance como epopeia da modernidade tenha surgido no início do século dezoito (tendo em vista principalmente o romance de Fénelon, *Telêmaco*, de 1699-1700), é atribuída ao escritor Johann Carl Wezel a denominação do romance como “epopeia burguesa” [*bürgerlichen Epopee*] — esse gênero (“em geral desprezado e em geral lido”, de acordo com as palavras de Wezel no prefácio ao seu romance *Hermann und Ulrike*, 1780) nada mais é que a forma épica dos tempos burgueses, que se passa num mundo burguês e trata de temas burgueses. Via Hegel Lukács retomou a famosa expressão, uma vez que com ela o romance é elucidado em termos formais e históricos.

o cavaleiro criou para si, entram a polícia, o tribunal, o exército, o governo do estado. Com isso se altera também o cavaleirismo [*Ritterlichkeit*] dos heróis agentes nos romances recentes. Eles opõem-se enquanto indivíduos, com suas finalidades subjetivas de amor, honra, ambição ou com seus ideais de melhoramento do mundo, a essa ordem existente e a essa prosa da realidade, a qual de todos os lados põe-lhes dificuldades no caminho. /.../ Especialmente, são jovens esses novos cavaleiros /.../. Essas lutas no mundo moderno, porém, não são nada mais que os anos de aprendizado, a educação do indivíduo na realidade existente /.../, o fim de tais anos de aprendizado consiste em que o sujeito torna-se comedido [*sich die Hörner ablaufen*], ele se forma [*hineinbilden*], com seus desejos e opiniões, nas relações existentes e a na razoabilidade das mesmas, adentra no encadeamento do mundo e nele obtém uma perspectiva adequada. /.../ por fim ele recebe, em geral, sua moça e uma colocação qualquer, casa-se e se torna um filisteu como qualquer outro. /.../ Vemos aqui o mesmo caráter de aventura [*Abenteuerlichkeit*] que apenas nela mesma encontra o seu correto significado, e o fantástico tem de experimentar nisso a correção necessária.⁷

Apesar de Hegel ter como interlocutoras as teorias sobre épica e romance do recém-decorrido século XVIII e não falar em *Bildungsroman*, mas nos “anos de aprendizado” representados no romance moderno, mesmo assim surgiu daí uma das definições mais utilizadas para caracterizar o *Bildungsroman*, ou seja, aquela que se

⁷ G.W.F. Hegel. *Vorlesungen über die Ästhetik*, 1835-1838.

concentra no antagonismo entre o indivíduo e a sociedade como a tônica da formação [*Bildung / Ausbildung*] do indivíduo. Tal processo, por sua vez, pôde ser especialmente enfatizado no âmbito da interioridade pelos teóricos do *Bildungsroman* por meio dessa particularidade tomada à teoria de Blanckenburg. Além disso, uma vez que Hegel e Blanckenburg não utilizam o termo *Bildungsroman*, eles colocam o romance de Goethe e Wieland num patamar universal, a saber, o de romances modernos paradigmáticos, universalidade que sob a denominação *Bildungsroman* lhes é negada, posto que o romance de formação seria somente um tipo dentre os romances modernos.

Mas se não é por acaso que as definições do romance moderno se confundem com as do romance de formação, já que muitos teóricos do *Bildungsroman*, apoiados nos articuladores do conceito Morgenstern e Dilthey, recuam até Blanckenburg e Hegel para encontrar uma definição para o gênero, outras influências também devem ser elencadas por sua enorme influência para a delimitação das posições em jogo no século XX no embate em torno do *Bildungsroman*. Assim, além das definições herdadas do romance moderno, outro complicador ao uso do conceito *Bildungsroman* está justamente no significado complexo de *Bildung* para Goethe e sua época.

O termo *Bildung* é empregado por Goethe em diferentes contextos, como o estético, o ontológico, o das ciências naturais, o pedagógico; o que significa tratar-se de um conceito complexo que pode referir-se desde o homem até a planta, tanto à nação quanto ao coração, à razão, à educação. Sem dúvida, este é um tema presente no

romance de Goethe e que causou polêmicas já à época de seu aparecimento, como bem demonstram duas cartas sobre *Wilhelm Meister* escritas pelos contemporâneos de Goethe: a de Christian Gottfried Körner, de 05/11/1796, e a de Wilhelm von Humboldt, de 24/11/1796. Körner escreve a Schiller: “penso que a unidade do todo é a representação de uma bela natureza humana, a qual se forma gradualmente por meio da cooperação de suas disposições interiores e de suas relações exteriores. O objetivo dessa formação [*Ausbildung*] é um completo equilíbrio, harmonia com liberdade...”. Dessa opinião que foi literalmente compartilhada por Morgenstern, Humboldt, todavia, não compartilha. Para ele, os anos de aprendizado não haviam terminado⁸ ou, ao menos, não da maneira edificante interpretada por Körner. Humboldt volta-se contra essa concepção numa carta escrita a Goethe e cujo trecho final lembra bastante o juízo de Hegel que citamos acima sobre o romance moderno: “É ruim que o título de *Os anos de aprendizado* não seja suficientemente observado por alguns, e por outros seja mal compreendido. Os últimos não detêm, por essa razão, a obra por acabada. E, porém, não é isso, se *Os anos de aprendizado de Meister* devem significar a completa formação [*Ausbildung*], educação [*Erziehung*] de Meister. Os verdadeiros anos de aprendizado estão terminados, Meister então

⁸ BAHR, Ehrhard. Erläuterungen und Dokumente. Johann Wolfgang Goethe — Wilhelm Meisters Lehrjahre. Stuttgart: Reclam, 1982. pp. 298.

interiorizou a arte de viver, ele então entendeu que para se ter algo, um tem de receber e o outro tem de lhe sacrificar”.⁹

Ao se revisar aquilo que parte significativa da crítica literária do século XX disse sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, torna-se evidente que a riqueza que emana do romance goethiano foi inúmeras vezes sacrificada em favor da sacração do *Bildungsroman*, o impertinente conceito-ímã. Isso se deve também a um modo de leitura exclusivamente orientado pela noção de *Bildung* (da qual mesmo Humboldt, ao tentar sua crítica, não escapou); e, no entanto, mesmo esse procedimento não conseguiu alcançar unanimidade que justificasse satisfatoriamente a nomenclatura *Bildungsroman*. E com esse ponto de partida incerto não foram também isentas de problemas as reiteradas tentativas de aplicar o termo a diferentes romances que sucederam o *Meister*, de modo que cada intérprete se viu ao mesmo tempo livre e obrigado a definir o conceito conforme seus objetivos particulares.

O romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* aparece num momento em que a história do romance moderno acabara de alcançar o ponto máximo de sua trajetória desde seu surgimento. É também aí que a relação entre epos e romance surge como problemática inescapável de ambos.¹⁰ Talvez a peculiaridade do *Meister* inscreva-se mais nessa discussão central da teoria do romance

⁹ Urteile über *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In GOETHE, J. Wolfgang. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. München: CH. Beck. 2002. pp. 653 (Körner) e 660 (Humboldt).

