

Priscilla Stuart da Silva

ESTÉTICA DA JUVENTUDE EM WALTER BENJAMIN

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene de Souza Dozol

Coorientador: Prof. Dr. Diogo Norberto Mesti da Silva

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Priscilla Stuart da
Estética da juventude em Walter Benjamin /
Priscilla Stuart da Silva ; orientadora, Marlene de
Souza Dozol, coorientador, Diogo Norberto Mesti da
Silva, 2019.
198 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Romantismo. 4.
Formação. 5. Walter Benjamin. I. Dozol, Marlene de
Souza. II. Silva, Diogo Norberto Mesti da . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“Estética da juventude em Walter Benjamin”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/02/2019

Drª Marlene de Souza Dozol (EED/CED/UFSC - Orientadora) *MD*
Dr Diogo Norberto Mesti da Silva (EED/CED/UFSC - Co-Orientador) *DM*
Drª Lúcia Schneider Hardt (EED/CED/UFSC - Examinadora) *LSH*
Drª Maria Terezinha de Castro Callado (UECE/CE - Examinadora) *MT*
Dr Divino José da Silva (UNESP/SP - Examinador) *JD*
Drª Andrea Marta Diaz Genis (UDELAR/URUGUAI - Examinadora) *AM*
Drª Daiane Eccel (EED/CED/UFSC - Suplente) *DE*
Dr João Paulo Pooli (DPAE/UFPR - Suplente) *JP*

Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Priscilla Stuart da Silva
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – FEVEREIRO/2019

Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde
Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a. Marlene de Souza Dozol, pelo trabalho ao longo desses anos, sempre dedicando total apoio e confiança em mim e no projeto. E ainda, pelo exemplo de equilíbrio e fina inteligência, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Ao prof. Diogo Mesti, pelo aceite como coorientador e pelas discussões e debates enriquecedores no grupo de estudos.

Aos professores da banca, pelas valiosas considerações.

Um agradecimento especial à prof^a. Tereza de Castro Callado, pela inestimável presença na banca e pelos comentários preciosos sobre a tese. Seu conhecimento sobre Walter Benjamin inspira a continuar na difícil, mas gratificante, tarefa de pensar a filosofia da educação e a cultura em geral através desse filósofo.

Aos colegas do grupo de estudos Estética e educação.

Ao Théo, *in memoriam*.

À Nina, a guardiã dos meus sonhos.

Aos amigos de sempre e de ocasião.

À minha tia Beth.

Ao meu pai, pelas lições de vida.

À minha mãe, força inspiradora da minha vida (*in memoriam*).

Ao Nazareno, por me incentivar a confiar em mim mesma sempre!

Ao PPGE e à CAPES.

O que mantém o nosso olhar voltado para esse tema não é a trivial convicção que enxerga a juventude em tudo necessariamente melhor, mais pura e possuidora de um futuro mais rico que o da geração madura. Com essa cômoda afirmação, os homens nada mais fazem senão deitar poeira dos próprios olhos. Ao contrário, vemos na juventude o que também existe em nós: a vida. E essa vida, o que quer que seja, madura ou imatura, pura ou desfigurada, é simplesmente o sangue do nosso sangue.

Como investigador[a] discorro sobre conceitos e categorias. Mas o faço unicamente para aqueles que possam novamente converter tudo isso em vida, ação e amor, pois não se trata em última instância desse ou daquele fato isolado, mas de aprender a encarar como um todo esse produto de singular forma, beleza e dignidade: o homem na época de sua juventude. (SPRANGER, 1970, p. 14)

[...] tenho a sensação de que todos nós ainda vivemos totalmente dentro das descobertas do romantismo. (BENJAMIN, 2013a, p. 40)

O botão da humanidade não floresce ali onde o homem se esconde nas cavernas como um troglodita, onde está eternamente só e jamais encontra a humanidade fora de si; nem ali onde, como um nômade, viaja em grandes massas, onde é eternamente apenas um número e jamais encontra a humanidade em si – mas só ali onde fala consigo mesmo ao recolher-se ao silêncio de sua cabana, e com toda a espécie, ao sair dela. Onde o leve sopro abre os sentidos ao mais suave toque e onde o calor enérgico anima a matéria copiosa – onde o império da massa cega já está derrubado mesmo entre a criação inerte e onde a forma vitoriosa enobrece mesmo as naturezas mais baixas –; nestas relações joviais e nesta região abençoada, onde somente a atividade leva à fruição e a fruição à atividade; onde a ordem sagrada jorra da própria vida e só vida se desenvolve da lei da ordem; onde a imaginação escapa eternamente da realidade e, no entanto, nunca perde a simplicidade da natureza – somente ali os sentidos e o espírito, as forças receptivas e formadoras poderão crescer, num equilíbrio feliz, que é a alma da beleza e a condição da humanidade. (SCHILLER, 2014, p. 123)

RESUMO

A presente tese procura elaborar a ideia de uma estética da juventude em Walter Benjamin. Para isso, buscou integrar, no primeiro e segundo capítulos, os principais ensaios do período inicial de seu pensamento, dedicados ao tema da formação, compreendidos entre 1911-1919, em que o filósofo buscou – pela ideia de juventude romântica, atuante e crítica – caracterizar uma imagem da formação humana. Ao discutir questões presentes no cotidiano da juventude escolar e acadêmica, tais como a religiosidade, a sexualidade, os ideais estéticos, o papel da crítica e a reforma educacional, Benjamin mostrou que ser jovem é, antes de tudo, uma concepção de vida, mas também um período único, pois a juventude é aquela que está à espera do espírito. No terceiro capítulo, discute-se ideia de criação e unidade/totalidade também presentes no romance inacabado de Novalis *Heinrich von Ofterdingen*, marco do primeiro romantismo alemão de Jena, representado por um jovem.

Palavras-chave: Juventude, Romantismo, Formação, Walter Benjamin.

ABSTRACT

The present doctoral dissertation attempts to elaborate the idea of an aesthetics of youth in Walter Benjamin. In order to do so, I sought to integrate, in the first and second chapters, the main essays of the early period of his thought devoted to the theme of education (written between 1911-1919), in which the philosopher sought – through the romantic idea of youth as an active and critical life – to characterize an image of human education. In discussing questions present in the quotidian of the scholarly and academic youth of his time – such as religiosity, sexuality, aesthetic ideals, the role of criticism, and educational reforms –, Benjamin has shown that being young is, first and foremost, a conception of life, but also a unique period, since the youth is characterized as the waiting for the spirit. In the third chapter, I discuss the ideas of creation and unity/totality as they are presented in the unfinished Novalis' novel *Heinrich von Ofterdingen*, the landmark writing of the first German romantic generation of Jena; a novel whose main character is represented by a young man.

Keywords: Youth; Romanticism; Education; Walter Benjamin.

ABREVIATURAS

Para tornar a leitura mais dinâmica, optou-se pela abreviação dos títulos em vez de sua nomenclatura. Cumpre notar que constam apenas os títulos citados de forma recorrente. Os ensaios são os seguintes:

A bela adormecida: *Bela adormecida*

A juventude se manteve em silêncio: *A juventude em silêncio*

A reforma escolar: um movimento cultural: *Reforma escolar*

A vida dos estudantes: *Vida dos estudantes*

Diálogo sobre a religiosidade do nosso tempo: *Diálogo sobre a religiosidade*

O ensino de moral: *Ensino de moral*

Pensamentos sobre o Festival de Gerhardt Hauptmann: *Pensamentos sobre o Festival de G.H.*

Metas e caminhos dos grupos pedagógicos estudantis nas Universidades alemãs: *Metas e caminhos pedagógicos*

O posicionamento religioso da nova juventude: *O posicionamento religioso*

Veladas literárias estudantis: *Veladas literárias*

Romantismo: a resposta do profano: *Romantismo: a resposta*

Romantismo – um discurso não proferido para a juventude escolar: *Romantismo – um discurso*

Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino: *Sobre o futuro*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O início da formação do jovem Benjamin: dos verdes anos no Movimento da Juventude Alemã à independência intelectual	
1. JUVENTUDE E ROMANTISMO	31
1.1 Juventude como categoria filosófico-formativa em Benjamin	31
1.2 Eros: entre criação e procriação	40
1.3 O gênio como mote	51
1.4 A vanguarda e a tradição	63
1.5 A religiosidade da juventude	71
2. ESCOLA, UNIVERSIDADE, CULTURA	83
2.1 A crítica romântica à reforma educacional e à cultura	83
2.2 Formação, cultura e natureza: a unidade metafísica	94
2.3 A crítica como <i> tarefa</i> do jovem	100
2.3.1 O diário como expressão da singularidade do jovem	107
3. FORMAÇÃO ESTÉTICA	119
3.1 A representação da juventude na <i>Bildungsroman</i>	119
3.2 A juventude e a flor azul: ideal e plasticidade	131
3.2.1 Heinrich von Ofterdingen <i>versus</i> Wilhelm Meister	155
3.3 Filosofia, educação e literatura: os limiares da formação humana	161
3.3.1 <i>Bildung</i> : espírito e vida	167
3.3.2 Um pensamento anacrônico: juventude como imagem dialética	172
À GUIA DE CONCLUSÃO	175
O jovem Benjamin por ele mesmo: uma estética da juventude	
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

O início da formação do jovem Benjamin: dos verdes anos no Movimento da Juventude Alemã à independência intelectual

Escrever sobre Walter Benjamin requer o cuidado de observar o fato de que todos os seus escritos têm uma dimensão autobiográfica em algum grau. Expor sua noção de juventude (*Jugend*) é uma prova disso, já que o filósofo, nascido na cidade de Berlim ao final do século XIX, momento histórico de muitas mudanças na constituição alemã, discorria sobre o assunto, sendo, ele mesmo, jovem, estudante, no interior de instituições acadêmicas e formativas, como as universidades de Berlim e Friburgo e o Movimento da Juventude Livre Alemã (*Deutsch Freie Jugendbewegung*)¹.

A dificuldade maior em discorrer sobre o pensamento de Benjamin é tentar administrar suas escolhas teóricas que, aparentemente, se contradizem². Pois, como conciliar seu pensamento idealista e seu materialismo dos anos 1930? Ainda que os assuntos orientem-se em função do momento histórico que o autor vivia – o que poderia, em alguma medida, justificar suas mudanças temáticas –, suas contradições devem ser salientadas e valorizadas, considerando que o filósofo possa

¹ LAQUEUR, Walter. *Young Germany: A History of the German Youth Movement*. London: Routledge, 2011.

² Essa aparente contradição em Benjamin funciona em sua obra como uma espécie de *modus operandi*, já que ela, a contradição, vai permanecer em sua obra da maturidade. Nas teses *sobre o conceito de história*, ele afirmará a necessidade da ajuda da teologia para pensar sobre a ideia de materialismo histórico, na tentativa de superar o materialismo marxista deturpado. Na tese 1, diz que: “conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que lhe assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grade mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre no xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. O fantoche chamado ‘materialismo histórico’ ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje, ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se” (BENJAMIN, 2010, p. 222).

ter tido justamente isso em mente ao elaborar seus escritos. No capítulo “Juventude, pedagogia e idealismo”, Ballester e Colom destacam o pluralismo intelectual benjaminiano, já presente nos ensaios pedagógicos da juventude, ou seja:

Eles já mostram certas contradições que, embora tenha tentado ao longo de sua vida, se não o tornaram compatível pelo menos superado, permaneceram constantes ao longo de sua existência; Marxista de sua relação com Asja Lacin, que o levou a Moscou, e consumado individualista, nunca se integrou em nenhum grupo, apesar de seu relacionamento com a Escola de Frankfurt; interessado na história e no seu cotidiano, idealista e materialista de acordo com os momentos de sua vida; estudioso do romantismo, mas também de Baudelaire e Kafka; crítico do sionismo político e defensor do sionismo cultural; denunciador da técnica e apaixonado por fotografia e outras mídias; solitário quase sempre, mas ao mesmo tempo enamorado consumado e ávido por companhia, etc. Poderíamos nos estender em suas dicotomias, e especialmente em suas transições, que de fato ocuparam toda a sua vida e que, como já mencionamos, são evidenciadas de alguma forma ao longo de sua obra. Talvez se possa dizer que a descontinuidade não é apenas uma nota característica dos temas que ele sempre tratou, mas também de sua reflexão³.

Sua obra parece ser um reflexo da própria vida errante que tivera, resultado dos infortúnios vividos no meio acadêmico e fora dele (como a perseguição sofrida por ser de origem judaica), mas também uma marca da dificuldade de se identificar com uma única corrente de pensamento. Por isso, a ideia de que “não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia”⁴ encaixa-se, perfeitamente, na biografia de Benjamin.

³ BALLESTER & COLOM, 2016, p. 159-160.

⁴ VALERY, 1939, p. 204.

Desde o início de sua trajetória intelectual, sua vida se reflete em sua obra, portanto, quando se leem frases como “ser jovem é menos estar ao serviço do espírito do que esperar o espírito”⁵, sabe-se que ele está falando de “dentro”, desde uma perspectiva individual, enquanto jovem, mas também a partir de uma perspectiva histórico-social, pensando na juventude enquanto categoria humana. Seu intento, nos escritos sobre educação e formação, compreendidos entre 1911-1919⁶, era o de encontrar uma definição filosófico-pedagógica de juventude que pudesse fornecer o sentido da formação (*Bildung*) humana. Neste sentido, portanto, ser jovem consiste em uma postura de vida, desenhada pela própria juventude, que almeja e “espera o espírito”.

Na época em que era estudante secundarista, Benjamin entrou em contato com concepções de mundo que deixaram marcas profundas em seu pensamento. E foi em um internato, na cidade de Haubinda, que passou a desenvolver muitas de suas ideias relacionadas à vida do espírito, à reforma educacional e à sua concepção geral idealista sobre a formação humana, sobretudo por intermédio e influência de Gustav Wyneken, educador que havia sido diretor da escola rural em que Benjamin permanecera dois anos⁷.

O início de sua produção intelectual consistia em textos publicados na revista estudantil *O começo (Der Anfang)*, “que difundia ideias de Gustav Wyneken”, conforme ilustrava a portada. E a partir desse momento é possível entrever a trajetória que marcará toda a sua vida, mesmo que “seus primeiros trabalhos, que, ainda não tendo forma ou conteúdo independentes, já permitem pressentir a consciência do seu futuro social como *outsider* intelectual”⁸.

O Movimento da Juventude Livre Alemã data do início do século XX, tendo sido fundado, precisamente, em 4 de novembro de 1901, nos subúrbios de Berlim. Os fundamentos teóricos e raízes históricas e culturais da organização remontam a três influências decisivas: ao

⁵ Carta à Carla Seligson, *Briefe I*, p. 92.

⁶ Recorro às traduções brasileiras das editoras 34 e Boitempo, realizadas por Marcus Vinicius Mazzari e Nélio Schneider, respectivamente, e à tradução disponível em espanhol da Abada Editores, realizada por Jorge Navarro Pérez. E embora, em alguns momentos do texto, possa me reportar aos originais em alemão publicados pela Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, as traduções dessas citações serão indicadas juntamente em nota.

⁷ WITTE, 2017, p. 19.

⁸ WITTE, 2017, p. 19.

movimento em que Goethe e Schiller foram os pioneiros, o *Sturm und Drang*; ao *Burschenschaft* (forma tradicional de corporação estudantil alemã) e ao romantismo alemão, que fora decisivo para construir os princípios ideológicos do movimento jovem⁹.