¹⁰ A colisão entre a épica e o romance foi, segundo Koopmann, inevitável, irrefreável e, também, de modo consciente, pré-programada. Uma primeira confirmação nesse sentido encontra-se em Wezel (op.cit.).

do que em sua pretensa inauguração da tradição romanesca do romance de formação — ou talvez o que se quer denominar como romance de formação não seja nem mais nem menos que o romance moderno em sentido estrito.

As origens do conceito *Bildungsroman* e sua absorção pela crítica literária do século XX

Nos idos de 1968, Lothar Köhn (1988) dizia que embora o conceito *Bildungsroman* estivesse amplamente difundido, até então a pesquisa não havia solucionado a “problemática da determinação”, a saber, aquilo que deveria ser designado como *Bildungsroman*, suas definições e suas fronteiras.

Lá se vão 45 anos desde essa constatação. Mais antiga ainda, no entanto, é a provocação de Karl Schlechta, que em seu livro de 1953 teria sido o único, desde Novalis, a criticar tão aguçadamente *Wilhelm Meister*, causando grande impacto e embaraço nas pesquisas da área (ainda que não imediatamente, como indica Heinz Schlaffer em seu prefácio à reedição da obra). O abalo aconteceu porque Schlechta voltou-se contra o tão caro conceito *Bildungsroman*. Mesmo que em geral não concordemos com sua interpretação, de viés nietzschiano,¹¹ devemos reconhecer o papel pioneiro do autor no questionamento

¹¹ O autor sustenta que a Sociedade da Torre é uma espécie de corresponsável pelas tendências niilistas da modernidade e, ainda, que a personalidade de Wilhelm não amadurece para melhor, mas, ao contrário, que suas forças são paulatinamente minadas. Schlechta inaugurou um modo pessimista de ler *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, tendente à “lembrança do perdido, do sofrimento, da morte, à transitoriedade do singular [*Einzelnen*]” (Schlaffer, Hannelore; citada em Steiner 1996: 141).

daquele conceito que, mesmo sem ser rigorosamente definido, já havia se tornado àquela altura ferramenta paradigmática de classificação literária. O questionamento conceitual do *Bildungsroman* prosseguiu, lenta mas continuamente, nas décadas seguintes.

Paralelamente, o termo foi reproduzido com tanta avidez que foi praticamente naturalizado na teoria literária, e somente na década de 1960 alguém se colocou a missão de, afinal, rastrear e identificar sua origem. Foi Fritz Martini, em 1961, quem relatou – para grande surpresa da comunidade acadêmica, que muito o agradece até hoje pela descoberta — que não foi Dilthey, em 1870, mas sim um obscuro professor, Karl Morgenstern, em 1820, quem cunhou o termo *Bildungsroman* no sentido de um gênero literário específico e tentou definir suas características fundamentais, usando, para tanto, teorizações importantes de Blanckenburg e de Hegel. Isso foi entre 1817/24, um período em que o interesse literário recaía mais sobre o romance romântico *Lucinde*, de F. Schlegel, e sobre o romance histórico, de Walter Scott, que representavam melhor a produção de romances da época (cf. Selbmann 1988).

O significado de *Bildungsroman* tem em Morgenstern uma grande abrangência; na verdade, para ele todo bom romance era um *Bildungsroman*, e então ele elenca em subtipos ou subgêneros todos aqueles romances alemães considerados por ele os melhores. Morgenstern justifica que tais subtipos são voltados para aqueles lados que o homem desenvolve prioritariamente. Assim, como exemplo de romance filosófico e artístico, o professor cita os escritores Friedrich

Maximilian Klinger e Friedrich Heinrich Jacobi; e como exemplo de romances artísticos, os de Tieck e Novalis. O mais incomparável dos *Bildungsromane* seria a *História de Agathon*, de Wieland. Porém, ele prossegue, “como obra da mais geral e abrangente tendência da formação do belo homem” figura o *Meister*, cujo objetivo (a formação) que representa é o equilíbrio, a harmonia e a liberdade (Morgenstern 1988: 65) — formulação evidentemente tomada de Körner.

Contudo, até a década de 1960, pensava-se que apenas com Dilthey, em *A vida de Schleiermacher* [*Das Leben Schleiermachers*], de 1870, o termo *Bildungsroman* fora usado, pela primeira vez, para designar os romances que se ajustavam à “escola” de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e não à de Rousseau. Embora influenciada pela escola francesa, a alemã distinguiu-se por mostrar a “formação humana em diferentes níveis, configurações, épocas de vida” (citado em Köhn 1988:291). Como Morgenstern, Dilthey faz uma analogia da *Bildung* com a teoria da evolução biológico-orgânica, falando em “níveis e amadurecimento” (Selbmann 1988:22). A história dos romances de formação é resumida com o traçado geral: “[nesses romances] foi visto um desenvolvimento na vida do indivíduo segundo leis, cada um de seus estágios tem um valor próprio e é ao mesmo tempo uma base para um estágio mais alto. As dissonâncias e conflitos da vida aparecem como necessários pontos de transição do indivíduo em sua estrada para o amadurecimento e para a harmonia. E 'a mais alta felicidade dos homens mortais' é a 'personalidade' como forma unitária e sólida do ser humano” (1988:121). Assim, Dilthey interpreta

como conquista de uma felicidade suprema (como Körner e Morgenstern) o que Hegel ironicamente encara como resignação. Ele assevera ainda que “a estrada que o homem originalmente ingênuo e simples percorre até a completa *Bildung* é essencialmente igual para qualquer indivíduo” (Dilthey 1988:121).

Em 1906, Dilthey escreve um ensaio sobre Hölderlin, no qual afirma que seu romance epistolar *Hyperion* “pertence aos *Bildungsromane* que, sob a influência de Rousseau na Alemanha, nasceram da direção do nosso espírito da época, voltado à cultura interior”, e completa: “Esses *Bildungsromane* manifestam o individualismo de uma cultura que está limitada à esfera de interesses da vida privada” (1988:120). No contexto dessas discussões, emergiu outra problemática que acompanha a história da teoria sobre o *Bildungsroman* e impacta sobretudo os estudos de literatura comparada: seria este um tipo de romance exclusivamente alemão? Seguindo Dilthey, quase todos os trabalhos de fora da Alemanha acentuaram o caráter peculiar do *Bildungsroman* dentro da história do romance europeu de maneira a apresentá-lo como forma propriamente alemã do romance da época burguesa.¹² Para alguns teóricos do romance de formação, no entanto, essa é outra formulação que tem de ser melhor investigada, pois não parece plausível que não haja relações entre *Bildungsroman* alemão e outros romances europeus e de diferentes épocas; apesar disso, eles reconhecem que a defesa do *Bildungsroman* como um gênero alemão não é de todo falsa – mesmo

¹² É o caso de David H. Miles e Martin Swales (cf. Selbmann 1988).

levando em conta a coloração político-nacionalista que esse debate possa ter assumido (cf. Krüger citado em Köhn 1988:292) — ela apenas coloca como critério central seu caráter histórico.