Situar o momento social que vivia a Europa nesse período pode auxiliar na compreensão dos limites e dos avanços de uma sociedade. E esse pano de fundo histórico revela muitas das críticas e necessidades de Benjamin ao colocar o jovem como elemento principal de seus ideais de vida. Segundo Laqueur, havia um sentimento generalizado ao *fin de siècle*, quando as pessoas passaram a se direcionar à esquerda, rumo ao socialismo ou à direita aristocrática. O movimento da juventude surge como uma tentativa apartidária de buscar ideais verdadeiros de vida para uma juventude que se viu abandonada pela sociedade quanto a seus princípios e desejos. Sendo assim, o “movimento juvenil alemão era uma forma apolítica de oposição a uma civilização que tinha pouco a oferecer à geração jovem, um protesto contra a falta de vitalidade, calor, emoção e ideais”¹⁰. E mesmo que o movimento não tivesse um vínculo direto com a política, segundo Laqueur – dada a importância que obtivera à época – é possível entender, por meio dele, de maneira geral, as questões mais relevantes da Alemanha do início do século XX¹¹.

Segundo Witte, Benjamin pertencia “à ala radical do Movimento da Juventude”, cuja intenção era a de “propagar no ambiente universitário as ideias de uma cultura juvenil independente”, distante das discussões políticas e próxima das ideias propagadas por Wyneken, as quais consistiam na reforma do espírito e em questões relacionadas à vida juvenil¹².

Diante disso, sabendo do vínculo do filósofo com a comunidade de jovens estudantes alemães, uma pergunta se coloca como central ao longo desta tese em busca de respostas: qual a importância de se analisar a figura do jovem em Benjamin, desde o ponto de vista filosófico-pedagógico, para a área de Educação como um todo?

Essa questão merece destaque porque as críticas realizadas por Benjamin em seus ensaios, ao discutir e apontar caminhos para a reforma escolar (*Schulreform*) nos estabelecimentos de educação, sugere uma importância decisiva ao papel do jovem no interior da cultura

⁹ LAQUEUR, 2011, p. 3.

¹⁰ LAQUEUR, 2011, p. 4, tradução livre.

¹¹ LAQUEUR, 2011, p. XV-XVI.

¹² WITTE, 2017, p. 21-22.

escolar. E isso se reflete também em sua escrita enquanto modo de realizar uma crítica acerca das instituições, no intuito de indicar que sua função é fundamental como um agente transformador da educação.

Benjamin, portanto, está tentando descobrir o seu papel de jovem e do jovem em geral na sociedade, ou seja, enquanto potência, energia ou mesmo *força plástica*¹³, que significa “mais do que mera agilidade, é força eficiente, atuando determinadamente para fora, mas força universal, por meio da qual todo homem se forma e age”¹⁴. Desta forma, ao expandir sua discussão para além das fronteiras filosóficas, em textos aparentemente curtos, mas com um nível de considerável densidade, Benjamin mostra a necessidade de discutir pedagogicamente o papel da cultura escolar (*Schulkultur*) e da universidade.

No presente texto, utilizam-se, principalmente, 19 ensaios do período inicial da produção intelectual do filósofo dedicados ao tema da juventude e da formação, a saber: *A bela adormecida* (1911); *Reforma escola: um movimento cultural* (1912); *Diálogo sobre a religiosidade do nosso tempo* (1912-1913); *A juventude se manteve em silêncio* (1913); *Ensino e valor* (1913); *Ensino de moral* (1913); *Experiência* (1913); *Pensamentos sobre o Festival de Gerhardt Hauptmann* (1913); *Romantismo – um discurso não proferido para a juventude escolar* (1913); *Romantismo: a resposta do profano* (1913); *Metafísica da Juventude* (1913-1914); *Educação erótica* (1914); *Metas e caminhos dos grupos pedagógicos estudantis nas universidades alemãs* (1914); *O posicionamento religioso da nova juventude* (1914); *Veladas literárias estudantis* (1914); *A vida dos estudantes* (1915); *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem* (1917); *O idiota de*

¹³ Termo emprestado do fragmento 89, intitulado “Observações entremescladas”, da obra *Pólen*: “Quanto mais ignorante se é por natureza, tanto mais capacidade para o saber. Cada conhecimento novo faz uma impressão muito mais profunda, mais vívida. Observa-se isso claramente ao ingressar numa ciência. Por isso através do excessivo estudar se perde capacidade. É uma ignorância oposta à primeira ignorância. Aquela é ignorância por deficiência – esta por excedência de conhecimento. Esta última costuma ter os sintomas do ceticismo – É porém um ceticismo *spurius* – por fraqueza indireta de nossa faculdade de conhecer. Não se está em condições de penetrar a massa e vivificá-la completamente em forma determinada – a *força plástica* não é suficiente. Assim o espírito de invenção de cabeças jovens, e dos exaltados – assim o afortunado golpe de mão do iniciante, ou do leigo rico de espírito, tornam-se facilmente explicáveis” (NOVALIS, 2009, p. 87).

¹⁴ SCHLEGEL, 1997, p. 122.

Dostoiévski (1917); e *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão* (1919)¹⁵.

Deste modo, no 1º capítulo, apresentam-se os fundamentos românticos da definição de juventude em Benjamin, lembrando que ele usará a expressão “novo romantismo” (*Neuromantik*), já que o lugar de sua fala parte de um novo século e de uma realidade diferente – a instituição de ensino, por isso, o termo “novo”, mas também se contrapondo às concepções que relacionam o romantismo com o filisteísmo cultural.

É uma tarefa difícil demarcar o romantismo como gênero filosófico-literário, tamanha a diversidade de poetas, filósofos e artistas em geral identificados com essa concepção de pensamento e de mundo, mas é possível partir do movimento alemão inaugurado pelos irmãos Schlegel ao final do século XVIII. E o que, sobretudo, “nos interessa no romantismo é que ainda pertencemos ao tempo em que ele começou e que esse pertencimento, que nos define, é justamente o que não deixa de negar o nosso tempo”¹⁶. Tanto no início do século XX, lugar específico em que a crítica de Benjamin se realiza, como também nos dias de hoje, existe “um verdadeiro inconsciente romântico”¹⁷, identificável na maior parte das grandes razões de nossa ‘modernidade’”. Mais do que isso, “um dos efeitos menores do caráter indefinível do romantismo é que ele permitiu que a dita modernidade o utilizasse como um contraponto sem ver, ou não ver, que não era capaz de muito mais do que retornar às suas descobertas”¹⁸.

Como forma de pensamento e visão de mundo, a corrente ainda tem muito a dizer, e, consciente disso, Benjamin fala a partir de um novo romantismo, em um contexto formativo, isto é, desde sua própria

¹⁵ Os ensaios *Sobre a Linguagem em geral e sobre a linguagem humana*, *O idiota de Dostoiévski* e *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão* (1919) são utilizados ocasionalmente como suporte às ideias de formação, juventude e crítica.

¹⁶ LACOUÉ-LABARTHE E NANCY, 2012, p. 40.

¹⁷ O inconsciente adquirirá uma importância ainda maior em seus escritos da década de 1930, incluindo os ensaios *O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia* e *A Crise do romance. Sobre Alexanderplatz, de Döblin*. Neles, Benjamin observa que a “consciência burguesa” já está embotada pelos condicionamentos da cultura transformada em barbárie. E precisamente no segundo, fala sobre as “metamorfoses da consciência burguesa”, às quais o homem atual necessita se sujeitar para sobreviver.

¹⁸ LACOUÉ-LABARTHE E NANCY, 2012, p. 40.

realidade escolar necessitada de uma “vontade operante” (*wirkende Wille*)¹⁹ transformadora do presente. Os valores estéticos do romantismo, portanto, devem ser pensados sobre um viés pedagógico-crítico, pois somente desse modo a juventude saberá que o romantismo de Schiller, Goethe e Hölderlin não deve se transformar em um amontoado de conceitos embriagadores incapaz de despertar as mentalidades humanas; afinal, a escola e as instituições acadêmicas devem promover um despertar da consciência em todos os seus envolvidos²⁰. Isso leva a pensar que Benjamin desenvolve um romantismo muito próprio quando escreve esses ensaios, ainda que faça referência aos românticos alemães, principalmente aos do círculo de Jena²¹, que unia juventude e ideais, parecidos aos defendidos pelo filósofo.

Pensar o romantismo a partir das características de sua época foi o que provavelmente levou Ortega y Gasset a afirmar que, ao início do século XX, houve a predominância de uma ideia de juventude oriunda do *fin de siècle*, de modo que o romantismo, por ser uma “uma subversão contra o passado”, foi “um ensaio de se afirmar a si mesma a juventude”²². De forma semelhante, Benjamin, em *Bela adormecida* – ensaio publicado na revista estudantil *Der Anfang* (O Princípio) –, apresenta a defesa segundo a qual a humanidade estaria se

¹⁹ Essa expressão parece se inspirar na leitura que Benjamin realizou da *Fundamentação da metafísica dos costumes* de Kant e na ideia de presença de espírito (*Geistsgegenwart*) para se opor ao imperativo categórico de Kant. Na introdução da *Origem do drama barroco alemão*, Benjamin irá, veladamente, rejeitar esse imperativo (ou seja, a crítica a Kant já aparece desde o início de sua produção intelectual, permanecendo também em sua tese de livre-docência), denunciando algo que já aparece nos escritos da juventude, de certo modo: evitar a todo custo “o preceito doutrinário imperativo” (da necessidade de evitar terminologias), isto é, “[as] terminologias [são] tentativas mal sucedidas de nomeação em que a intenção tem maior peso que a linguagem — não têm a objetividade que a história conferiu às principais correntes da reflexão filosófica” (BENJAMIN, 1984, p. 59).

²⁰ BENJAMIN, 2010j, p. 47.

²¹ Sobre Benjamin e o romantismo de Jena especificamente, conferir: *Walter Benjamin and romanticism*, de Andrew Benjamin. Os ensaios se dedicam aos textos do filósofo sobre estética e filosofia da arte, incluindo os *Escritos sobre Goethe*, *O conceito de crítica de Arte no romantismo alemão*, *Dois poemas de Hölderlin* e *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*.

²² ORTEGA Y GASSET, 2013, p. 205.

encaminhando para o signo da juventude²³. Portanto, aquele século significou o predomínio de uma era, em que a juventude vigorou como um modo ou forma de pensamento, a partir de um romantismo reformador do espírito.

A noção de juventude dialoga com a noção de romantismo no 1º capítulo, que estrutura o restante dos conceitos abordados ao longo da tese, e no qual se abordam a cultura erótica, a relação de tensão existente entre o jovem como vanguarda e a tradição, a comunidade em contraposição à sociedade, a ideia de religiosidade, etc. A tentativa é a de pensar um ser humano em sua plenitude, em que a razão e o sentimento não se tornem um dualismo na concepção de sua formação, pois, justamente, “a sinceridade e a humildade de que falamos são o conceito moral que promove sua unidade”.²⁴ Ao pensar em um novo modelo de educação apoiado no romantismo, a crítica de Benjamin se direciona à “escola, repleta de falso romantismo, [pois] nada há de verdadeiro no que nos oferecem de dramas ou de heróis da história, de vitórias da técnica e da ciência. Nós o recebemos fora de seu contexto espiritual”. Em consequência disso, as “coisas que dizem servir para formar-nos são eternos fatos isolados, e a cultura é um infeliz acaso”²⁵.

Sua crítica se desenvolve a partir da seguinte linha: a ideia de que a juventude “deve ser romântica” é lembrada apenas quando há a consciência de que ser jovem equivale à participação e divisão dos mesmos anseios e vontades, e tal lembrança – parte constituinte de um mesmo ideal – aparece quando “f[a]zemos um bom trabalho, durante uma escalada, quando construímos algo ou lemos uma narrativa de bravura”²⁶. O próprio Benjamin, ao se identificar nessa comunidade (*Gemeinschaft*), percebe, em suas memórias da adolescência, que é “jovem ainda”²⁷, indicando a necessidade de mostrar a autoconsciência despertada, que não é reconhecida pela comunidade escolar e acadêmica.

Ao despertar a autoconsciência se constrói, ao mesmo tempo, o sentido da juventude, dada as circunstâncias e a realidade social inibidoras da construção de uma juventude como promessa de um futuro libertador. Com uma ideia própria de alguém que é jovem, ele formulou

²³ BENJAMIN, 2010d, p. 9.

²⁴ BENJAMIN, 2013a, p. 50; cf. *G.S. II*, 1, p. 34.

²⁵ BENJAMIN, 2013b, p. 54-55; cf. *G.S. II*, 1, p. 44.

²⁶ BENJAMIN, 2013b, p. 53; cf. *G.S. II*, 1, p. 42.

²⁷ BENJAMIN, 2013b, p. 53; cf. *G.S. II*, 1, p. 42.

esse ensaio – e os demais que formam esse conjunto de escritos – ao perceber “o falso romantismo” como aquele no qual o presente se tornou conservador e constituído por uma sociedade que não consegue equilibrar as forças do presente com as forças do futuro.

Em seus escritos enquanto estudante, Benjamin recupera, com sua crítica, a necessidade de olhar a arte, a literatura, a educação, em suma, toda a cultura humana, como um conjunto reunido de vivências históricas. Ao evocar uma juventude “sóbria e romântica”, garante-se uma realidade mais digna, que compreende o que é ter vontade de verdade, de beleza e de ação, com seus fundamentos presentes no mundo vivido e não em categorias de valores “que não são passíveis de fundamentação”²⁸.

Com uma clara referência a Kant e suas categorias, as quais não abarcam a totalidade da realidade humana,²⁹ Benjamin vai propor, no lugar dos imperativos categóricos kantianos despossuídos de correlação com a experiência, o inusitado “imperativo narcotizado ‘vinho, mulher, música’”. No contexto da juventude, essa tríade “não será mais uma frase sensual vazia: ali vinho pode significar abstinência, mulher pode representar um novo erotismo, música não é canção que exalta a cerveja, mas um novo hino estudantil”³⁰. Desta forma, o filósofo evoca um novo romantismo que reflete sobre o que está em seu interior – o espírito, dando vida à nova juventude (*die neue Jugend*).

O romantismo, no pensamento de Benjamin, será, portanto, basilar às discussões pedagógicas, pois, muito mais do que um movimento exclusivamente literário do século XIX, para ele, significou “uma das principais formas da cultura moderna desde meados do século XVIII até hoje”³¹. O romantismo representa uma espécie de saída para o excesso de pensamento científico herdado do Século das Luzes, ao mesmo tempo que tenta resgatar alguns valores do passado. Contudo, o que torna Benjamin um filósofo tão peculiar é que ele se situa entre o passado e o futuro, movimenta-se no limiar entre iluminismo e

²⁸ BENJAMIN, 2013b, p. 57; cf. *G.S. II*, 1, p. 46.

²⁹ No ensaio *Sobre o programa da filosofia do futuro*, Benjamin vai fundamentar sua filosofia a partir de Kant, mostrando os elementos dessa doutrina que não dão conta de uma filosofia do futuro, como o próprio título já sugere (BENJAMIN, 2010k, p. 162-175).

³⁰ BENJAMIN, 2013b, p. 57; cf. *G.S. II*, 1, p. 46.

³¹ LÖWY, na conferência sobre “Walter Benjamin e o capitalismo como religião”, disponível em: www.youtube.com/watch?v=gPsLrvhO3TE.

romantismo, sempre valorizando uma postura de total independência e autonomia do pensamento.

Diante dessa postura como intelectual, pensador, educador e crítico, Benjamin vai situar o jovem no limiar entre o novo e o antigo, entre a tradição e a vanguarda, cuja responsabilidade exige que ele carregue as imagens do passado e a história dos antepassados, mas também que encare o futuro com o olhar do novo, do que acaba de nascer, da vanguarda e da novidade. Em seu pensamento encontra-se a dupla perspectiva da juventude e da educação. Neste sentido, cabe citar Baudelaire e seu conceito de “belo” – referência inesgotável para Benjamin – a fim de ilustrar a figura do jovem, uma vez que para o poeta das *flores do mal*, “a modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte, cuja outra metade é o eterno e o imutável”³². Assim, a juventude representa uma fase da trajetória humana, mas, acima de tudo, se constitui como expressão, como forma de vida articulada ao passado – elemento imutável – e ao futuro – como uma possibilidade, porque ainda não está definida.

Parece que a juventude aqui é tratada enquanto forma e conteúdo, pois essa dialética, essa dupla, aparece em outras temáticas, em outros ensaios e aforismos do pensamento, como a *Rua de mão única* (*Einbahnstraße*) e a *Origem do drama trágico alemão* (*Ursprung des deutschen Trauerspiels*), nos quais constam movimentos aliados ao pensamento do filósofo, como o materialismo histórico – ainda que a forma e o conteúdo na obra benjaminiana³³ manifestem-se sob as preceptivas românticas até seus últimos ensaios, a exemplo de *Sobre o conceito de história*³⁴, seu “testamento” literário. Por isso, incluso do ponto de vista metodológico (que não está necessariamente separado das

³² BAUDELAIRE, 2010, p. 35.

³³ Como afirma Löwy na Introdução de seu livro, a saber, uma tradução comentada das teses sobre a história de Benjamin, “encontramos frequentemente na literatura sobre Benjamin dois erros simétricos, que seria necessário, penso eu, evitar a qualquer custo: o primeiro consiste em dissociar, por uma operação (no sentido clínico do termo) de ‘ruptura epistemológica’, a obra de juventude ‘idealista’ e teológica daquela ‘materialista’ e revolucionária, da maturidade (...)”. O autor ainda reitera o grande estudioso de Benjamin, Stéphane Mosès, que afirma a necessidade de ver a obra do filósofo como continuidade, “mais que de evolução, escreve ele, seria preciso falar de estratificação” (LÖWY, 2010, p. 18).

³⁴ Referência importante sobre a concepção da história em Benjamin é a obra de Jean-Marie Gagnebin, *História e narração em Walter Benjamin*.

ideias), há a predominância de um pensamento romântico em Benjamin, pois o ensaio, o fragmento e o aforismo, enquanto formas e conteúdos do pensamento difundidos pela escola romântica, permanecem no estilo do autor, que é sempre provisório, mais especulativo do que argumentativo, mais fragmentário do que sistemático. Benjamin era e permaneceu sendo um filósofo, educador e crítico que dispensava as atitudes e posturas impositivas, e nisso reside seu maior legado, que outorgou liberdade ao pensamento, consciente de seu dinamismo.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, no 2º capítulo intitulado “Escola, universidade, cultura”, aborda-se sua crítica à cultura e às instituições de ensino diante das reformas técnicas realizadas no *gymnasium* e nas universidades alemãs, conforme já mencionado. Ainda nesse capítulo, em razão desse modo de pensar, o próprio Benjamin pergunta, através de sua escrita e fala, qual o papel do jovem enquanto crítico. Por sua vez, o termo crítico é uma das expressões mais utilizadas pelos primeiros românticos, o qual, para ele, “significava objetivamente produtivo” ou “criador a partir da clareza de consciência”. Logo, “ser crítico implica elevar o pensamento tão acima de todas as conexões a tal ponto que, por assim dizer magicamente, da compreensão da falsidade das conexões, surgiria o conhecimento da verdade”³⁵.

E sobre a crítica à escola e à academia, Benjamin parte da constatação de que há uma atrofia ou esgotamento do sentido formativo nas instituições educativas. Na realidade de hoje, segundo Readings – e ela revela também o contexto da crítica à postura e ao modo de ensino mantidos pela universidade com os estudantes na época de Benjamin – predomina a concepção de que a universidade, na atualidade, não tem mais um protagonista herói, não estando mais comprometida com as grandes narrativas. Em suma, as instituições de ensino estão regidas pelo signo da ruína, e mesmo que “essas ruínas não precisem tornar-se objeto de uma nostalgia romântica, motivada pela perda da totalidade”³⁶, a crítica romântica pode ser muito construtiva para se pensar o espaço em que as instituições de ensino ocupam no mundo contemporâneo. E embora a formação seja um modo de aprendizado proporcionado pela vida em sentido amplo, não ancorada completamente pela escola e pela universidade, sem elas não seria possível pensar a formação nos dias atuais.

³⁵ BENJAMIN, 2011, p. 58-59; cf. *G.S. I*, 1, p. 51.

³⁶ READINGS, 2002, p. 58.

A relação de Benjamin com as instituições de ensino sempre foi bastante complexa, mas, de saída, é importante esclarecer que o filósofo não promovia seu pensamento debatendo contra a existência da escola e da universidade. Ao utilizar-se da crítica para desconstruir certas atitudes da prática pedagógica e estudantil, seu propósito era o de, justamente, encontrar um caminho para que essas instituições pudessem exercer seus papéis de modo a fomentar a dignidade em seu sentido humanístico. A esse propósito, os conceitos do autor de *Humano, demasiado humano* foram importantes para Benjamin, pois “esta com certeza foi a missão de Friedrich Nietzsche entre a juventude escolar: ele lhe apontou alguma coisa sobre o amanhã, o ontem e o hoje das tarefas escolares”³⁷. E isso porque, “quando a realidade é isolada de seu contexto espiritual, perdemos a relação com o todo e a cultura torna-se refém do acaso”³⁸.

No 2º capítulo busca-se evidenciar como a necessidade da reforma espiritual é premente e a ideia da crítica do jovem pela sua escrita é indicada como tarefa (*Aufgabe*). A escrita de diários, explorada no ensaio *Metafísica da Juventude*, é a forma íntima da juventude elaborar sua própria singularidade, constituindo-se como um campo semântico na Filosofia da Educação. Ao lado da escrita em revistas acadêmicas e do uso da palavra em agremiações estudantis – atividades exercidas por Benjamin à época –, constituem-se como elementos de formação mais geral, incluídas também em suas reflexões sobre a prática estudantil.

No 3º capítulo sobre a *Formação estética*, recorre-se ao *Bildungsroman* e à importância do jovem em geral nesse gênero, discorrendo sobre a origem do termo, a relevância de algumas obras literárias em que se mesclam juventude, formação e ideais estéticos. Contudo, é em *Heinrich von Ofterdingen*, de Novalis, que se explora a noção de juventude romântica.

Na verdade, Novalis é o pseudônimo de Friedrich von Hardenberg, também conhecido como o Barão de Hardenberg, um dos principais expoentes e iniciadores da corrente romântica. A brevidade de sua vida não apaga o fato de a mesma ter sido intensa e decisiva para a compreensão de sua obra como um todo e, sobretudo, de seu romance inacabado, *Heinrich von Ofterdingen*. Nele, a “flor azul” é o símbolo da juventude, relacionada à vida do jovem poeta que dá nome à obra. Ela

³⁷ BENJAMIN, 2013b, p. 55; cf. *G.S. II*, 1, p. 45.

³⁸ BENJAMIN, 2013b, p. 54-55; cf. *G.S. II*, 1, p. 43-44.

representa um idílio irremediável, uma eterna saudade da unidade e totalidade perdidas no mundo moderno. O personagem herói está constantemente movimentando-se em uma incansável procura, o que traduz o seu processo formativo. Desta forma, a flor azul é uma imagem da própria alma: talvez tão distante e difícil de apanhar quanto a própria formação humana. O romance que fundou o gênero, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, é relacionado a Heinrich, já que o livro de Novalis foi escrito com a pretensão de ser um contraponto à narrativa de Goethe.

Ainda no 3º capítulo, reflete-se acerca dos distintos estilos de textos, ou seja, filosóficos, pedagógicos, literários e poéticos como meios de conceber a formação humana pelo romantismo que “misturava” os gêneros, sem se preocupar em defini-los, de modo que, a partir disso, a formação humana é “montada”, compondo uma imagem constituída pelo rompimento com os limiões textuais e imagéticos. E essa imagem dialética – para aplicar um conceito do próprio Benjamin – está representada pela figura do jovem.

Como conclusão, depois de todos os elementos relacionados à estética romântica, chega-se a uma *estética da juventude*, já que ser jovem é, além de um momento cronológico, um modo específico de pensamento e uma forma de experiência e de expressão, que envolvem sentimentos que seguem ativos por toda a vida. Pois, “o homem verdadeiramente cheio de sentimentos é aquele em que as primeiras impressões não são fortes, mas continuam atuando por muito tempo, penetram profundamente no âmago e crescem, em silêncio, por força própria”³⁹.

Ao final do texto, ao reunir os elementos envolvidos na realidade do jovem, procura-se não só mostrar uma imagem, mas também um “projeto” estético-pedagógico, já que o intuito é evidenciar como a própria biografia – Benjamin enquanto um estudante, ou seja, sua experiência individual – serviu de material para pensar a juventude sob o viés filosófico.

³⁹ SCHLEGEL, 1997, p. 122.

1. JUVENTUDE E ROMANTISMO

1.1 Juventude como categoria filosófico-formativa em Benjamin

Há muito tempo que não me sentia como agora. Como a águia de Júpiter escutava o canto das musas, assim eu escuto agora a maravilhosa harmonia interminável que há em mim. Com a paz na alma e na mente, forte e alegre, sorridente e sério, brinco em espírito com o destino e com as três irmãs, as sagradas Parcas. Repleto de divina juventude, todo o meu ser vibra de alegria de si próprio e de tudo. Tal como o firmamento, estou imóvel e em movimento. (HÖLDERLIN, 1997, p. 70).

Ao falar de juventude, em Benjamin encontram-se os temas pertencentes a esta idade cronológica: o erotismo (*Erotik*), o movimento ou cultura estudantil – ou mais especificamente, o Movimento da Juventude Alemã (*Deutsch Jugendbewegung*) –, a amizade (*Freundschaft*), o sentimento de religiosidade (*Religiosität*), a criação (*Schaffen*) e a imagem do gênio (*Genius*) como postura e modelo. Mas também o sentido do que é ser jovem vinculado a um estado de espírito (*Geisteszustand*), expressão máxima da juventude enquanto potência, o que significa dizer que a ideia de juventude ultrapassa qualquer qualificação etária. Isso porque, nos seres humanos que vivem segundo o preceito de que sua natureza interna está em permanente constituição e formação, à mercê da verdadeira cultura que expande, o espírito de juventude está sempre presente, como na clássica história do alquimista Fausto, que fantasiava acerca de sua vida em idade tenra. Portanto, assim como a história eternizada por Goethe sugere, inventar-se como ou enquanto jovem representa a maior criação do indivíduo.

Benjamin vai fundamentar um novo romantismo sob o espírito e significado de “jovem”, porque, para ele, o que revela o traço romântico é, sobretudo, a noção de unidade, determinante para o movimento que unia escritores como Rousseau (tido por nomes do próprio romantismo alemão como precursor ou inspirador), Goethe, Schiller, Schlegel, Hölderlin, Novalis, entre outros. Nesse horizonte, deve-se frisar que

“uma das características básicas, fundamentais, que permitem compreender o Romantismo é a da unidade. Podemos dizer que todo o movimento se desdobra sob o signo da unidade”⁴⁰. Seguindo tal tradição, Benjamin elabora todos os ensaios dedicados ao tema da formação ancorado nessa noção elementar, na qual reina o princípio, segundo Bornheim, de que “a concepção da vida apresentada pelas mais refinadas deduções da filosofia intelectual, é fruto da unidade”⁴¹. E essa exigência de unidade constitui-se como marca da Alemanha, de modo que “impor-se-á no campo da cultura, manifestar-se-á na filosofia, na ciência, na arte, na poesia: em todos os aspectos da cultura busca-se sempre a fusão numa unidade superior; persegue-se, portanto, uma concepção una da realidade”⁴².

A unidade pode ser caracterizada como a capacidade de enxergar algo ou um objeto e conseguir uma visão de totalidade do contexto ao redor, tornando esse objeto parte de algo maior. Relativamente à educação, o princípio romântico da unidade denuncia “a posição destes novos modelos educativos [...], face a decadência do ensino e da cultura burguesa e pretende, justamente, vincar um ideal de educação mais próxima dos modelos clássicos e de uma visão mais humanista e ‘neo-romântica’”. Portanto, essa unidade constitui-se como a necessidade de formar um centro que conjugue a natureza interna humana à cultura, à busca por um princípio maior, ao anseio pelo transcendente e espiritual, traços presentes nos escritos do estudante Benjamin. Desta forma, o filósofo pensa na juventude a partir dessas referências, o que requer os subsídios oriundos “da Antiguidade Grega, da herança extraordinária do pensamento morfológico de Goethe, [com] a importância dos modelos do Primeiro Romantismo”⁴³.

Diante de tais referências, percebe-se que a *vida dos estudantes* (*Das Leben der Studenten*) representa o escrito de maior importância, central nas discussões sobre formação humana, pois reúne praticamente todas as questões que Benjamin tratará em outros ensaios do período e, inclusive, em textos de décadas posteriores. A relevância do tema se evidencia nas páginas desse ensaio que busca uma acepção da natureza do jovem enquanto categoria filosófico-formativa, e no qual é possível encontrar também uma inserção das noções ou conceitos de significado

⁴⁰ BORNHEIM, 2013, p. 91.

⁴¹ SHELLEY, 2008, p. 18.

⁴² BORNHEIM, 2013, p. 91.

⁴³ CANTINHO, 2016, p. 11.

histórico do estudante e da universidade, além de esboçar uma definição geral de juventude. O próprio Benjamin profere categoricamente sobre a necessidade de fundar “uma nova pedagogia filosófica”⁴⁴. Por consequência, ao definir “juventude” a partir de algumas passagens que aparecem neste e nos demais escritos do período, aparecem conceitos auxiliares como: tarefa histórica (*geschichtliche Aufgabe*), unidade consciente (*bewußten Einheit*), metafísica (*Metaphysik*), comunidade (*Gemeinschaft*), sociedade (*Gesellschaft*), crítica (*Kritik*), etc. *Vida dos estudantes* figura, então, como um eixo norteador dos ensaios sobre educação e juventude, pois todos os temas que corroboram a argumentação romântica, conforme mencionado, aparecem nesse escrito.

A narrativa da vida do estudante alemão exprime uma concepção inovadora de indivíduo, de formação da juventude (*Bildung einer Jugend*) e, quiçá, de formação humana. É preciso lembrar novamente a importância do fator autobiográfico dos ensaios: o jovem dessas narrativas críticas é o próprio filósofo, ficando o momento histórico e pedagógico da Alemanha no início do século XX circunscrito à realidade do Movimento da Juventude Alemã e vinculado à história de Benjamin. É possível, sobretudo, retirar dessas páginas um significado geral para a juventude enquanto “protagonista” dessas narrativas pedagógicas. Mas qual seria a importância ou urgência de encontrar uma definição de jovem e de juventude? Segundo Benjamin, “na instituição acadêmica a totalidade dos alunos e professores, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, passam uns pelos outros e nunca se enxergam”, pois, “a submissão acrítica e inerte a esse estado é um traço essencial na vida dos estudantes”⁴⁵.