É nesse momento, entre 1904 e 1906, que o conceito *Bildungsroman*, sob a autoridade de Dilthey, começa a estabelecer-se na crítica. Desse modo, a história da pesquisa sobre *Bildungsroman* começa propriamente com Dilthey, que embora não tenha inventado o termo, introduziu-o com sucesso na discussão literária, denominando com ele os romances expressa e exclusivamente sucessores de *Wilhelm Meister*, os romances do círculo de um grupo romântico determinado (F. Schlegel, Tieck, Wackenroder e Novalis) e um subtipo de romance de artista [*Künstlerroman*] (cf. Selbmann 1988).

Mesmo não sendo a intenção de Dilthey abordar o *Bildungsroman* de modo definitivo ou sistemático, ele foi suficientemente persuasivo na medida em que generalizou e suprimiu as particularidades que, afinal, distinguem os romances. Mas em vez de generalizar os romances, como fez Hegel, sob a égide do *moderno*, Dilthey, como Morgenstern, o fez sob a égide do *Bildungsroman*. Na interpretação otimista de *Wilhelm Meister*, o individualismo seria positivo do ponto de vista da “personalidade”, que afinal acaba por se formar. Baseado no apagamento das diferenças entre os indivíduos e suas trajetórias individuais, Dilthey deixou de lado todos os fatores que poderiam conduzir a contradições insolúveis, ressaltando apenas a abstrata “personalidade” humana não vinculada às suas necessárias condições de existência, o que tornou possível a afirmação de que a

trajetória da formação é igual para todos os indivíduos; concernente à literatura, isso equivaleu a construir um largo e acolhedor conceito de *Bildungsroman*.

A influência das concepções de Dilthey sobre a pesquisa do *Bildungsroman* foi muito abrangente e é sentida até hoje, principalmente (mas não apenas) em trabalhos que não buscam um aprofundamento do conteúdo do conceito, utilizando-o de forma meramente instrumental para a análise de romances. Esse procedimento facilita, muitas vezes, ignorar asserções importantes que estão pressupostas na história de sua constituição conceitual, fazendo com que a noção de romance de formação torne-se uma espécie de curinga sempre pronto a preencher uma lacuna, um guarda-chuva teórico, pois se tornou tão plástico e flexível que passou a não exigir muito rigor teórico para ser aplicado.

No que se refere à avaliação de *Wilhelm Meister*, a posição de Dilthey não difere fundamentalmente da visão de Morgenstern, ainda que desloque a problemática do *Bildungsroman* do âmbito biográfico e a situe conceitualmente na “vivência” [*Erlebnis*] da época e da história das ideias. Contudo, diferentemente de Morgenstern, a ênfase de Dilthey recai sobre o conflito entre indivíduo (inclinações interiores) e sociedade (influências exteriores), de modo que a formação “harmônica” tornou-se então problemática. Neste ponto Dilthey remonta visivelmente a Hegel. Pois, como vimos, o conflito entre “poesia do coração” e “prosa das relações” é concebido por Hegel como fundamental para o romance, e tais lutas são designadas

como “anos de aprendizado”, como “educação do indivíduo na realidade existente”, em que o indivíduo deve aprender a se resignar e a formar-se nas relações sociais constituídas – e assim a avaliação hegeliana segue a lógica da conciliação, ainda que problemática.

Demonstrando preocupação quanto à definição dos limites e a respectiva classificação dos romances, estudos do início do século XX tentaram diferenciar o *Bildungsroman* de seus “primos”, o romance de educação [*Erziehungsroman*] e o romance de desenvolvimento [*Entwicklungsroman*]. Ludwig Stahl, em seu consagrado estudo de 1934, com essa intenção assevera que todos esses tipos representam o processo de transformação de um homem desde infância até a vida adulta. Para o autor, o romance de desenvolvimento narra o curso completo da vida até a morte do herói, já o *Bildungsroman* narraria as etapas do *tornar-se* do herói desde a infância até o amadurecimento. O romance de educação, por sua vez, narra esse processo como educativo, isto é, o homem crescendo num mundo com todas as suas variadas influências é diretamente orientado por meio da influência de um ou mais mentores.¹³

De acordo com os estudiosos (Köhn 1988), à *Teoria do Romance*, de Lukács (publicada em 1916), pertenceriam alguns dos poucos fundamentos sólidos já formulados sobre o tema, ainda que sob a denominação de romance de educação [*Erziehungsroman*].

¹³ Novamente para assinalar o quanto são sempre precárias tais definições (que certamente se apresentam oportunamente úteis), mencionamos Hans Castorp, o herói de *A Montanha Mágica* classicamente incluído na tradição do *Bildungsroman*; ele tem dois tutores: Naphta e Settembrini (o romance surge em 1924, portanto, dez anos antes do livro de Stahl). Isso para não mencionar a *História de Agathon* (1774), de Wieland, tratado em detalhe por Stahl, em que o herói tem também dois mentores. Para a diferenciação entre *Bildungsroman* e *Entwicklungsroman* no primeiro quartel do século XX, ver também o estudo clássico de Mellita Gehard (1926).

Ironicamente, porém, justamente quem foi considerado um dos que melhor refletiu sobre o tema não pretendeu definir *Erziehungsroman* — e *Entwicklungsroman* — Lukács pressupõe um pré-entendimento desse tipo de romance¹⁴. As palavras *Bildung* e *Ausbildung* não são utilizadas pelo autor de forma categórica na classificação e definição de *Wilhelm Meister*, mas muito mais como questões da filosofia humanista que orienta a configuração da obra.¹⁵ Uwe Steiner (1997) considera que Lukács, ao falar em *Erziehungsroman* na *Teoria do Romance*, posiciona-se implicitamente com Novalis: contra a noção de *Bildungsroman*. De toda forma, também Lukács não deixa dúvidas de que o *Erziehungsroman* alcançou apenas uma vez, em *Wilhelm Meister*, um equilíbrio — e com isso se alinhou também à posição tradicional sobre o *Bildungsroman*.

Apesar das críticas e dúvidas levantadas por Köhn, ele é um dos que considera que não se pode desistir dos conceitos *Bildungsroman* (como categoria histórica) e *Entwicklungsroman* (como tipo estrutural), não porque de algum modo eles se estabeleceram, mas porque, entendidos corretamente, eles abrangem um complexo de traços interpretativos. Köhn trata da dupla face do *Bildungsroman*: material e de conteúdo, de um lado, e formal-estrutural, de outro. Com

¹⁴ É possível que Lukács, ao preferir o termo *Erziehungsroman*, quisesse se diferenciar de Dilthey. Lukács mantém essa designação também na sua fase posterior marxista, veja-se seu ensaio sobre *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, de 1936: “Os anos de aprendizado de *Wilhelm Meister* é um *Erziehungsroman*: seu conteúdo é a educação do homem para a compreensão prática da realidade” (1994: 604), formulação que se aproxima quase literalmente da de Hegel.