O trecho acima exemplifica a divisão encontrada na esfera acadêmica. Diante disso, é necessário assumir o projeto de uma comunidade (*Gemeinschaft*) da juventude como lugar de descobertas à formação, uma vez que, para Benjamin, falta reflexão sobre a totalidade da vida dos indivíduos em sociedade. Essa justificativa é bastante polêmica e coloca a sociedade (*Gessellschaft*) em um âmbito onde o sujeito não se realiza como alguém potencialmente atuante. Pelas palavras do filósofo, em seu discurso de posse da presidência do Estudantado Livre de Berlim, pode-se conferir tal oposição:

⁴⁴ BENJAMIN, 2010h, p. 66; cf. *G.S. II*, 1, p. 65.

⁴⁵ BENJAMIN, 2009a, p.33-34; cf. *G.S. II*, 1, p. 77.

Todo indivíduo atuante aspira pela totalidade, e o valor do desempenho individual reside precisamente nessa totalidade, ou seja, no fato de que a essência total e indivisível de um ser humano possa ganhar expressão. Mas a realização socialmente fundamentada, tal como hoje a encontramos, não contém a totalidade, é algo inteiramente fragmentado e derivado. Não é raro que a comunidade social seja o espaço em que, sorrateiramente e na mesma sociedade, luta-se contra desejos mais elevados, metas mais pessoais, encobrendo-se porém o desenvolvimento natural e mais profundo. O desempenho social do homem médio serve, na maioria dos casos, para recalcar as aspirações originais e não derivadas do homem interior.⁴⁶

A juventude, enquanto comunidade, tem o dever de ser criadora, de se transformar em uma convenção de gênios (*Genies*) do tempo presente, em seus espaços de atuação, ou seja, nas instituições de formação. Só é possível perceber e adquirir o saber específico de uma profissão se as instituições acadêmicas perceberem que devem visar à formação universal, pelo modelo de criação do gênio⁴⁷. Conseqüentemente, o sucesso da união da comunidade universitária, isto é, a “relação entre profissão e vida”, será garantida, ao passo que “a universidade estará realizando uma verdadeira ‘revolução intelectual’”:

Da mesma forma como as ondas indistintas do povo envolvem o palácio de um príncipe, o estudantado deveria envolver essa universidade que transmite o acervo metodológico do conhecimento, acompanhado das tentativas ora cautelosas, ora ousadas e, contudo, exatas dos novos métodos; envolvê-los enquanto espaço de uma permanente revolução intelectual, onde os novos questionamentos se preparam de maneira mais abrangente do que as questões científicas, de maneira mais incerta e inexata, às vezes brotando também de uma intuição talvez mais profunda. O estudantado seria visto assim em sua função

⁴⁶ BENJAMIN, 2009a, p. 35; cf. *G.S. II*, 1, p. 78.

⁴⁷ BARBOSA, 2010, p. 88.

criativa, como o grande transformador com a missão de converter em questões científicas, através de posicionamento filosófico, as ideias que costumam despertar antes na arte e na vida social do que na ciência.⁴⁸

Ciente dessa função criativa do estudantado alemão, Benjamin, retoricamente, em *Romantismo – um discurso não proferido para a juventude escolar (Romantik, eine nicht gehaltene Rede na die Schuljugend)*, alude à juventude romântica como uma associação formativa, referindo-se a si mesmo enquanto jovem pertencente ao movimento e enquanto categoria, em uma linguagem incisiva, com um tom politizado (em termos mais genéricos): “Camaradas! Se alguma vez já pensamos em nós, não em nós como indivíduos, mas em nós como comunidade, como juventude – ou se já lemos a respeito da juventude – sempre pensamos que ela certamente deve ser romântica”⁴⁹. Esta frase, além de evidenciar o influxo do pensamento romântico sobre o jovem Benjamin, parece indicar um incitamento à (auto)formação, chamando à própria “categoria” a sua responsabilidade, no sentido de perceber a importância de sua condição no espaço onde atua.

A figura do mestre, do professor, está encarregada de exercer a tarefa e a responsabilidade de ensinar em um nível específico de conhecimento exigido, de transmitir determinados conteúdos escolares e acadêmicos. Contudo, é importante ter em vista que, ao mesmo tempo, existe uma parte desse saber, ou seja, um saber oculto que, em potência, permite ao jovem ser ator, protagonista de sua formação e, nesse sentido, de ser o responsável pelo seu próprio aprender. Cumpre salientar que a construção desse saber só é possível no momento em que a juventude adquire a consciência de si mesma, não só como realidade bioquímica e sociológica, mas também espiritual: eis o chamado feito por Benjamin logo ao início do ensaio.

Em *Romantismo: a resposta do profano (Romantik – die Antwort des Ungeweihten)*, o filósofo exalta e clama por um espírito juvenil que está presente em todos os indivíduos, pois o que importa é o despertar frente à nova realidade, pela “*vontade operante*”. Contrariamente, o que predomina é um “romantismo estritamente escolar que reduz o espírito

⁴⁸ BENJAMIN, 2009a, p. 41-42; cf. *G.S. II*, 1, p. 82-83.

⁴⁹ BENJAMIN, 2013b, p. 53; cf. *G.S. II*, 1, p. 42.

ao prazer”, e essa redução faz com que Benjamin apresente uma ideia de juventude romântica que fará diferença no âmbito escolar⁵⁰.

Em *Diálogo sobre a religiosidade do nosso tempo* (*Dialog über die Religiosität der Gegenwart*), ensaio hermético, como muitos desse período, constituído em torno da conversa entre dois jovens sobre o tema da religião (*Religion*), há mais uma defesa da concepção romântica de cultura, de espírito de religiosidade e da necessidade de superar o ceticismo, criticando-se, por vezes, o progresso: “Essa é a nossa situação. Toda a moralidade social, que com estupendo entusiasmo juvenil quisemos criar, foi algemada pelo profundo ceticismo de nossas concepções”⁵¹. A exaltação do romantismo e do cultivo da própria singularidade é expressamente defendida mais adiante: “Só há um lugar em que o ser humano culto pode se preservar puro, no qual ele tem permissão de estar *sub specie aeterni*: este lugar é o seu interior, é ele próprio”⁵². E aqui, o filósofo menciona novamente a importância da tomada de consciência de si por parte da juventude: “Aos poucos, uma nova geração terá a ousadia de voltar a examinar a si própria, e não só por meio de seus artistas”⁵³.

Em *O posicionamento religioso da nova juventude* (*Die religiöse Stellung der neuen Jugend*), o elogio ao jovem é feito mediante o enaltecimento do espírito de religiosidade, indispensável àqueles que sabem da necessidade de “seu processo de formação”. Nesse texto, a religiosidade define seu projeto de juventude em direção à defesa circular sobre o jovem e sobre a religião enquanto sentimento. Benjamin alude novamente a uma tarefa histórica, pois as decisões, os desejos e as ações devem “penetrar tudo com juventude”⁵⁴, de modo que “através da História, essa juventude ainda saberá enobrecer os seus inimigos”⁵⁵. A preposição “com” indica uma concepção que expressa um sentimento, entusiasmo e impulso de vida, importante aos jovens e às demais idades. Junto a essa defesa, encontra-se sua crítica ao movimento da juventude, o qual carece de uma vontade de vida ou uma realidade “com juventude”⁵⁶.

⁵⁰ BENJAMIN, 2010j, p. 47; cf. *G.S. II*, 1, p. 47.

⁵¹ BENJAMIN, 2013a, p. 40; cf. *G.S. II*, 1, p. 24.

⁵² BENJAMIN, 2013a, p. 41; cf. *G.S. II*, 1, p. 25.

⁵³ BENJAMIN, 2013a, p. 40-41; cf. *G.S. II*, 1, p. 26.

⁵⁴ BENJAMIN, 2009d, p. 30; cf. *G.S. II*, 1, p. 74.

⁵⁵ BENJAMIN, 2009d, p. 30; cf. *G.S. II*, 1, p. 74.

⁵⁶ BENJAMIN, 2009d, p. 30; cf. *G.S. II*, 1, p. 74.

Outro ensaio importante quanto ao sentimento religioso e que se propõe a definir a natureza do jovem é *Ensino de moral (Der Moralunterricht)*. Com forte influência da ética kantiana, a juventude, enquanto comunidade, é pensada como uma categoria que busca a religiosidade como ingrediente que complementa a educação ética. Essa dimensão da realidade humana precisa ser vivenciada para que o jovem possa desenvolver o impulso ou sentimento ético, constituindo-se nele como segunda natureza. Desta forma, o desenvolvimento do aspecto religioso em vista da educação moral, “combate o elemento periférico, carente de convicção, em nosso conhecimento, combate o isolamento intelectual da formação escolar”⁵⁷.

Em *Experiência (Erfahrung)*, a juventude é sinônimo de valores novos, opostos aos da experiência – sinônimo de rigidez dos conhecimentos – que não estabelecem vínculo com a vida. Para encontrar essa verdade da vida, é necessário um ato de coragem⁵⁸ e de sentido para se estar, assim, diante de espíritos livres. A verdade dessa vida busca conteúdos que não são necessariamente o resultado de experiências acumuladas, mas fruto de tentativas do espírito guiado pelos “sonhos da juventude”⁵⁹. Claro que essa abordagem parece, à primeira vista, uma crítica contundente às experiências acumuladas ao longo da vida, mas Benjamin refere-se a um tipo específico de visão de mundo do adulto, sinônimo de filisteu (*Philister*)⁶⁰, espécie de indivíduo

⁵⁷ BENJAMIN, 2009c, p. 19; cf. *G.S. II*, 1, p. 53.

⁵⁸ A influência kantiana no pensamento do jovem Benjamin é patente: “A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!” (KANT, 2015, p. 9).

⁵⁹ BENJAMIN, 2009b, p. 23, 24; cf. *G.S. II*, 1, p. 56.

⁶⁰ Segundo Mazzari, o conceito de *Bildung* foi “esvaziado” no século XIX a tal ponto que Nietzsche, reconhecendo isso, percebeu a ascensão do *Bildungsphilister* (filisteu da formação). Segundo Nietzsche, no ensaio sobre David Strauss, “a palavra filisteu é tomada, como se sabe, à vida dos estudantes e designa em seu sentido mais amplo, mas também inteiramente popular, o oposto do filho das musas, do artista, do autêntico homem de cultura. O filisteu da formação, porém, [...] distingue-se da ideia geral do gênero ‘filisteu’ por uma superstição: ele mesmo presume ser filho das musas e homem da cultura [...]. Com toda a falta de conhecimento, ele se sente firmemente convicto de que a sua ‘formação’ é exatamente a expressão plena da verdadeira [rechten] cultura

que não enxerga mais sentido em abrir-se à novidade. Portanto, jovem é o contraponto do filisteu, impulso de vida, forma ou visão de mundo em busca de vivências (*Erlebnis*) – “uma outra experiência (*eine andere Erfahrung*)”⁶¹.

Em *Reforma escolar, um movimento cultural (Die Schulreform, eine Kulturbewegung)*, a juventude é identificada como a bússola (*kompafß*) da nossa vida, pois nela é possível encontrar um vínculo que une a reforma escolar e a cultura mais geral. A juventude que percebe o quanto é necessário cultivar o espírito do futuro “sente em si mesma a alegria e a coragem dos novos portadores da cultura. Desta forma, a consciência do valor incondicional da jovialidade e seriedade próprias desta nova juventude vai se generalizando”⁶². Benjamin questiona-se de modo a indicar que a resposta deve ser dada pela condição da juventude enquanto ideia, pois sua questão consiste em responder o “que significa ocupar-se com a reprodução dos valores espirituais?”⁶³

Atestando os pontos defendidos no ensaio acima, em *Pensamentos sobre o Festival de Gerhart Hauptmann (Gedanken über Gerhart Hauptmanns Festspiel)*, a definição de juventude apresentada consiste, também e ao mesmo tempo, em lutar pelos valores e pela cultura, isto é, pela possibilidade de ambos⁶⁴. Ao lado desses princípios, em *Metas e caminhos dos grupos pedagógicos estudantis (Ziele und Wege der studentisch – pädagogischen Gruppen an reichsdeutschen Universitäten (mit besonderer Berücksichtigung der “Freiburger Richtung”))*, Benjamin dirá que a juventude, carregada dos valores culturais presentes na sociedade, parte de questões que, no fundo, têm por meta a noção renovada do que seja uma “pedagogia filosófica”⁶⁵.

Outra tentativa de demarcar a juventude como categoria – seja enquanto comunidade estudantil ou ideia de vida – encontra-se no

alemã; e como encontra por toda parte pessoas com formação semelhante à sua e vê que todas as instituições escolares, artísticas e de formação estão constituídas segundo a sua própria bagagem formativa [Gebilderheit] e segundo as suas necessidades, ele ostenta por toda parte o sentimento vitorioso de ser o digno representante da atual cultura alemã e, em consonância com isso tudo, levanta as suas exigências e pretensões” (MAZZARI *apud* NIETZSCHE, 2010, p. 107-108).

⁶¹ BENJAMIN, 2009b, p. 23, 24; cf. *G.S. II*, 1, p. 56.

⁶² BENJAMIN, 2010f, p. 16; cf. *G.S. II*, 1, p. 15-16.

⁶³ BENJAMIN, 2010f, p. 14; cf. *G.S. II*, 1, p. 13.

⁶⁴ BENJAMIN, 2010i, p. 61; cf. *G.S. II*, 1, p. 60.

⁶⁵ BENJAMIN, 2010h, p. 66; cf. *G.S. II*, 1, p. 65.

ensaio *A juventude se manteve em silêncio (Die Jugend schwieg)*, em que o filósofo critica a falta de posicionamento dela diante da ideologia “da experiência, da maturidade, da razão e da boa vontade de adultos” em nome do espírito. Sua crítica, como se verá mais adiante, não se refere à experiência em si e nem à tradição, mas a um tipo específico de rigidez do pensamento, que não percebe a “exigência espiritual” da atualidade⁶⁶.

Uma das frases mais reveladoras desses ensaios acha-se em *A bela adormecida (Das Dornröschen)*, que apresenta a seguinte questão: não estaria a humanidade se encaminhando para a época em que reinaria o espírito da juventude, a exemplo de outras em que imperaram o socialismo, o feminismo, etc.? A juventude, dessa forma, traduz-se como um conceito ou categoria humana dependente de um despertar da consciência de si mesma. Diante disso, conseguirá promover mudanças dentro do âmbito institucional escolar e acadêmico, mas, ao mesmo tempo, esse despertar da consciência histórica do jovem definirá um modo específico de se lidar com a cultura humana. Para mostrar isso, Benjamin fará referência a muitos clássicos da literatura indicadores dessa mudança. Goethe, através de seu *Fausto*, será – dentre os mencionados e indicados – o mais importante caso do jovem que representa o espírito de mudança⁶⁷.

O que se evidencia nos ensaios do estudante Benjamin consiste nas duas perspectivas mostradas até aqui: a juventude como categoria humana, com faixa etária determinada, cercada de preocupações acerca da realidade escolar e acadêmica, e também, do ponto de vista universal, isto é, filosófico-pedagógico, como um conceito ou categoria do pensamento que significa a vanguarda, tudo aquilo que não está determinado e fixado, criando novos preceitos e formas de vida de acordo com o seu pensamento e visão de mundo. Portanto, Benjamin pensa que assim deveria ser também a imagem da cultura, um olhar totalizador aos distintos aspectos da vida. Uma visão humanista, muito próxima da *paidéia* grega e da *Bildung*. A diferença essencial é que a juventude do filósofo berlinense é romântica, pois, ao mesmo tempo que percebe a importância da cultura e da realidade à sua volta, sabe que o cultivo da solidão (*Einsamkeit*) e da convivência com a comunidade da juventude é um elemento fundamental para encontrar o verdadeiro valor da experiência de um “formar-se”.