¹⁵ Jacobs e Krause (1989) consideram, porém, que o mais importante reconhecimento de Lukács sobre o *Bildungsroman* deve-se à precisão conceitual do problema fundamental do gênero, expresso como a “busca de um sentido de vida em um mundo experienciado como estranho e hostil” pelo “herói problemático”.

isso, o autor tenta diferenciá-lo de outros gêneros e abre caminho para uma classificação tipológica e histórica do gênero na história do romance. Historicamente, ele seria um produto de Goethe e seus contemporâneos; tipologicamente, pode ser tanto “gênero concreto da história do gênero ou tipo de poesia” do *Entwicklungsroman* quanto um “quase supra-histórico tipo de construção”. Köhn vê exatamente a “abertura definidora” do complexo *Bildungsroman*, como disse Selbmann (1988:30), como “pressuposto de sua utilidade hermenêutica”, tornando-se por isso um conceito indispensável à ciência da literatura. Mas reforça: “categorias estruturais” para a análise do *Bildungsroman* ainda não foram suficientemente desenvolvidas.

Neste contexto, a posição de Martini deve ser lembrada, pois em sua pesquisa sobre a história do conceito e da teoria sobre *Bildungsroman* ele prova que a fixação do conceito e a história recente do *Bildungsroman* estão intimamente ligadas (distanciando assim o conceito, portanto, de *Wilhelm Meister*). Ele afirma que o *Bildungsroman* não é uma “forma categorial estética”, mas uma “forma histórica”, cujos pressupostos repousam mais em materiais, temáticas e sua intenção de resultado e função do que em leis estruturais formais. Somente com a consciência da historicidade do *Bildungsroman* e do conceito de *Bildung* as investigações sobre a estrutura tornar-se-iam razoáveis — e talvez por não constatar esse preceito no seu presente, tornou-se Martini cético em relação ao conceito, como veremos adiante.

Jacobs e Krause (1989), por sua vez, diferenciam o *Bildungsroman* como gênero histórico da época de Goethe [Goethezeit] do termo anistórico *Entwicklungsroman*. O livro destes autores, como o relatório de Köhn, é uma tentativa de somatória dos resultados de pesquisas anteriores sobre o *Bildungsroman*. Embora apresentem úteis estudos da bibliografia de referência, eles não têm a intenção de relatá-las e problematizá-las detalhadamente, posto que a ideia que orienta Jacobs e Krause é a de que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é a norma para *Bildungsroman* não alcançada por mais ninguém, e, por isso, é um “gênero não realizado”; de todo modo, ele prossegue sendo a referência para o alinhamento de outros romances, e por essa razão é tão caro à literatura comparada. Mas de que serve um conceito de gênero, perguntamos criticamente com Selbmann (1988: 34), se a rigor ele serve para definir apenas um romance?

O conceito *Bildungsroman* no Brasil: acima de qualquer suspeita

Dentre os estudos brasileiros voltados para a questão do *Bildungsroman* merece destaque o trabalho de Maas, *O Cânone Mínimo. O Bildungsroman na História da Literatura* (2000), pois se volta às possíveis definições do gênero e alguns dos problemas aí envolvidos segundo a tradição crítica. Nesse trabalho de divulgação científica pioneiro no Brasil sobre a temática do *Bildungsroman*, a autora rastreia as definições do conceito e as obras que passaram a ser

consideradas romances de formação, evidenciando, em suma, como o termo foi vastamente disseminando na literatura e na crítica literária.

Sua intenção é empreender “uma investigação que se baliza pelo reconhecimento da historicidade do *Bildungsroman*” (2000:17), assim, a posição da autora no que concerne à aceitação da existência desse tipo de romance parece clara, já que pressupõe como dado o conceito na própria formulação da investigação a ser empreendida. É bem verdade que o estudo procura se distanciar de qualquer ortodoxia quando prefere a expressão “instituição literária e cultural”¹⁶ a termos como “gênero”, “tipo”, “subgênero” para tentar definir o conceito; contudo, ao falar de “instituição”, Maas pretende realçar o *Bildungsroman* não como sendo “propriamente literário”, mas sobretudo formado por “manifestações discursivas” extra-literárias (2000:25) — e assim cai por terra a fundação do conceito, ou ao menos sua explicação por meio da exclusiva análise textual dos romances. Dentre as “aparentes contradições” que o conceito carrega e que poderiam ser solucionadas com os “estudos de cultura” está o fato de que o *Bildungsroman*, na opinião de Maas, é historicamente circunscrito (tanto no que concerne à época de seu surgimento quanto ao conceito tradicional de formação), mas serve para todas as épocas.

¹⁶ “Ao lado do mapeamento da crítica dirigida ao gênero e à obra considerada seu paradigma, procurou-se delimitar as inflexões históricas e literárias que possibilitaram sua gênese e desenvolvimento. Assim, as condições em que se deu a criação do termo *Bildungsroman*, o projeto pedagógico que se delineia durante a *Aufklärung*, a vertente de uma literatura educativa, bem como o conceito temporal da *Bildung* no âmbito da sociedade e cultura alemãs da segunda metade do século XVIII atuam como núcleos formadores do discurso, como projeções constituintes do *Bildungsroman* como instituição literária e cultural” (Maas 2000: 17).

Ao mesmo tempo, com o conceito entendido dessa maneira, a autora desloca a explicação da obra (e, portanto, do conceito *na* obra) para a explicação da relação entre arte e sociedade, explicando a primeira pela última¹⁷ — método predileto, aliás, na teoria da literatura de diversas vertentes, como as marxistas e as da chamada estética da recepção. Esta última, na qual o trabalho da autora se ancora, conforma-se quase perfeitamente ao fenômeno *Bildungsroman* criado discursivamente, já que é parte de seu pressuposto teórico explicar a obra pela inter-relação autor-obra-leitor. Inexplicado resta, porém, o que vem a ser essa “instituição” *na* própria obra se a despirmos dos “discursos” externos. A finalidade central de Maas não foi propriamente a de abordar o romance de Goethe, embora tenha se disposto a isso, mas sim a de nos dar a conhecer prováveis fontes do *Bildungsroman*, bem como sua fortuna crítica e os romances posteriores que passaram a constituir essa tradição, e por ter realizado esses propósitos o trabalho da autora tornou-se uma referência. Assim, a autora, na medida em que analisa “discursos” de fato existentes sobre o *Bildungsroman*, não teve o mesmo foco da questão que discutimos aqui: não apenas a validade do conceito para a conceituação de obras particulares, mas, principalmente, para *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

¹⁷ Assim, tornando-se “um mecanismo de legitimação de uma burguesia incipiente, que quis ver refletidos seus ideais em um veículo literário (o romance) que apenas começara a se firmar”; ou ainda, “o *Bildungsroman* mostrou-se a contrapartida estética de acontecimentos que, na França, se davam no plano político” (Maas 2000:17).

Já que até hoje os críticos não concordaram nem ao menos sobre uma definição do conceito que seja suficientemente específica para designá-lo com precisão, sem confundi-lo com outros tipos de romance ou mesmo com o romance em geral, e ampla o bastante para que supra uma função epistemológica, isto é, para que sirva para designar uma família de romances da mesma natureza, é compreensível que num primeiro momento Maas não tenha se apropriado da polêmica. No entanto, apesar do intuito de seu estudo não ser o questionamento da validade do conceito, é intrínseco à questão tomar sobre ela algum posicionamento, tanto mais quando se reconhece que “a grande circulação do termo *Bildungsroman* pelas literaturas nacionais europeias, e, mais recentemente, também pelas americanas, levou a uma superexposição do conceito. O recurso ao *Bildungsroman* passou a ser uma estratégia teórica e interpretativa capaz de abarcar toda produção romanesca na qual se representasse uma história de desenvolvimento pessoal” (Maas 2000:24). Especificamente no que diz respeito ao romance goethiano, a constatação da autora já seria suficiente para explicitar a urgência de uma revisão do conceito a fim de evitar sua cega perpetuação inercial. E a forma mais rigorosa de se começar essa tarefa, de acordo com a perspectiva que propomos neste ensaio, exigiria a *análise interna detalhada* do romance que se qualifica como o modelo do *Bildungsroman*, investigação, entretanto, incipiente no citado trabalho de Maas.

Com enquadramento semelhante, isto é, tomando como dado um conceito do qual cada crítico oferece uma definição particular (sem analisar profundamente o cânone, portanto), Bolle argumenta em seu livro, ademais bastante original e influente, que *Grande sertão: veredas* é o romance de formação do Brasil, isto é, da nação e não apenas do herói individual (2004:375 sq.). Bolle considera que a concepção que valoriza o indivíduo à custa da vida social “está impregnada pela sua época” (2004:380), e contrapõe-se à perspectiva dos formuladores do conceito (Morgensten e Dilthey), para os quais o romance de formação seria restrito à história individual e não à de um povo, como ocorre na epopeia antiga. Para Bolle, a obra-prima de Rosa retomaria a ideia original de Goethe (a qual portanto não teria sido apreendida pelos primeiros teóricos) quanto ao sentido mais geral de formação: a meta não seria representar a luta das classes, mas o diálogo entre elas.

Mazzari (1999) pressupõe igualmente um conceito firmemente estabelecido ao reputá-lo como “gênero literário que representa a mais significativa contribuição alemã à história do romance europeu” (49) — posição que, como mencionamos anteriormente, é também discutível entre os críticos. Em seu livro, o autor investiga com muita propriedade a relação paródica do romance de Gunter Grass com a “tradição do romance de formação em geral” e em especial “com o protótipo goethiano” (1999:11). Mas mesmo com Grass declarando que *O Tambor de Lata* situa-se numa relação “irônico-distanciada” em relação ao romance de formação, existe a necessidade entre os

intérpretes — que justamente vem sendo cada vez mais debatida — de filiá-lo à tradição e de situá-lo de algum modo na constelação do *Bildungsroman*: *O Tambor* seria então um *anti-romance* de formação.

Assim, nos três trabalhos citados acima, as respectivas análises comparativas utilizaram o conceito *Bildungsroman* da mesma forma que o fez boa parte da tradição crítica, contribuindo, ainda que involuntariamente, para reforçar uma inexatidão que beira dois séculos de existência. Ao se tirar o foco do *Meister* e não se propor uma abrangente revisão crítica do conceito, o romance de Goethe é referido apenas no intuito de dar uma origem ao *Bildungsroman*, ao mesmo tempo em que a abstração de seu significado conceitual permanece.¹⁸

¹⁸ Esse costuma ser o procedimento em geral adotado nas pesquisas brasileiras. Supondo o conceito de *Bildungsroman* como dado e, principalmente, sem analisá-lo a fundo no romance tido como exemplar do gênero, foram entendidos sob esse paradigma obras de Machado de Assis, Guimarães Rosa, Raul Pompéia e outros. Além dos autores que abordamos neste tópico, poderíamos citar ainda: PINTO, Cristina Ferreira. 1990. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva; DUARTE, Assis Duarte. 1994. Jorge Amado e o *Bildungsroman* proletário. In *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada* (Abralic); RIBEIRO, Amanda do Prado. 2008. *A representação da formação do indivíduo na literatura. Uma análise dos discursos sobre aprendizado nos romances de Machado de Assis*. Dissertação. Niterói, UFF. Note-se que este último trabalho amplia o uso do conceito oriundo da teoria do romance para a investigação de contos, deixando bem claro que a análise de “discursos” não tem nenhuma vinculação obrigatória ao que diz respeito à identidade à identidade formal-estrutural da obra. Entre os estudos que partem do pressuposto de que o *Bildungsroman* é “um dos conceitos basilares para a compreensão da época goethiana (*Goethezeit*) e a própria poética do autor” (Heise, E. Orelha de livro. In: MAAS, Wilma Patrícia. Op. Cit.), podemos citar também: FONTANELLA, Marco Antônio. 2000. *A Montanha Mágica como Bildungsroman*. Dissertação. Campinas, Unicamp; NETO, Artur Bispo Santos. *A Fenomenologia do Espírito* de Hegel e o Romance de Formação de Goethe. *Revista Urutágua*, n.17 – dez.2008/jan/fev/mar.2009. Maringá – Paraná.

Sobre as críticas ao conceito *Bildungsroman* especialmente quando aplicado a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*: uma tarefa vacilante e inacabada

Na vasta discussão sobre o *Bildungsroman* é também interessante avaliar a repercussão que o conceito teve sobre a criação de obras literárias — isto é, em que medida os próprios escritores procuraram, deliberadamente, produzir romances que se adequassem a essa noção (aspecto ressaltado por Martini). Em que medida o conceito *Bildungsroman* foi aceito como rótulo e sob esse signo foi reproduzida uma tradição literária? E mais, se os próprios escritores criaram suas obras com tal intenção, quem é o crítico literário que há de divergir?¹⁹ Esse é um problema antigo e complicado entre o artista e o esteta. Os teóricos que defendem o conceito a toda prova podem recorrer aos escritores para ratificar sua posição a favor do *Bildungsroman* — ou mesmo o defenderão à revelia das explícitas intenções autorais. É preciso reconhecer que a pertinência e a persistência da denominação *Bildungsroman* é também justificada pela própria “escola” constituída pelo romance de Goethe, romancistas alemães que direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente filiam-se a essa tradição. Não menos certo, todavia, é o impacto causado pelo romance goethiano na sua recepção internacional desde o século XIX, que não pouca influência teria tido

¹⁹ Embora críticos possam afirmar que este processo está fora do alcance de qualquer autor, lembremos de Thomas Mann, que pretendeu criar conscientemente com *A Montanha Mágica* (1924) um *Bildungsroman*.

sobre *O vermelho e o negro*, de Stendhal, *Ilusões perdidas*, de Balzac e *Educação sentimental*, de Flaubert, os quais podem ser lidos todos como “histórias de educação do indivíduo na realidade existente”, nas palavras de Hegel.²⁰

Mas, mesmo levando em conta as posições mais decididas dos próprios escritores e dos críticos literários, persiste o problema teórico: qual a definição unívoca do gênero ou do tipo de romance denominado *Bildungsroman*? Falando mais concretamente, uma análise que pretende colocar o *Bildungsroman* como conceito diretor vê-se diante de problemas que se tornaram clássicos, tais como: ele pode aplicar-se a um determinado ângulo de um romance (por exemplo, ao não menos discutível “processo de formação”), no entanto, se considerado, por exemplo, o “destino” do herói, ele é totalmente inapropriado. Nesse caso, está-se frente a um *Bildungsroman*? Mesmo que se tenha tentado precisar o conceito investigando se havia um tipo de herói próprio à ideia de formação (um *Bildungsheld*) e tudo que implicaria sua existência, que se tenha perguntado sobre os conceitos de história de formação [*Bildungsgeschichte*], trajetória de formação [*Bildungsgang / Bildungsweg*], objetivo de formação [*Bildungsziel*], que poderiam estar presentes isoladamente ou em conjunto em diferentes obras, nunca se conseguiu chegar a uma resolução satisfatória que os unificasse em um mesmo conceito.