⁶⁶ BENJAMIN, 2010e, p. 68-69; *G.S. II*, 1, p. 67.

⁶⁷ BENJAMIN, 2010d, p. 9-13; cf. *G.S. II*, 1, p. 9-12.

1.2 Eros: entre criação e procriação

Primeiramente, é o mais jovem dos deuses, ó Fedro. E uma grande prova do que digo ele próprio fornece, quando em fuga foge da velhice, que é rápida evidentemente [...]. De sua natureza Amor a odeia e nem de longe se lhe aproxima. Com os jovens ele está sempre em seu convívio e ao seu lado; está certo, com efeito, o antigo ditado, que o semelhante sempre do semelhante se aproxima. (PLATÃO, 195-95c.)

A abordagem sobre Eros em Walter Benjamin é uma constante em todos os seus escritos, da juventude às *Passagens*, sobretudo a figura da prostituta, que consiste em um motivo com diferentes abordagens⁶⁸. Nos ensaios aqui selecionados, sua visão é, sobretudo, idealista. Para começar, quando ele reflete acerca da ideia da totalidade do corpo e da alma do indivíduo, a origem da temática remonta aos gregos, pela erótica, presente em Platão. Essa discussão em Benjamin concentra-se nas discussões platônicas apresentadas no *Banquete* e confirmadas em diálogos como *Lísis* e *Fedro*, mas suas referências vêm, do mesmo modo, da visão de uma nostálgica “nova Grécia” de Hölderlin, poeta cultuado no círculo de Stefan George, do qual Benjamin era participante; das discussões realizadas no Movimento da Juventude Alemã a partir da visão idealista da vida de Gustav Wyneken; e, por último, da vertente de especialistas que interpretavam Platão como educador⁶⁹. Portanto, com todos esses elementos estimuladores do pensamento, o filósofo monta seu arsenal de referências para pensar o universo estudantil.

Para compreender a relação profunda do universo do jovem com a figura de Eros, é preciso recorrer, primeiramente, ao sentido originário e etimológico da palavra, para a fundamentação da natureza do jovem. De acordo com a clássica elaboração realizada por Junito Brandão, Eros deriva do termo grego *Éros*, que remonta ao verbo *érasthai* e que significa “estar inflamado de amor, *stricto sensu*, desejo incoercível dos

⁶⁸ GAGNEBIN, 2014, p. 131.

⁶⁹ CHAVES, 2008, p. 47.

sentidos”⁷⁰. E como Hesíodo é o autor de uma das mais antigas teogonias da qual se tem notícia, seu significado para a posteridade se embebeu dessa fonte. Para o poeta, como Eros nasceu do Caos e de Nix – a noite, deuses que estão na origem de tudo aquilo que é conhecido, ele permanece como “a força fundamental do mundo”. Primordial ainda é a tradição platônica presente na interpretação benjaminiana desse mito, pois, para Platão, ele é força, energia, o elo que liga os deuses aos homens, o mensageiro, eternizado pela pena shakespeariana, na voz de Romeu:

Está falando. Oh! Fala ainda, anjo luminoso!
Porque esta noite apareces tão resplandecente
sobre minha cabeça como um alado mensageiro
celeste, diante dos olhos extáticos e maravilhados
dos mortais que se inclinam para trás para
contemplá-lo, quando ele galga as nuvens
preguiçosas e navega no seio do ar.⁷¹

Eros, na clássica citação do entusiasmado Romeu, é carregado de simbologia romântica, mas seu caráter é também constituído de “uma *carência* sempre em busca de uma *plenitude*. Um *sujeito* em busca do *objeto*”⁷². Aparentemente, Benjamin interpreta o jovem como um mensageiro e força fundamental do mundo, inspiração que parece colher, em suas devidas proporções, da *Teogonia* de Hesíodo. De qualquer forma, o filósofo berlinense opera a noção de Eros em mais de um nível dentre seus múltiplos significados, com algumas nuances específicas. Algumas diferenças são bem marcadas, como a distinção entre a sexualidade e a erótica.

Por isso, antes de expor o modo como Benjamin defendia uma cultura e uma educação erótica nos ensaios pedagógicos, convém explorar brevemente a diferença entre sexualidade e erótica. Para começar, o filósofo distinguia dois planos de Eros, cuja distinção aparece também na obra de Spranger⁷³ como “movimento da alma”. Para o psicólogo alemão, a sexualidade, *grosso modo*, estaria inserida no plano das “excitações e vivências sexuais não só as que se dirigem

⁷⁰ BRANDÃO, 1991, p. 356.

⁷¹ SHAKESPEARE, 1981, p. 42.

⁷² BRANDÃO, 1991, p. 356-357.

⁷³ Eduard Spranger e Charlotte Bühler foram os primeiros a tratar acerca da psicologia da juventude (BÜHLER, 1980, p. 15).

realiter ou na fantasia ao contato e à união física com o objeto do apetite sexual, mas também todas as que têm relação consciente com um prazer de ordem sensual, da natureza do prazer sexual”⁷⁴. Por outro lado, a erótica, que consiste na forma criativa, produtiva e procriativa no pensamento de Benjamin, refere-se a uma “forma de amor predominantemente psíquica e de natureza *estética*”⁷⁵.

Spranger escreveu seu livro observando o Movimento da Juventude Alemã a que pertencia Benjamin. Logo, as afinidades com as ideias contidas no ensaio sobre a *Educação erótica* merecem os devidos destaques. Nele, o filósofo faz uma crítica ao que nomeia de “dupla incultura erótica”, “carente de espírito” e presente no interior da “auréola do filistério juvenil”, ou seja, o erotismo do âmbito familiar *versus* o da prostituição⁷⁶. Sua denúncia vai ao encontro de outros ensaios desse período, nos quais é possível encontrar o tema relacionado à cultura erótica⁷⁷. Tanto nesse ensaio como na *Vida dos estudantes*, o filósofo será incisivo ao chamar a atenção para a única maneira, restrita, de conceber a vida sexual estudantil: o viés familiar como aquele responsável, exclusivamente, por canalizar o desejo do jovem, conduzindo-o à moral burguesa do casamento na sociedade alemã da época.

Quando a moral do casamento ainda não se fez presente, os jovens são incentivados a “aliviar-se” com prostitutas, a frequentar “apresentações de cabaré”⁷⁸ apropriadas para reanimar os impulsos sexuais de sexagenários saturados de estímulos”. E mesmo quando esse “campo erótico” (*Erotischen*) deveria ser incentivado por “jovens maduros”, estes também estão habituados a uma sexualidade alimentada por “hábitos senis e perversos”. Claramente, Benjamin, ao perceber que

⁷⁴ SPRANGER, 1970, p. 114-115.

⁷⁵ SPRANGER, 1970, p. 114, 115.

⁷⁶ BENJAMIN, 2010a, p. 73; cf. *G.S. II*, 1, p. 73.

⁷⁷ Em sua *Origem do drama barroco alemão*, Benjamin também discutirá a ideia de Eros no Banquete de Platão e sua relação com a verdade: “Só Eros pode testemunhar que a verdade não é desvelamento que destrói o mistério, mas antes uma revelação que lhe faz justiça. E a questão mais profunda d’O Banquete é a de saber se a verdade poderá alguma vez fazer justiça ao belo” (BENJAMIN, 2011, p. 17).

⁷⁸ O filme de Josef von Sternberg, *O anjo azul* (1930) – baseado no romance alemão, cujo título no original é *Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen*, de Heinrich Mann –, mostra essa fantasia pelos cabarés frequentados pelos estudantes.

há duas esferas de Eros na realidade juvenil, está, de alguma forma, mostrando que é necessário encontrar um equilíbrio entre elas.

Spranger realiza uma divisão didática dessas duas esferas presentes na psicologia da juventude do movimento alemão e, novamente, parece ser bastante coerente com a própria caracterização feita pelo filósofo berlinense. Segundo o psicólogo, as duas esferas, tanto a sexual quanto a erótica, são necessárias à vida saudável, pois mesmo no “sexual existe uma parcela do mistério do universo. No entanto, ao passo que o erótico se eleva à luz apolínea, o sexual parece fundir-se à noite dionisíaca. Verifica-se algo de diferente apenas quando ambos se unem integralmente”⁷⁹. Benjamin argumentará a favor da mesma harmonia entre os dois níveis, enquanto Spranger afirmará, mais adiante, que tanto a esfera erótica quanto a sexual tornam-se “uma totalidade de vivência”, e que “caminham separados por algum tempo, para se reunirem no ponto culminante da vida em flor. De outra maneira não se poderia compreender sua mútua relação”⁸⁰.

Embora tais comentários sobre a dimensão erótica na vida do jovem pareçam, por vezes, antiquados, o que Benjamin busca é o maior equilíbrio e valorização de Eros, figura fundamental, responsável pelas ações humanas conscientes e inconscientes. Quando não se discute a “sensibilidade sexual” – pela leitura do *Banquete*, de Platão, por exemplo – perde-se a oportunidade de vivenciar um dos maiores fatores do romantismo, a franqueza⁸¹.

A dimensão da sexualidade no âmbito da instituição escolar também é discutida por Adorno, em seu ensaio sobre os *Tabus acerca do Magistério* (1962)⁸², a partir da perspectiva da docência. Mas o que se evidencia nesse texto e que serve, sobremaneira, para pensar acerca dessa “esfera erótica” no contexto da realidade da juventude em Benjamin, é que também, nesse ensaio, o tratamento da sexualidade é cercado de tabus, como o próprio título revela. O conteúdo desses tabus, portanto, é inserido através de manifestações desequilibradas de impulsos canalizados na prostituição e no casamento como prática necessária e natural. A única forma de revelá-los e desmascará-los seria o cultivo da franqueza, antes mencionado, a fim de que as

⁷⁹ SPRANGER, 1970, p. 150.

⁸⁰ SPRANGER, 1970, p. 177.

⁸¹ BENJAMIN, 2013b, p. 56-57; cf. *G.S. II*, 1, p. 46-47.

⁸² ADORNO, Theodor. Tabus acerca do Magistério. In: *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

representações da dimensão erótica fossem reveladas e esclarecidas. Ao mencionar a expressão-chave da concepção da dimensão erótica, é preciso lembrar, inevitavelmente, que o presente termo é noção medular, já encontrada em Sêneca e outros estoicos.

Pensada por Foucault, ela é definida segundo os textos da antiguidade, principalmente pela tradição estoica. Na *Hermenêutica do sujeito* (1982), encontra-se a definição final da expressão para esclarecer um pouco mais o que Benjamin pretende ao utilizar a franqueza como guia da dimensão erótica, uma vez que as referências clássicas estão presentes nesse período de seu pensamento. Desta forma, segundo as palavras do próprio Foucault:

A meu ver, o elemento nodal em toda essa concepção da *libertas* e da *parrhesia* – e que está desenvolvido no texto de Sêneca – é que, para bem garantir a *parrhesia* (a franqueza) do discurso mantido, é necessário que a presença daquele que fala esteja efetivamente sensível naquilo mesmo que diz. Ou ainda: é necessário que a *parrhesia*, a verdade daquilo que ele diz, seja selada pela conduta que ele observa e pela maneira como efetivamente diz, seja selada pela conduta que ele observa e pela maneira como efetivamente vive.

Creio que o fundamento da *parrhesia* seja essa *adeoquatio* entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz, que se conduz como essa verdade requer. Bem mais do que a necessidade de se adaptar taticamente ao outro, a meu ver o que caracteriza a *parrhesia*, a *libertas*, é essa adequação do sujeito que fala ou do sujeito da enunciação com o sujeito da conduta.⁸³

A franqueza, por sua vez, relaciona Eros à linguagem, isto é, à fala, à escuta, à conversação – tema presente em *Metafísica da juventude* (*Metaphysik der Jugend*). Nesse ensaio, Eros está relacionado também à sexualidade – no diálogo travado entre o gênio e a prostituta –, à questão da sexualidade nas mulheres – pela menção à figura de Safo, representante da homossexualidade feminina, e, por fim, ao amor

⁸³ FOUCAULT, 2011, p. 364-365.

– na seção “diário”, em que Benjamin vincula o tema clássico do romantismo, a saber, a paisagem, ao encontro de si mesmo e da amada.

Ao analisar a relação entre profissão e vida na discussão sobre Eros, ele tocará na questão fundamental referente à essência do jovem: a capacidade de criação. Para Benjamin, “o eros dos criadores – caso alguma comunidade possa vislumbrá-lo e lutar por ele, este seria então a comunidade estudantil”⁸⁴. Essa assertiva não constitui uma frase simples, de efeito retórico, e sim, uma referência clara a um tipo específico de criador, longe do sentido corrente da palavra. Aqui o filósofo alude à tarefa que será a chave da instituição formativa, ou seja, a universidade. Essa destinação é a de “conferir unidade, a partir da vida espiritual, àquilo que, na independência intelectual do criador e no poder indomável da natureza, encontra-se disforme e fragmentado (no estudante das corporações e na prostituição), fitando-nos tristemente como torso de um Eros espiritual”⁸⁵. Ou seja, segundo Chaves⁸⁶, o que está em questão são duas dimensões eróticas que necessitam de uma reconciliação: da criação e da procriação.

É importante mencionar que, no ensaio *Reforma escolar* – que aparentemente não apresenta uma discussão sobre Eros –, há uma discussão sobre a dimensão espiritual, conforme Weigel⁸⁷, como uma metáfora do sexual, entendendo a juventude como “geração”. Sempre na metáfora da reprodução, Benjamin, nesse mesmo ensaio, questiona-se – diante da verdadeira reforma escolar, e não na falsa, que visaria apenas mudanças técnicas – sobre os valores que são mais importantes para se deixar às novas gerações, pois “o problema não é apenas a reprodução do espiritual, ou seja, a cultura (nesse sentido); a segunda exigência é a reprodução do espiritual. Assim, surge a questão de quais valores queremos deixar para nossos descendentes como um legado supremo”⁸⁸. A questão a ser respondida, pela metáfora do aspecto sexual, é como conciliar um encargo tão importante, isto é, o legado para os pósteros e as exigências de uma reforma institucional e cultural?

Mas antes de assumir a tarefa de responder como lidar com as questões de conciliação e reconciliação, é importante apontar para o quanto Eros é decisivo nas reflexões sobre a juventude, uma vez que ele

⁸⁴ BENJAMIN, 2009a, p. 42; cf. *G.S. II*, 1, p. 83.

⁸⁵ BENJAMIN, 2009a, p. 43-44; cf. *G.S. II*, 1, p. 84.

⁸⁶ CHAVES, 2008, p. 52.

⁸⁷ WEIGEL, 2014, p. 423.

⁸⁸ BENJAMIN, 2010f, p. 15; cf. *G.S. II*, 1, p. 14.

confere unidade à realidade estudantil, como afirmado acima. Desde Platão, há uma discussão fundamentada no amor como o responsável por conferir uma junção a outros sentimentos e virtudes. Aliás, é oportuno destacar a importância da leitura do *Banquete* nos círculos estudantis benjaminianos⁸⁹ e como sua concepção de Eros é bastante platônica quando afirma a necessidade de um ideal inspirador na concepção de vida do jovem.