O movimento de negação do *Bildungsroman* surge primeiramente

²⁰ Contudo — e essa é mais uma das muitas polêmicas — Jacobs e Krause (1989) ponderam que, se esses romances do século XIX contam as histórias dos irmãos fracassados de Wilhelm Meister, então podemos designá-los muito mais como *romances de desilusão* [*Desillusionsromane*].

como contestação do mesmo e, portanto, continua obrigatoriamente ligado às questões suscitadas por anos de tradição interpretativa. Como parte do problema de sua determinação concentra-se sobre o conceito de *Bildung* de Goethe e seu círculo, principalmente Herder e Wilhelm von Humboldt, indagou-se por muito tempo se um *Bildungsroman* teria sempre de ser radicado nessa concepção de *Bildung*, pois se consideramos a existência de uma tradição romanesca do *Bildungsroman* posterior a *Wilhelm Meister*, é bem claro que o conceito original de *Bildung* não é inerente a essa tradição.

No contexto de uma sistematização do romance alemão dos séculos XIX e meados do XX, o conceito *Bildungsroman* é usado discretamente (Köhn 1988:351), voltando-se muito mais para sua aplicação a (mais do que para a investigação em) *Wilhelm Meister* e à época de Goethe. Autores como Günther Weydt, Rudolf Majut e Fritz Martini são exemplos de teóricos mais ou menos céticos frente à categoria *Bildungsroman*, principalmente contra agrupamentos de romances sob essa denominação, pois logo que normas de representação artística são ligadas ao conceito, a interpretação, que deveria ser com isso facilitada, fica, na verdade, obstruída. Martini, que utiliza o conceito com reservas,²¹ nega a possibilidade de renovação do *Bildungsroman*. A “consciência da liberdade”, “a força para a autodeterminação” do indivíduo na ação recíproca entre “eu e mundo”, que seriam para ele pressupostos essenciais da *Bildung* e do

²¹ Em *Deutsche Literatur im bürgerlichen Realismus 1848-1898* [Literatura alemã no realismo burguês] (1974), (cf. Köhn 1988:352).

Bildungsroman, são destruídas nos romances do século XX (que aparecem comumente definidos com expressões como: fuga para a interioridade e ânsia por uma extinção da consciência do isolamento; destruição da unidade transcendental do eu etc.). O estranhamento [*Entfremdung*] do homem na realidade social, política, técnica tornada superpoderosa torna uma *Bildung* autêntica impossível (para Martini, Kafka, em *O Castelo*, *O Processo*, *América*, configurou a forma mais radical de aniquilamento desse tipo de romance). Werner Welzig (cf. Köhn 1988) considera, igualmente, que conceitos como *Bildungsroman*, romance de caráter etc., não são suficientes para a compreensão moderna desse tema — e aqui se liga a Melitta Gerhard (1926), embora o trabalho dela tenha elegido outro conceito para substituir a função do *Bildungsroman*, o de *Entwicklungsroman*, que segundo a autora permitiria maior abrangência de análise (Köhn 1988:366).²²

No que se refere ao estudo de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, Kurt May (1957), em resposta a Schlechta, modificou, sem conseguir resolver as contradições que surgiram, o “programa de formação” de *Wilhelm Meister*. O objetivo do romance não seria então o “completo desenvolvimento da individualidade do herói, mas a educação de Wilhelm para uma ‘postura socialmente ética’” (p. 5). Não aquilo que o próprio Wilhelm ambiciona, mas sim o que as máximas da Torre estabelecem como ideal. May indicou como o tema da formação interior, espiritual e universal é na verdade

²² No entanto, o estudo de Melitta Gerhard não diferencia visivelmente *Entwicklungsroman* de *Bildungsroman*.

repetidamente atacado em *Wilhelm Meister*, e conclui: “de modo algum é um *Bildungsroman* no sentido do humanismo clássico e de sua ideia de humanidade harmônica e universal” (1957:33). De acordo com May, ou Goethe não conseguiu representar esse objetivo de formação em Wilhelm ou os bens de formação que deveriam reunir-se em uma pessoa exibem-se na repartição em uma linha de representantes. De todo modo, a formação é e permanece um processo a se realizar. Ainda sim, porém, May considera que *Wilhelm Meister* é um *Bildungsroman*. Para ele, o ideal de vida de Wilhelm desenvolve-se continuamente na direção de uma sociabilidade eticamente prática, posição que ele fundamenta principalmente nos dois últimos livros do romance.

Karl Otto Conrady, em 1994, já sem causar estrondo pôde se desprender da linha interpretativa que permanecia dominante, embora em franca decadência há pelo menos duas décadas, e comentar o conceito ligeiramente, lembrando as palavras finais do personagem Friedrich sobre Wilhelm Meister,²³ para em seguida perguntar: “este é o final de um *Bildungsroman*?” Tornou-se Wilhelm de aluno em mestre? Ou seja, foi ele conduzido “para o reconhecimento das possibilidades e tarefas de sua existência e aos correspondentes modos de existência?” (1994:639). E conclui: não há um único conceito de *Bildung*, ao contrário, há várias contradições. Menos cético e radical que Schlehta, Klaus-Dieter Sorg (1983) antecipou essa avaliação de

²³ “/.../ tu me lembras Saul, o filho de Quis, que foi à procura das jumentas de seu pai e encontrou um reino” (Goethe VIII 10, 1994:586).

Conrady: “Para o desejo de formação de Wilhelm não há uma solução satisfatória na forma de um determinado modo de vida, ao contrário, sua *Bildung* pode representar-se apenas como problema” (citado em Seitz 1997:122-123).

Portanto, para Conrady seria errôneo fazer o que muitos defensores do conceito fizeram, isto é, interpretar o expresso na carta de Wilhelm a Werner²⁴ como uma afirmação diretora do romance e fazer disso o fundamento de uma interpretação — ou seja, o autor dirige sua crítica à interpretação do “discurso” (o expresso pelo próprio personagem, neste caso) como fundamento de um conceito de gênero romanesco. Para o autor, os personagens mostram concretamente que não há um modelo para a *Bildung*. O romance desdobra um panorama de destinos humanos de talhes muito diversos, e ademais, a configuração dos personagens dá um *não* como resposta a uma possível *Bildung* como um equilíbrio bem-sucedido de eu e mundo. Conrady defende a opinião de que *Wilhelm Meister* não ofereceria “um modelo para uma formação na qual é indicada uma determinação visível e traduzível, como ela aconteceu e como pode ser felizmente completada” (citado em Seitz 1996:123).

Klaus Gehrt (1996), Hans-Egon Hass (1963) e Gerwin Marahrens (1985) também são contra o conceito de *Bildungsroman* na análise de *Wilhelm Meister*. Assim como Erwin Seitz, que pondera:

²⁴ “Para dizer-te em uma palavra: formar-me a mim mesmo, tal como sou [*mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden*], tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (Goethe V 3, 1994:286).

Os anos de aprendizado de *Wilhelm Meister* são apenas condicionalmente um *Bildungsroman*. Por certo, Wilhelm vive ricas experiências, ele percorre o mundo dos burgueses, dos artistas, da nobreza, e passa a conhecer algumas das tarefas que se colocam nas diferentes áreas da vida; ele vivencia a felicidade e a infelicidade no amor, e enxerga o mundo com olhos mais abertos no final do romance. Porém, o que há de ser dele, ele não sabe. Ele não mostra de modo algum uma estatura interior fortalecida. O Goethe clássico não escreve um romance de felicidade romântica. Ele escreve um romance de época e um moderno e complicado romance de artista. O herói com seu 'talento como poeta e ator' torna-se enfeitiçado, parte para sua felicidade e parte para sua infelicidade (1996:137).

Por fim, Steiner (1997) considera que um desvio produtivo da pesquisa orientada pelo *Bildungsroman* foi o importante impulso do estudo de Lukács de 1936, pouco citado entre os comentadores justamente porque saiu da esfera do *Bildungsroman* (sem, contudo, polemizá-la). A interpretação de Lukács coloca o romance no contexto da história da Revolução Francesa, cujos conteúdos sociais e humanos concordam com os ideais de formação da Weimar clássica. Ao mesmo tempo, a oposição entre os ideais do humanismo e da realidade da sociedade burguesa transformou a Sociedade da Torre numa ilha, já tornada utópica na configuração romanesca.

Tão difícil é definir o conceito que muitos teóricos, ao invés de levar a cabo essa tarefa, passaram a se concentrar sobre outros aspectos do romance goethiano (enquanto outros resistiram e

continuaram tentando).²⁵ Hans-Jürgen Schings, um dos mais renomados teóricos do *Meister*, temendo a ameaça da colagem de etiquetas como *Bildungsroman* e *Sozialroman*, ainda que assuma a denominação *Bildungsroman* sem maiores definições delimitadoras e críticas (provavelmente no intuito de debruçar-se sem alarde em seu próprio trabalho que em nada se liga a essa tradição crítica), fala do efeito estimulante das recentes pesquisas e perspectivas de análise do romance goethiano, citando abordagens simbólicas, psicanalíticas, epistemológicas e mitológicas.²⁶

Realmente, a partir da década de 1970, principalmente, surgiram frutíferos estudos sobre o romance de Goethe que procuraram avançar em diferentes frentes e descobrir outras perspectivas de compreensão que ele oferece, sem a preocupação de entrar na discussão sobre o *Bildungsroman*. Na pesquisa mais recente, os trabalhos de Felicitas Igel (2007) e Dirk Kemper (2004) são exemplos excelentes da ampliação do foco de pesquisa sobre *Wilhelm Meister*. Igel não se envolve na discussão sobre *Bildung* e muito menos na do *Bildungsroman* ao investigar as raízes do romance goethiano no alto romance barroco. Note-se que Kemper faz um estudo precisamente sobre a “problemática da individualidade” em obras de Goethe, inclusive em *Wilhelm Meister*, e nesse contexto a questão da *Bildung* não pôde deixar de ser abordada, mesmo de modo subjacente —

²⁵ Vide os trabalhos de Jürgen Jacobs ao longo das décadas: 1972, 1988, 1999 — este último: *Reine und sichere Tätigkeit. Zum Bildungskonzept in Goethes Wilhelm Meister*. In: *Pädagogische Rundschau* 53, H. 4.

²⁶ Cf. *Wilhelm Meisters schöne Amazone*, p. 144. Schings cita os trabalhos de Ivar Sagmo (1982), Hannelore Schlaffer (1982), Ilse Graham (1977).

porém, questões em torno do *Meister* ser ou não ser um *Bildungsroman* ficam completamente de fora.

Se a ciência constitui-se baseada em métodos e classificações, com a ciência da literatura (pensamos aqui na *Literaturwissenschaft* alemã, solo em que o *Bildungsroman* frutificou) não haveria de ser diferente. Conceitos como romance social [*Gesellschaftsroman*], romance de artista [*Künstlerroman*], romance individual [*Individualroman*] e tantos outros subtipos de romances ajudam a ciência literária a trabalhar com seus objetos, facilitando seu acesso a eles e, em certos casos, permitindo um melhor entendimento dos mesmos. Essa mesma intenção científica fundamenta a maioria das tentativas de estabelecimento do conceito *Bildungsroman*. Porém, o que pode ter se mostrado um instrumento útil de classificação naqueles outros casos, tornou-se aqui um complicador.

Nascido já bastante alargado, o conceito serviu para denominar praticamente qualquer romance — e exatamente essa “versatilidade” foi tão apreciada pela literatura comparada. Assim, o que se constata ao longo da história do conceito é que a problemática do *Bildungsroman* envolve principalmente a questão da tradição, da continuidade e, particularmente, a capacidade ou possibilidade do conceito ser estendido a outros romances para além de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de maneira a tornar-se um gênero romanesco ou, ao menos, definir um determinado tipo de romance.

No entanto, diferentemente de conceitos da teoria literária que reportam incontestavelmente ao conteúdo ou à forma dos romances (epistolar, de viagem, de aventura, de artista etc.), o conceito *Bildungsroman* não pode ser inequivocamente “aplicado”. Isto porque, a rigor, o único romance que se encaixaria plenamente no gênero, o único que atingiu a forma plena do romance de formação, aquele que seria seu primeiro autêntico exemplar, o criador do “gênero” e seu modelo máximo são *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. De acordo com esse critério, alguns romances poderiam de fato ser considerados *Bildungsromane* sob certos aspectos, porém, outros tantos elementos os descaracterizariam como tal. O conceito mostra-se, no fim das contas, bem pouco funcional e não resiste a uma consideração mais apurada.

Por causa da diversidade de associações que a noção suscita para além de sua conexão específica com *Meister*, o *Bildungsroman* parece ter sido usado como chave-mestra para a compreensão e interpretação do romance moderno em geral; ora, isso aconteceu porque a história do que veio a se chamar *Bildungsroman* confunde-se com a própria história do romance moderno. E assim, sem que se percebesse, a imprecisão da denominação *Bildungsroman* e a conseqüente amplitude a que essa indeterminação leva conduziram constantemente as definições de romance de formação a considerações sobre a natureza do romance em geral e ao seu principal assunto: a relação entre o indivíduo e a sociedade, a qual, por sua vez, remete às raízes épicas do romance. Como vimos, entre as definições clássicas do conceito que

pretendem se sustentar em *Meister* estão aquelas que, sob o escopo do “desenvolvimento individual” estabeleceram como critério definidor desse tipo de romance o que corresponderia ao cerne de todo romance, ou seja, a luta entre sociedade e indivíduo; ou aquela que o justifica mediante o amadurecimento do herói em suas diversas etapas (ideia bastante simplificada da história de Wilhelm). Tudo isso, ademais, pode ser facilmente confundido com os chamados romance de educação, romance de desenvolvimento e outros. Então, o que faria de *Wilhelm Meister* e de seus “sucessores” um *Bildungsroman*?