Percebe-se que tanto a estética do amor platônica quanto a estética da juventude benjaminiana são notavelmente próximas, pois ambas se relacionam com a noção de uma estética da existência. Segundo Pessanha, “a reflexão moral dos gregos sobre o comportamento sexual representa a estilização de uma atividade cujo exercício deve conjugar a prática de seu controle à prática de sua liberdade. Trata-se de um trabalho de estilização inserido numa estética da existência”⁹⁰. Em *vida dos estudantes*, o controle da sexualidade, conduzido de uma forma promissora, impele a uma outra sexualidade, a verdadeira, a criadora, que comanda “toda forma de vida”⁹¹. E, assim como em Platão, o Eros de Benjamin está associado a algo maior, “pois para ele se trata da relação entre espírito e Eros, da importância do erótico para a produção espiritual ou linguística”⁹².

A influência romântica sob o signo da unidade de Eros em Benjamin é bastante evidente, uma vez que, para os românticos, o amor significava a:

Tentativa de demonstrar a unidade (isto é, a total identidade e intimidade) de finito e Infinito. Schleiermacher faz dessa unidade, enquanto se revela na forma do sentimento, o fundamento da religião; Fichte, Schelling e Hegel fazem da mesma unidade – que colocam como princípio da razão – o fundamento da filosofia. Mas foi justamente essa unidade que permitiu aos Românticos elaborar uma teoria do Amor pela qual o próprio Amor, voltando-se para coisas ou criaturas finitas, vê ou colhe, nelas, as expressões ou os símbolos do Infinito (isto é, do Absoluto ou

⁸⁹ CHAVES, 2008, p. 46.

⁹⁰ PESSANHA, 2009, p. 91.

⁹¹ BENJAMIN, 2009a, p. 47; cf. *G.S. II*, 1, p. 87.

⁹² WEIGEL, 2014, p. 425.

de Deus). Pela unidade de finito e Infinito, a aspiração ao Infinito pode ser satisfeita ainda no mundo finito, p. ex., no Amor à mulher. Amor, poesia, unidade de finito e Infinito e sentimento dessa unidade vêm a ser sinônimos para os românticos.

Pode-se dizer, em geral, que todas as teorias que reduzem o Amor a uma força única e total, ou segundo as quais, de algum modo, ele deriva de força semelhante, participam, de alguma forma, da noção romântica do Amor como unidade e identidade.⁹³

Ser criador, no sentido colocado por Benjamin, é saber usar da própria capacidade de liberdade e expressão, na busca por sentir-se pleno com todo o seu ser, de perceber que criar é uma necessidade. A criação em comunidade, nesse caso, não anula ou aniquila a própria solidão do indivíduo, que está em conformidade com o espírito de liberdade de cada um. A construção da vida aqui não ocorre na sua forma apresentada no interior da instituição acadêmica, cindida em dois planos, isto é, vida de um lado e trabalho de outro. O significado de aproveitar e desfrutar da juventude muda de sentido, pois, enquanto os grêmios estudantis necessitam provar a própria liberdade de sua idade em ações que não refletem seus espíritos livres, para usar uma expressão nietzschiana – propícia nesse contexto –, a proposta de Benjamin é a de revisitar os verdadeiros conteúdos programáticos da existência trágica e encará-la como a verdadeira realidade da vida.

A crítica de Benjamin é bastante interessante para se pensar outros aspectos envolvidos nessa realidade institucional, principalmente quando ele se questiona: “Como se vê a si mesma, que imagem traz de si, em seu íntimo, uma juventude que permite tamanho obscurecimento de sua própria ideia, tamanha distorção de seus conteúdos de vida?”⁹⁴

Nos dias atuais, a juventude, muitas vezes, acha que sua “função” consiste em atuar política e partidariamente, protestando nas ruas com palavras de ordem, através de um comportamento rebelde que contesta o *status quo*. Talvez este seja mesmo “o gozo” da juventude, dentre tantos outros, mas Benjamin fala particularmente de um tipo de gozo que não está na ordem da empiria, mas de uma caracterização mais elevada dele,

⁹³ ABBAGNANO, p. 44.

⁹⁴ BENJAMIN, 2009a, p. 44; cf. *G.S. II*, 1, p. 85.

como o que se sente ao desfrutar, por exemplo, do prazer da solidão. Novamente torna-se necessário explicar que a solidão não é simplesmente a ausência física de um outro e a presença física apenas de si mesmo. Apesar de ser uma condição necessária, a solidão que o filósofo alude diz respeito à ordem intelectual e metafísica que transporta para além do ser, colocando-o em contato com a sua essência mais oculta e revelando verdades, sobretudo, de seu íntimo. Talvez seja esta a imagem de si que a juventude deve descobrir enquanto comunidade atuante de criadores.

Na solidão metafísica defendida por Benjamin, encontram-se também as noções de nostalgia e amizade. A primeira representa uma condição necessária da criação, porque não é possível olhar para o presente e para o futuro sem reconhecer a magnitude do passado, isto é, as lembranças de uma infância bem vivida e de uma “juventude digna”⁹⁵.

Já o tema da amizade, que perpassa todas as *Cartas a Lucílio*, de Sêneca, propõe a seguinte reflexão, muito próxima a do berlinense: “a amizade estabelece entre nós uma comunhão total de interesses; nem a felicidade nem a adversidade são fenômenos individuais; vivemos para a comunidade”⁹⁶. Essas referências antigas e as do próprio Benjamin lembram muito a conferência de Nietzsche *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, com destaque aos temas da criação, nostalgia, comunidade de jovens e amizade. Cabem aqui as palavras do filósofo de Röcken sobre esse último tema:

Meu amigo e eu tínhamos em comum muitas lembranças do nosso anterior estado de vigília, da época do ginásio; devo indicar especialmente uma delas, porque ela acarretou uma transição na minha inocente experiência. Durante uma viagem no Reno, realizada no fim de um verão, tínhamos, meu amigo e eu, no mesmo lugar e quase ao mesmo tempo – e contudo cada um por sua conta – imaginado um plano: sentíamos que esta extraordinária coincidência nos obrigava a executá-lo. Decidimos então fundar uma pequena sociedade de colegas pouco numerosa, com o fim de dar uma organização sólida e obrigatória às

⁹⁵ BENJAMIN, 2009a, p. 46; cf. *G.S. II*, 1, p. 86.

⁹⁶ SÊNECA, 2014, p. 162.

inclinações que deveríamos criar no domínio da arte e da literatura; ou, para ser mais claro, cada um de nós devia comprometer-se em enviar todo mês uma produção sua, quer se tratasse de um musical, de um tratado, de um projeto de arquitetura ou de uma obra musical, e cada um dos outros ficava encarregado de julgar esta produção com a sinceridade absoluta de uma crítica amigável.⁹⁷

Essa relação ultrapassa a esfera de compartilhamento de experiências literárias, culturais e pedagógicas, já que a amizade é compreendida como o reconhecimento de si mesmo no outro, a imagem de seu semelhante como a sua própria em todas as dimensões possíveis. Uma relação autêntica, de ver no outro as próprias faltas e os melhores atributos. Benjamin parece pensar no jovem através de noções aparentemente contrastantes. Fala da amizade quando também ressalta a individualidade. Esses usos não são gratuitos, pois o que o filósofo sugere é que, para ser amigo, é necessário também ser um solitário, pois somente no reconhecimento e na valorização de sua personalidade, somente com o cultivo de seu próprio eu, exercitando o amor a si mesmo, torna-se possível compartilhar e reconhecer a amizade no outro. Com isso, reconhece-se, nesse outro, abismos transponíveis, um horizonte, um espaço onde a comunicação, a conversa, é vontade de criação. Nessa relação comunitária, as individualidades são ressaltadas e não anuladas como em uma sociedade na qual as pessoas abdicam de vontades individuais pela necessidade da plena realização de uma vontade geral. E assim, compreende-se a comunidade no pensamento de Benjamin: nela, os jovens são os responsáveis por enaltecer o valor da criação e do sentido pedagógico da formação humana dentro de uma instituição de ensino sem abdicar, contudo, do exercício da individualidade.

O sentimento da amizade, pode-se afirmar com Spranger, está além da “necessidade de comunicação” com um interlocutor que divide os mesmos ideais e desejos de vida, pois nisso reside também a busca, por parte do jovem, de uma compreensão nesse compartilhamento. Junto a isso, ele “forma a si próprio quando é compreendido”. Tendo como exemplo a amizade entre Lucílio e Sêneca – que representa o sentimento de uma pessoa mais velha em relação a seu aprendiz, relação vertical de

⁹⁷ NIETZSCHE, 2007, p. 49-50.

aprendizagem –, é exatamente esta a necessidade da juventude: “quem busca e, no entanto, não está seguro de si mesmo, sente-se por outro lado *elevado* pela criatura mais amadurecida”. Portanto, esta é uma relação de aprendizagem, quando o jovem enxerga nesse ser mais maduro “o mundo com os seus olhos; imita-[o] nas grandes e pequenas coisas com todo o seu ser, consciente ou inconscientemente”. Com isso, Spranger ainda afirma que “as duas imagens do homem que aqui surgem, a do amigo dirigente vista pelo dirigido, e a do adolescente vista pelo homem maduro, fundem-se numa imagem única e ideal do verdadeiro homem”⁹⁸, o que evoca novamente o ideal da pederastia grega.

A amizade é amor, mas o que se ama quando se está com um amigo, que tipo de amizade é tão ressonante que enaltece valores formativos mais gerais? É “aquela amizade expansiva dos criadores, voltada ao infinito, sempre dirigida à humanidade, mesmo quando permanecem a dois ou a sós com sua nostalgia”⁹⁹. No século anterior, Nietzsche, interlocutor constante de Benjamin, afirmará em “Do amigo”: “talvez ame em ti o olho inacabado e o olhar da eternidade”¹⁰⁰. O eterno e a incompletude, eis os elementos espirituais que podem ser reconhecidos como os únicos que sobrevivem na ideia pedagógica de ser humano.

Profissão e vida: nessa concepção nova repensada pela juventude, ambas as dimensões estão separadas, segundo seu diagnóstico, mas devem ser vivenciadas como elementos constituintes da totalidade humana. Essa unidade espiritual é garantida quando o jovem se realiza plenamente através de atitudes individuais transparentes, refletidas no todo comunitário onde reina o sentimento da amizade, pois esse último “pertence ao ordenamento da solidão do gênio”¹⁰¹. Essas atitudes requerem uma postura de criação individual de valores novos, produzidos de dentro para fora, a partir das próprias necessidades. As regras produzidas para uniformizar comportamentos são necessárias, mas não estanques. Os “mandamentos” aos quais Benjamin se refere devem surgir como algo espontâneo e fruto de uma necessidade da própria existência, pois o gênio dos românticos – que, no fundo, lembra muito a noção do jovem-criador em Benjamin – é aquele que não está

⁹⁸ SPRANGER, 1970, p. 234.

⁹⁹ BENJAMIN, 2009a, p. 46; cf. *G.S. II*, 1, p. 86.

¹⁰⁰ NIETZSCHE, 2014, p. 63.

¹⁰¹ BENJAMIN, 2015, p. 31; cf. *G.S. VI*, p. 68.

submetido às regras impostas pela sociedade nos comportamentos padronizados para a condução de sua existência. O gênio, o jovem-criador, é divisor de águas, produtor de novas formas de vida. Somente no interior de uma comunidade de amigos o gênio pode emergir, ao passo que a urgência desse cultivo da amizade, em seu estado mais elementar, é necessária, tendo em vista que “a sociedade moderna não conhece em absoluto a amizade, esta é própria do mundo grego em que o gênio se converteu na figura histórica mais pura”,¹⁰².

E o que seriam essas novas formas de vida pura? Novas formas de pensamento, de submeter a própria vida a novos experimentos e inventar novos rumos e metas, ser senhor de si mesmo, superando atitudes que desencorajam. Um gênero de Eros. E em Benjamin, é uma das muitas manifestações românticas de seu pensamento, pois os conceitos de amizade, criação, procriação e juventude como verdadeiros elos entre dois tempos – passado e futuro – sugerem uma metafísica de Eros pedagógica.

1.3 O gênio¹⁰³ como mote

O produto de um gênio é um exemplo não para a imitação, mas para sucessão por um outro gênio, que por este meio é despertado para o sentimento de sua própria originalidade. (KANT, 2008, p. 163)

A relação entre juventude e genialidade romântica é bastante direta e envolve, claramente, criação, pois o gênio é o mote, o parâmetro da formação de ideais estéticos. Apesar de Benjamin saber que não é possível “ensinar” a ser gênio, ele vai enxergar nos dirigentes ou líderes estudantis os formadores, nos sarais literários estudantis, do “caminho de seu condicionamento humano, sua direção moral, para a arte e para o novo gênio”,¹⁰⁴. Por sua vez, Spranger afirma¹⁰⁵ que nos gênios artísticos

¹⁰² BENJAMIN, 2015, p. 32; cf. *G.S. VI*, p. 68.

¹⁰³ “Scholem relata em suas memórias que no círculo do Movimento da Juventude, que Benjamin pertenceu até meados da década de 10, prevalecia um culto ao gênio” (BELFORTE, 2015, p. 31).

¹⁰⁴ BENJAMIN, 2010m, p. 72; cf. *G.S. II*, 1, p. 70.

há uma predominância maior, dos traços de juventude ou puberdade, do que nas pessoas comuns.

Talvez a principal distinção entre o gênio e o jovem seja que, enquanto no primeiro a criação tem como fim um objeto específico, para o segundo, o significado da criação reside muito mais em sua própria formação¹⁰⁶ do que em criar uma obra de arte em especial. Ou seja, a criação de algo é só um pretexto para um processo que tem como único fim a expressão de sua própria singularidade, a expressão de si mesmo. Por isso, Schelling, expressão do pensamento romântico, vai afirmar que:

Aprender é apenas a condição negativa; a verdadeira intussuscepção não é possível em si mesma sem uma transformação interior. Todas as regras que poderiam ser prescritas ao estudante se resumem em uma: aprenda somente para criar (*schaffen*) por si mesmo. Somente por esta faculdade divina da produção é-se um verdadeiro homem; sem ela, é-se apenas uma máquina mais ou menos inteligentemente construída.¹⁰⁷

O jovem e o gênio, na citação de Schelling, são duas categorias muito próximas. Enquanto o primeiro é normalmente visto como aquele que está em uma condição passiva, que recebe conhecimentos transmitidos pelo mestre ou professor, Schelling propõe uma outra perspectiva em que o ato de aprender representa uma primeira etapa para a verdadeira lição da formação institucional, ou seja, a de suscitar nos jovens as próprias capacidades criadoras. A noção de criador, nesse caso, recebe um sentido ampliado, que não busca, necessariamente, a criação de algo externo, uma obra específica, mas a capacidade de criar a si mesmo, de reinventar-se, de descobrir-se. E esse pensamento, a princípio simples, aponta para um dever bastante complexo: o de olhar-se enquanto um ser humano livre que, no exercício de sua liberdade, tem como único modelo (*Vorbild*) vivo as próprias vivências e errâncias como lugares de aprendizado.

¹⁰⁵ SPRANGER, E. *Psicologia da juventude*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1970, p. 84.

¹⁰⁶ SPRANGER, 1970, p. 100.

¹⁰⁷ SCHELLING *apud* BARBOSA, 2010, p. 91-92.

As reflexões benjaminianas parecem corroborar com as asserções de Schelling, ao identificar o jovem como uma categoria, com vivências exemplares, formas e vida excepcionais. Em *Metas e caminhos*, Benjamin refere-se à tomada de “consciência juvenil” garantida porque “o pensamento e as vivências ampliam nossa consciência sem cessar”¹⁰⁸.

A noção de vida ou vivência (*Leben*), conceito igualmente importante para Nietzsche, é o centro de debate da obra de Dilthey¹⁰⁹, que incorporou essa expressão, vida (ou vivência), como fundadora de sua filosofia e pensamento. Na obra que leva o título do tema, *Vida e poesia* (1905), ele irá se debruçar nos principais autores que foram, de algum modo, expoentes do pensamento romântico: Schiller, Goethe, Hölderlin, entre outros, para elaborar o próprio pensamento. Contudo, não se pretende explorar aqui a obra de Dilthey, mas indicar como essa expressão é fruto de uma discussão sobre o pensamento romântico¹¹⁰ aliada à ideia de gênio.

Portanto, vida ou vivência é um conceito central nesse período do movimento da juventude e será um marco do romantismo alemão ao final do século XIX e início do XX, como trata Safranski em seu capítulo dedicado ao tema:

¹⁰⁸ BENJAMIN, 2010h, p. 65; cf. *G.S. II*, 1, p. 64.

¹⁰⁹ A recente tese de Márcio Jarek explora a ideia de vida em Benjamin e sua relação com as filosofias da vida decorrentes do pensamento de Dilthey: JAREK, M. *A constelação vida: Política e linguagem na juventude de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2016.

¹¹⁰ Claudia Castro, em uma nota de rodapé de seu livro *A alquimia da crítica*, aborda o conceito de vivência, ao dizer que, “como também aponta Gadamer, que a cunhagem da palavra ‘vivência’ está diretamente relacionada à crítica do racionalismo da *Aufklärung*, que, partindo de Rousseau, deu validade ao conceito de vida. Conceito este que forma o pano de fundo metafísico que sustenta o pensamento especulativo do idealismo alemão, desempenhando papel fundamental tanto em Fichte, quanto em Hegel e também em Schleiermacher. Diante da abstração do entendimento ou da particularidade da percepção e da representação, o conceito de vida implica a vinculação à totalidade e ao infinito. O apelo de Schleiermacher ao sentimento vivo contra o frio racionalismo da *Aufklärung*, a liberdade estética defendida por Schiller contra a mecanização da sociedade, assim como a oposição estabelecida por Hegel entre a vida (mais tarde, o espírito) e a mera ‘positividade’ constituem a antecipação do processo de rejeição da moderna sociedade industrial que, no início do século XX, acabou por elevar a palavra vivência a um tom quase religioso. O ‘movimento espiritual’ em torno de Stefan George também atuou nesta direção” (CASTRO, 2011, p. 32-33, nota de rodapé).

“Vida” se tornou um conceito central, como outrora “ser”, “natureza”, “Deus” ou “eu”, também um grito de guerra direcionado contra duas frentes. Por um lado, contra o idealismo parcial da obrigação, como ele era cultuado nas cadeiras de professores alemães, na retórica política oficial e nas convenções morais burguesas. Por outro lado, contra um materialismo sem alma, portanto, a herança do final do século XIX. “Vida” significava a unidade de corpo e alma, a dinâmica, a criatividade. O protesto do *Sturm und Drang* e do Romantismo se repetia. Naquela época, a “natureza” ou “espírito” eram as palavras de luta contra o racionalismo e o materialismo. O conceito “vida” tem agora a mesma função. “Vida” é uma proliferação de formas, riqueza criativa, um oceano de possibilidades, tão imprevisível e cheio de aventura que não precisamos mais de um além. O terreno nos oferece o suficiente. Vida é o partir para margens distantes e ao mesmo tempo muito próximas, a própria vida que exige que se crie uma forma. “Vida” se torna a palavra de ordem do movimento jovem, da arte nova, do neorromantismo, da pedagogia reformada. Em 1896 foi fundada a revista *Jugend* [*Juventude*]. O manifesto de fundação diz programaticamente: “*Juventude é uma forma de existência, capacidade de divertimento, esperança de amor, crença no homem – juventude é vida, juventude é cor, é forma e luz*”.¹¹¹

No ensaio *Experiência*, Benjamin sugere que ser jovem é sinônimo de vida, contra o conformismo do adulto (*Erwachsenen*). A juventude, desse modo, consiste na vivência de valores não passíveis de experiência, ou seja, “tudo o que tem sentido, o verdadeiro, o bem, o belo está fundamentado em si mesmo”. Logo, os valores eternos e universais serão reconhecidos por quem buscar um olhar limpo, sem vícios e sem determinações impostas pela sociedade reguladora. A juventude tem a habilidade de identificar esses valores, pois não está,

¹¹¹ SAFRANSKI, 2010, p. 274.

por antecipação, condicionada pela realidade. Ainda segundo Benjamin, somente o jovem está apto a descobrir a verdade da vida. Mas o que será essa verdade para o filósofo? Não poderia ser outra coisa além da aptidão para revelar o sublime presente nas coisas prosaicas, o espírito de cada coisa contemplada. E com essa visão ampliada, própria do gênio, o jovem percebe muito além da banalidade dos fatos cotidianos¹¹².

Um elemento muito importante para o romantismo é a nostalgia ou melancolia diante do passado, e Benjamin vai explorar esse tema ao referir-se à condição da juventude: a criação. Para ele – e este é, claramente, o destino igualmente do gênio, o de criar uma obra exemplar definida em seus limites e parâmetros pelo próprio criador – “apenas a nostalgia confessada por uma infância bela e uma juventude digna é a condição do criar. Sem isso, sem o lamento por uma grandeza perdida, não será possível nenhuma renovação de sua vida”¹¹³. E criar, na condição de jovens, é menos visar um objeto do que renovar a própria existência.

Outra característica do jovem presente no gênio consiste na necessidade de transgredir regras, fundando as suas próprias, sendo puramente fiel à natureza original e não transgredida, influenciada e prescrita pela cultura vigente. Claro que essa separação não é de todo possível, uma vez que se nasce imerso em um mundo já constituído, embora no gênio seja possível encontrar uma necessidade de sublimar as necessidades de sua natureza criadora, bastante latentes também na juventude.

Talvez a característica mais marcante do gênio seja sua capacidade de criar inspirado pela intuição, fruto da imersão em si próprio, iluminado pela fé no divino ou em uma ordem transcendente ao mundo material. O que importa é, sobretudo, o grau de formação conquistado pelo processo de elaboração da própria singularidade. O cultivo desse eu individual, que transforma o seu meio, ensina a esse último que a voz da natureza, espontânea, livre de regras acadêmicas e institucionais, pode ser um fator de formação coletiva. Os sentidos – em última instância, o corpo em toda sua expressividade – fornecem ao gênio significados que extrapolam as regras, fruto de cálculo e controle.

Isso não significa, contudo, desertar do mundo da cultura e da civilização e dar vazão à natureza sem limites. Os próprios românticos

¹¹² BENJAMIN, 2009b, p. 22; cf. *G.S. II*, 1, p. 54-55.

¹¹³ BENJAMIN, 2009a, p. 45-46; cf. *G.S. II*, 1, p. 85-86.

não queriam isso, pois percebiam a necessidade do equilíbrio entre esses dois polos: a natureza de um lado e a cultura de outro. A verdade é que, devido ao entrelaçamento dessas duas instâncias, a defesa de uma em prejuízo da outra só transformará o espírito humano em pura atrofia. Principalmente o primeiro romantismo alemão, que “não concede à espontaneidade natural do sujeito o privilégio exclusivo na criação, enfatizando que esta precisa aliar-se à cultura e ao que ela já construiu. Se houve uma ‘rebelião do coração’, durante o romantismo ela não parou aí”. E essa rebelião, longe de execrar as capacidades cognitivas, “buscou fazer do gênio a soma da força natural com a reflexão intelectual”¹¹⁴.

Benjamin, similarmente, afirmará que existe uma tarefa no interior das universidades: “conferir unidade, a partir da vida espiritual, àquilo que, na independência natural do criador e no poder indomável da natureza, encontra-se disforme e fragmentado”. A unidade aqui consiste em reunir “criação, Eros e juventude”¹¹⁵. O último elemento diz respeito a uma postura, um olhar novo. E a criação parece ser o componente central do gênio, pois o mesmo – ao mencionar a figura de Sócrates, no ensaio de 1916 com o mesmo nome – é “o testemunho de toda criação verdadeiramente espiritual”¹¹⁶.

É significativa também a compreensão de unidade presente nas *Preleções* de Schelling, que buscava encontrar e definir o momento histórico do conhecimento, pois, como afirma Barbosa, “essa prioridade do conhecimento do todo em suas conexões sistemáticas não se justifica apenas por motivos pragmáticos e metodológicos, mas também por uma razão histórica”, ou seja, “em que tudo na ciência e na arte” – e a ciência aqui tinha o sentido de filosofia – “parece impelir energicamente para a unidade”¹¹⁷. Barbosa afirma também que, na concepção de Schelling, ainda nas *Preleções*, “o sucesso dessa unificação dependia fundamentalmente de uma juventude na posse de suas forças e consciente do significado dessa hora histórica do saber”¹¹⁸. A aproximação de Benjamin e Schelling em tal passagem fica muito evidente, na medida em que existe uma tarefa, destinação necessária à humanidade, que será cumprida pelos jovens.

¹¹⁴ DUARTE, 2011 p. 77.

¹¹⁵ BENJAMIN, 2009a, p. 43-44, 46; cf. *G.S. II*, 1, p. 84, 86.

¹¹⁶ BENJAMIN, 2010l, p. 134; cf. *G.S. II*, 1, p. 130.

¹¹⁷ SCHELLING *apud* BARBOSA, 2010, p. 68.

¹¹⁸ BARBOSA, 2010, p. 68.

Como lembra Duarte, Kant elaborou o conceito de ‘gênio’ debatido pelos românticos alemães até a exaustão, revelando como característica determinante da genialidade sua determinação dada pela natureza, ou seja, “gênio é o talento (dom natural) que dá a regra à arte”. Em outras palavras, o “*Gênio* é a inata disposição de ânimo (*ingenium*) pela qual a natureza dá a regra à arte”. E, para constituir aquilo que Kant denomina gênio, é necessário o “princípio vivificante” que ele nomeia de espírito. O filósofo da *Crítica da razão pura* define espírito como aquilo que “vivifica a alma, o material que ele utiliza para isso”, ou seja, o gênio é aquele que “conforme a fins, põe em movimento as forças do ânimo, isto é, em um jogo tal que se mantém por si mesmo e ainda fortalece as forças para ele”. Kant ainda afirmará que o que constitui o gênio são as faculdades tanto da imaginação quanto do entendimento. Mas o que se busca ressaltar aqui é a noção de originalidade de seu caráter. Existe um fator inerente em sua constituição, que remonta à tarefa do jovem, pois “o seu exemplo produz para outros bons cérebros uma escola, isto é, um ensinamento metódico segundo regras, na medida em que se tenha podido extraí-lo daqueles produtos do espírito e de sua peculiaridade”¹¹⁹. Contudo, a conclusão não é que ele seja imitado, mas que sirva de exemplo, como colocado na epígrafe desta seção¹²⁰.

Longe de exaustivamente expor a teoria do gênio de Kant com todas as suas implicações, consequências e críticas, o intuito aqui consiste em atentar para a concepção romântica de juventude em Benjamin, que exercerá sua tarefa através da crítica, conforme se abordará no 3º capítulo. Mas convém adiantar essa compreensão porque é justamente entre os primeiros românticos que se encontra, segundo Duarte, “uma teoria crítica do gênio já que o submetem ao crivo da reflexão. Friedrich Schlegel, por sua vez, busca a junção de entusiasmo e pensamento”¹²¹. Nos contextos escolar e acadêmico, lugares de atuação do jovem, o que se espera é o cultivo do espírito e da crítica. Portanto, se há uma função pedagógica na figura do gênio mais importante do que a criação da obra de arte, é, como dito anteriormente, ser um exemplo à sua geração, e esta também é a tarefa da juventude. Novamente, isso não significa que ele deva ser imitado, pois isso arruinaria a própria individualidade de cada um, mas sua função é criar novos modelos de vida e suscitar a mesma atitude em cada um.

¹¹⁹ KANT, 2008, p. 157-164.

¹²⁰ KANT, 2008, p. 157-164.

¹²¹ DUARTE, 2011, p. 80-81.

A ideia do gênio como modelo, segundo a concepção clássica de Schiller, deve ser pensada pelo signo da ingenuidade¹²². Para ele, o gênio é necessariamente ingênuo porque ele não separa os distintos aspectos que constituem a vida. Portanto, os elementos estéticos, intelectuais e éticos são uma só e única realidade. Tanto no âmbito privado quanto no público, o gênio schilleriano deve mostrar a mesma desenvoltura e apresentar as qualidades requeridas a ele: ser decente, sensato, astuto, fiel, modesto. Contudo, além de ingênuo, ligado ao aspecto da natureza primeira, o gênio também é sentimental, porque representa o ideal buscado, que concilia natureza e cultura. Por essas qualidades, percebe-se o que está envolto em seu coração e em sua mente, manifestando-se em todo o seu espírito¹²³. E essa é também a grande pretensão de Benjamin ao pensar no jovem como aquele que é uma espécie de salvaguarda da vida do espírito, que consegue unir todos os âmbitos da vida, comumente representados pela dicotomia “profissão *versus* vida”. Schiller também pensa que é pela ingenuidade ou “estado de simplicidade natural, onde o homem ainda atua simultaneamente com todas as suas forças como uma unidade harmônica, onde, por conseguinte, o todo de sua natureza se exprime plenamente na realidade”. É somente, então, através da harmonia e conjunção entre o sentir e o pensar, pela simplicidade e ingenuidade que o gênio alcançará a unidade de seu ser¹²⁴.

Como Benjamin menciona diversas vezes a necessidade de ter espírito para enxergar o novo e a novidade, talvez seja interessante definir a palavra espírito, mesmo que ele não tenha dado uma definição fechada. A esse propósito, Fichte apresenta uma definição em sua *Primeira preleção sobre o espírito e o corpo em geral*, ao afirmar que “o sentimento, que aqui não posso nem devo esclarecer, é a matéria de tudo o que é representado e o espírito em geral ou a imaginação produtiva podem ser descritos como a *faculdade de elevar sentimentos à consciência*”. Ou seja, ter espírito, para Fichte, é ter vida. E sua relação com a genialidade e com a juventude talvez se revele quando o filósofo afirma que “o espírito tira a regra do interior, de si mesmo. Ele não

¹²² Benjamin analisará essas ideias sobre o sentimento e a ingenuidade em Schiller no ensaio sobre *A felicidade do homem antigo*, no qual discute a ideia de felicidade na antiguidade, centralizando as noções de interioridade, própria do homem antigo, e de reflexão, própria do homem moderno.

¹²³ SCHILLER, p. 51-54.