O processo de disseminação do conceito percorreu diferentes caminhos, e no que diz respeito a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a ausência de uma análise isenta do romance foi o principal *modus operandi* para a divulgação do termo romance de formação, posto que muitas análises do *Meister* foram orientadas para que se encaixassem no conceito previamente articulado. Com poucas exceções, os perpetuadores da noção pouco se detiveram na demonstração do mesmo mediante um exame profundo de *Wilhelm Meister*, procedimento a nosso ver obrigatório se considerarmos que esse romance seria de fato o criador da “tradição” do *Bildungsroman*.

Com o passar dos anos, as sucessivas tentativas malogradas de uma fixação inequívoca do conceito *Bildungsroman* acabaram por colocá-lo progressivamente sob suspeita, uma vez que ele foi abundantemente usado pelos críticos mesmo sem nunca ter tido uma definição consensual (o que, repetimos, pode ser comprovado pelo desenvolvimento da crítica literária sobre *Os anos de aprendizado de*

Wilhelm Meister). Dentre os críticos do conceito, ou dentre aqueles que simplesmente o menosprezam, constata-se, curiosamente, um esforço maior na análise do romance de Goethe, e uma coincidência: depois desse procedimento, eles geralmente reconsideram a classificação da obra como um *Bildungsroman* ou, no mínimo, passam a encará-la com grandes reservas. Certamente a pesquisa brasileira se beneficiaria se também arriscasse passos nessa direção, inclusive indagando a si mesma sobre a pertinência de consolidar uma tradição desde sempre problemática e já há algumas décadas cambaleante nos estudos literários. Retornar a *Wilhelm Meister* tentando lê-lo sem os óculos do *Bildungsroman* é uma boa medida para se julgar com mais acuidade as definições provisórias tentadas pela tradição interpretativa. Só a partir desse momento se pode arriscar uma definição unívoca — pelo menos uma delimitação precisa da questão — ou então renunciar por completo ao conceito.

Se ao longo deste ensaio questionamos a pertinência de um conceito literário específico, o *Bildungsroman*, especialmente para a interpretação de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, só podemos terminar nos juntando ao coro dos que indagam: Por que, ao invés do seu encerramento nas grades conceituais de um conceito frágil, não optamos pelo desbravamento de novos horizontes que não cansam de vicejar em *Wilhelm Meister* e em outros grandes clássicos?

Referência bibliográfica

- BAHR, Ehrhard. 1982. Erläuterungen und Dokumente. Johann Wolfgang Goethe – Wilhelm Meisters Lehrjahre. Stuttgart: Reclam, pp. 298.
- BOLLE, Willi. 2004. *grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- CONRADY, Karl Otto. 1994. Ein Schüler, der kein Meister wurde. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In *Leben und Werk*. München, Zurich: Artemis und Winkler, p.623-649.
- DILTHEY, Wilhelm. 1988. Der Bildungsroman (1906). In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 120-122.
- GEHARD, Mellita. 1926. *Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes "Wilhelm Meister"*. Halle/Saale: M. Niemeyer
- GEHRT, Klaus. "Das Wechselspiel des Lebens". Ein Versuch, Wilhelm Meisters Lehrjahre (wieder) einmal anders zu lesen. In: *Goethe-Jahrbuch* 11. 1996. p. 105-120.
- GOETHE, J. Wolfgang. 1994. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ensaio.
- _____. 2002. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. München: CH. Beck.
- HASS, Hans-Egon. 1963. "Goethe — Wilhelm Meisters Lehrjahre." In: *Benno von Wiese, ed. Der deutsche Roman*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.
- HEGEL, G. W. Friedrich. *Vorlesungen über die Ästhetik, 1835-1838*). Fonte: <http://www.textlog.de/6021.html>.
- IGEL, Felicitas. 2007. *Wilhelm Meisters Lehrjahre im Kontext des hohen Romans*. Würzburg: Ergon.
- KEMPER, Dirk. 2004. *Ineffabile. Goethe und die Individualitätsproblematik der Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- KÖHN, Lothar. 1988. Entwicklungs- — und Bildungsroman. Ein Forschungsbericht (1969). In: Selbmann, Rolf (Org.). *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p.291-373.
- KOOPMANN, Helmut. 1983. Vom Epos und Roman. In *Handbuch des Deutschen Romans*. Düsseldorf. Bagel, p.11-30.
- JACOBS, J.; KRAUSE, M.. 1989. *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München.
- LUKÁCS, Georg. 1984. Marx und Goethe (1970). In Benseler, Frank. *Revolutionäres Denken – Georg Lukács. Eine Einführung in Leben und Werk*. Darmstadt, Neuwied: Lucterhand.
- _____. 2000. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, Posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- _____. 1994. *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. In GOETHE, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ensaio.
- MAAS, P. Wilma. 2000. *O Cânone Mínimo. O Bildungsroman na História da Literatura*. São Paulo: Unesp.
- MARAHRENS, Gerwin. 1985. Über die Schicksalskonzeptionen in Goethes

- „Wilhelm Meister' – Romanen. In: Hahn, Karl-Heinz. *Goethe Jahrbuch*. Weimar: Hermann Böhlaus Nachf.
- MARTINI, Fritz. 1988. Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie (1961). In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MAY, Kurt. 1957. Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman? In: Kuhn, Hugo (Hg.): *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte (Dvj)*. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart, p.1-37.
- MAZZARI, M. V. 1999. *Romance de Formacao em Perspectiva Historica — O Tambor de Lata de Gunter Grass*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- MORGENSTERN, Karl. 1988. Ueber das Wesen des Bildungsromans (1820). In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p.55-72.
- SCHLECHTA, Karl. 1985. *Goethes Wilhelm Meister*. Frankfurt a. Main: Vittorio Klostermann.
- SCHINGS, Hans-Jürgen. 1985. Wilhelm Meisters schöne Amazone. In: *Jahrbuch der Deutschen Schiller-Gesellschaft* 29. p. 141-206.
- SEITZ, Erwin. Die Vernunft des Menschen und die Verführung durch das Leben. Eine Studie zu den *Lehrjahren*. In *Goethe Jahrbuch*. Band 113. 1996.
- SELBMANN, Rolf. 1988. Einleitung. In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p.1-44.
- STAHL, Ludwig Ernst. 1988. Die Entstehung des deutschen Bildungsroman im achtzehnten Jahrhundert. In Selbmann, Rolf (Org.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- STEINER, Uwe. 1997. Wilhelm Meisters Lehrjahre. In: *Goethe-Handbuch*. Band 3. Prosaschriften. Witte, Bernd; Schmidt, Peter (Orgs.). Weimar: Metzler, p.113-151.