¹²⁴ SCHILLER, p. 61

precisa de nenhuma lei, pois ele próprio é uma lei para si mesmo. Quem não tem espírito recebe-a de fora e é capaz apenas de reproduzir”. Isso não significa que os detentores de espírito sejam foras da lei, pois é preciso viver e obedecer as regras de uma sociedade civilizada. O ponto que mostra a diferença é que “quem tem espírito age segundo a regra, como se não houvesse nenhuma regra [...] pois para ele a regra é a natureza”. Logo, “o sem espírito”, por sua vez – e esse fato é determinante para marcar o caráter exemplar da genialidade ou dos indivíduos que têm espírito – “age segundo a mesma regra, mas de um modo tal que deixa que se veja a regra continuamente e que sinta, além disso, a ansiedade resultante de não querer desobedecê-la”, ou seja, “em cada traço de sua pena, procura ao redor de si o modelo que está copiando”¹²⁵.

Além do gênio como o encarregado de revelar o espírito, na mesma esteira, Benjamin vai afirmar, mediante um tom sagrado e poético, carregado de simbolismo, que “Deus fala no gênio”, sendo que “a própria conversação do gênio é uma oração. Ao falar, as palavras caem dele como abrigos. As palavras do gênio o deixam nu, mas são invólucros em que o ouvinte se sente vestido”. Ao recorrer às instâncias da vida que transcendem os limites do conhecimento institucionalizado e valorizar os ideais que permeiam saberes humanos impalpáveis, porque são da ordem do incomensurável, o berlinense, ainda na mesma profusão de ideias, aludirá à formação de si mesmo, “de dentro”¹²⁶ na

¹²⁵ FICHTE, 2014, p. 237-259.

¹²⁶ Quando Benjamin usa a expressão “interioridade”, que será abordada mais adiante, nela está implícita a sua ideia “de dentro” como algo que supera a simples interioridade de um puro idealismo. Ainda que Benjamin apresente um aspecto predominantemente idealista nessa fase de seu pensamento, não se pode deixar de notar que ele já está mostrando que é necessário pensar a formação com vistas a um aspecto mais prático da existência, como no *Ensino de Moral*, no qual afirmará que “acredita-se poder substituir a motivação ética por exemplos racionalistas”. Não, é somente na comunidade, afirma Benjamin, que a criança conseguirá encontrar o sentido do amor ao próximo, por exemplo, na experiência viva, e não “ao descrever-lhe, durante o café da manhã, o trabalho das muitas pessoas graças às quais é possível agora saborear os alimentos” (BENJAMIN, 2009, p. 16). No ensaio da maturidade, *O Narrador*, em busca também da formação, apresentará uma noção mais perceptiva do cotidiano, desenvolvendo o esboço desses ensaios da juventude que “do conselho tecido na substância viva da existência que se chama sabedoria o lado épico da verdade” (BENJAMIN, 2010, p. 200).

relação com a linguagem, pois dirá que “o gênio que fala é mais silencioso que o ouvinte, assim como quem reza é mais silencioso do que o próprio Deus”¹²⁷.

Schlegel também inclui outros elementos importantes em sua teoria do gênio, bastante inspirados em Kant, pois percebe a necessidade de unir “entusiasmo e pensamento” para a criação da obra de arte¹²⁸. Semelhante à ideia de jovem de Benjamin – que confere à juventude a capacidade de unir dimensões da vida que não estão reunidas de antemão –, o gênio, em Schelling, é aquele que “em todo produzir, mesmo no mais comum e cotidiano, uma atividade não consciente atua junto com a atividade consciente”, e justamente nessa “contraposição infinita das duas atividades” é que se realiza “um produzir estético”¹²⁹.

A poesia, nesse caso, será a grande reveladora dos dons e talentos geniais. Todavia, é importante aclarar a amplitude do significado de poesia que abarcava o pensamento dos românticos. Poesia (*Dichtung*) para os românticos era sinônimo de criação em geral, aquilo que ultrapassa o sentido do fazer poético, e esse sentido é bastante próximo do uso benjaminiano de criação, falado anteriormente. Ou seja, seu sentido transcende o gênero literário, pois “não se refere apenas à obra acabada, ao poema, mas sobretudo também ao ato de realização, ao fazer poético em geral, quer se exprima em versos, quer em prosa”¹³⁰. Para Kant, por exemplo, a liberdade do sentido da palavra é tal que “a poesia não se apresenta apenas como um campo particular, mas talvez como o campo por excelência da atividade criadora”¹³¹. Sobre Schiller mostra o sentido formativo da poesia entendida como criação do gênio quando revela que seu significado maior reside em “dar à humanidade a sua expressão mais completa possível”¹³².

A seguir, eis três exemplos nos quais parece estar implícita a relação entre juventude e genialidade. De alguma forma, essa concepção ampla de poesia está presente nesses modelos.

¹²⁷ BENJAMIN, 2010g, p. 95; cf. *G.S. II*, 1, p. 93.

¹²⁸ DUARTE, 2011, p. 80-81.

¹²⁹ SCHELLING, 2012, p. 180.

¹³⁰ SUZUKI, 1991, p. 12.

¹³¹ SUZUKI, 1991, p. 12.

¹³² SCHILLER, 1991, p. 61.

O primeiro seria Rousseau, pai do romantismo, com seu *Emílio* (1762). Nesse Tratado de Educação¹³³ não há um paralelo entre jovem e gênio, já que seu aluno é criado segundo as regras da natureza, afastado da sociedade e de toda a cultura até então construída e instituída, dando voz às necessidades internas de uma primeira natureza? Longe de criar um protótipo de aluno que representasse as camadas humanas mais populares, Emílio é um indivíduo de exceção, criado para ser o “exemplar” mais promissor de sua “espécie”, ou então, um “Prometeu” da história humana, capaz de representar os sentimentos e valores mais naturais e genuínos. Com essa crença na virtude do jovem, não estaria esboçado em Rousseau uma reflexão indireta sobre o gênio? Afinal, “a influência de Rousseau sobre os ‘gênios’ não pode ser compreendida meramente como uma importação”. Conforme indicado, os elementos de sua própria biografia corroboram sua vinculação ao tema, pois “o fato de Rousseau ter sido protestante é altamente significativo, e a valorização que nele encontramos da vida do sentimento casa-se perfeitamente com as mais profundas tendências religiosas alemãs da época”¹³⁴. Diante disso, sua importância deve-se à tentativa de resgatar o papel da unidade da vida humana.

Em outro clássico romântico, *Werther*¹³⁵ (1774), encontra-se a constituição da formação do jovem atravessada pelas andanças e errâncias da vida social, imersa na cultura em vigor. “Assim, os ‘gênios’, como o Werther de Goethe, também buscam refúgio na natureza, e, inspirados em Rousseau, procuram uma participação que dê primazia ao sentimento”¹³⁶. O que predomina, contudo, é o mesmo princípio, isto é, um certo rompimento com as regras em direção à imersão na própria interioridade. Apesar do desfecho trágico do protagonista, o que importa nessa obra é o laço inerente da formação do

¹³³ A obra *Emílio*, de Rousseau, pode ser considerada uma “Filosofia da Educação”, porque se trata de um texto fundamental tanto para a Filosofia quanto para a Educação, mas pode ser estudada também como um romance de formação (*Bildungsroman*), pois Rousseau transita nela por vários gêneros. Barbara Freitag defenderá *Emílio* como um *Bildungsroman* em seu *Indivíduo em Formação*.

¹³⁴ BORNHEIM, 2013, p. 82-84.

¹³⁵ Cumpre notar que essa obra de Goethe não quer ser um louvor da juventude, mas ressaltar seu caráter trágico. É preciso lembrar, como já é de conhecimento geral, que por causa desse romance epistolar muitos jovens europeus vieram a se suicidar.

¹³⁶ BORNHEIM, 2013, p. 81.

jovem e sua atitude única de autoformar-se a partir de princípios fundados por ele próprio. Goethe, inspirado pela liberdade do gênio, afirma que se formar a si mesmo acentua “a autonomia do sujeito no processo de autodesenvolvimento”, em oposição ao “educar, que pressupõe que alguém conduza a aprendizagem”¹³⁷. Isso não significa, porém, o abandono das instituições de ensino e dos mestres e professores, mas um acréscimo a essa educação formal, qual seja: a do jovem ser ativo na promoção de sua formação e também responsável por sua emancipação enquanto indivíduo consciente das próprias ações e desejos nos espaços de atuação no interior da sociedade humana.

Em *Hipérion ou o eremita da Grécia* (1799), Hölderlin faz inúmeras alusões à juventude, uma vez que seu protagonista, que dá nome à obra, é o herói romântico do autor na troca de cartas com o amigo Belarmino. Juventude e genialidade são inseparáveis, sem falar que o romance epistolar faz referência a Rousseau que, por sua vez, escreveu um dos mais famosos do século XVIII: *Júlia ou a Nova Heloísa* (1761). Em uma série de alusões à Hélade perdida, pátria verdadeira da humanidade, as cartas são carregadas de nostalgia, consagrando o sentimento como o plano mais real e verdadeiro da natureza humana. Desta forma, “‘esses jovens-gênios’ levam a sério a oposição estabelecida por Rousseau entre natureza e cultura, exagerando-a a ponto de se entregarem a uma rebelião frenética a todos os valores estabelecidos”¹³⁸.

Mas é preciso voltar à obra do berlinense.

Nela constam seis alusões à figura do gênio em *Veladas literárias estudantis* (*Studentische Autorenabende*). Para chegar a isso, nesse ensaio, o estudante Benjamin faz uma digressão acerca dos saraus estudantis, comparando-os aos saraus literários que aconteciam em Berlim. Faz isso de maneira a mostrar ao leitor que o objeto de ambas as reuniões deve ser a arte em toda a sua potência emancipadora, no intuito de alcançar a sensibilidade artística. Por isso, a comparação entre juventude e genialidade não é gratuita, uma vez que é pela arte que, segundo o filósofo, os estudantes reunirão as forças necessárias para buscar o que há de espiritual na comunidade jovem. Benjamin, brincando com o sentido ambíguo de diletantismo (*Dilettantentum*), irá criticar a separação existente entre a verdadeira arte – a que está mais próxima do espírito, nos saraus, nos quais predominam uma *vontade de*

¹³⁷ BOLLE *apud* GOETHE, 1997, p. 22.

¹³⁸ BORNHEIM, 2013, p. 81.

arte (Wille zur Kunst), onde o público é receptivo e o ser artístico pode predominar. Por outro lado, onde sua crítica será contundente, estaria predominando nos saraus estudantis, as reuniões onde se encontram as massas¹³⁹ que buscam diversão e entretenimento, a “higiene peculiar da pobreza”.

Para Benjamin, o que se deve sublinhar é o diletantismo que se aproxima do gênio. Em outras palavras, os líderes estudantis, nos saraus literários, devem “dar uma boa amostra da seriedade e do rigor da criação, ainda que não seja um grande artista, alcançar o conhecimento que é próprio do gênio; a isso está convocado o diletante”. Desta forma, a exemplo do gênio, para Benjamin, “o diletante se estabelece assim em um âmbito, e a partir daí já pode se dirigir receptivamente (como pessoa culta) para outros âmbitos. E, conseqüentemente, vai educar o público na compreensão do que é a laboriosa civilidade do gênio”. Assim, acaba por sugerir o que é ser jovem. O gênio, como dito acima, será seu mote, e “este é o significado que possui uma autoridade estudantil, e isso é também o que caracteriza o público estudantil como tal”¹⁴⁰.

1.4 A vanguarda e a tradição

*Tudo que é novo, portanto, é automaticamente tradicional.*¹⁴¹

A maior tarefa do movimento romântico era superar as oposições entre os elementos antigos e modernos, ou seja, mostrar que, na antiguidade, existia um elo que não estava fechado, finalizado, um projeto ou ideal que não conseguiu chegar a um acabamento específico, uma espécie de conciliação na modernidade¹⁴². Essa é uma boa forma de pensar a separação existente entre a tradição, o conhecimento acumulado a ser transmitido, e as ideias contemporâneas, a vanguarda.

¹³⁹ Em *Veladas literárias estudantis*, Benjamin parece esboçar as diferenças entre arte e cultura de massa feitas pela Escola de Frankfurt em diversos ensaios, sobretudo em *Indústria Cultural*, de Adorno e Horkheimer.

¹⁴⁰ BENJAMIN, 2010m, p. 70-71; cf. *G.S. II*, 1, p. 68-69.

¹⁴¹ T. S. Eliot, citado no filme *Bande à Part* (1964) pela personagem Odile (interpretado pela atriz Anna Karina), dirigido por Jean-Luc Godard.

¹⁴² LACOUÉ-LABARTHE e NANCY, 2012, p. 32.

Essa oposição é discutida por Benjamin em suas reflexões sobre educação, juventude e cultura.

Antes de adentrar propriamente as ideias tratadas pelo berlinense, far-se-á uma breve digressão sobre o tema, que não é recente, ou seja, a discussão sobre quais valores são mais caros à vida. A antiga relação entre as novas e as futuras gerações é colocada como um tópico ou tema do jovem *versus* o ancião por Curtius, em sua clássica obra *Literatura europeia e idade média latina* (1948). O autor mostra que a relação entre as duas gerações se apresenta em inúmeros autores desde o fim da antiguidade, o que representa duas diferentes idealizações da imagem humana: uma cultura que busca o jovem como o exemplo do ímpeto de realizações e desejos necessários à vida, e outra, que busca a figura do velho como a representação da sabedoria autêntica, da maturidade dos julgamentos e comportamentos serenos necessários à manutenção da existência. Segundo o próprio Curtius, todos “os períodos primitivos e elevados de uma cultura louvam o jovem e respeitam o velho. Só mais tarde, todavia, se desenvolve um ideal humano em que o contraste da juventude e da velhice tende a equilibrar-se”¹⁴³.

Levando em consideração as implicações motivadas por esse longo debate, é possível pensar na seguinte questão: Como fugir da dicotomia e, ao mesmo tempo, compreender a juventude enquanto vanguarda?

Para começar, convém explorar o significado do termo, bastante utilizado no campo das artes. Sua origem remonta à definição em francês *avant-garde*, “que significa literalmente a guarda avançada ou parte frontal de um exército”, e seu uso “metafórico data de início do século XX”. Contudo, para este propósito, utiliza-se a acepção que indica “a de liderança política ou cultural por parte de uma elite esclarecida, autodesignada”, cujo significado “é em certo sentido pelo menos um século mais velh[o] e, em outro sentido, tão antig[o] quanto a raça humana”. No sentido francês de *avant-garde* – e é nesse sentido que aqui se “invoca” a palavra –, a juventude é entendida como “uma condição de permanente revolução cultural ou estética, a ser iniciada, articulada ou dirigida por uma minoria ‘avançada’, usualmente de acordo com algum processo histórico pretensamente imanente”¹⁴⁴.

Outra definição derivada da expressão consiste na seguinte afirmação: “é consciente de estar avançada no seu próprio tempo. Esta

¹⁴³ CURTIUS, 2013, p. 142.

¹⁴⁴ GRANT, 1996, p. 794.

consciência não só impõe uma missão aos representantes da vanguarda mas também lhes confere os privilégios e responsabilidade da liderança”¹⁴⁵. Essa assertiva é corroborada por Benjamin quando, em *Bela adormecida*, afirma que o “ideal de uma juventude consciente de si mesma enquanto um futuro fator cultural não é novidade, é uma ideia que os grandes nomes da literatura já expuseram claramente”¹⁴⁶. O filósofo afirma também que “a vida dos estudantes é abordada mediante a questão de sua unidade consciente”¹⁴⁷. Em *Reforma escolar*, constata-se que se “vai se generalizando a consciência do valor incondicionado da jovialidade e seriedade próprias desta nova juventude. E se tem proclamado a exigência de que a mentalidade dessa juventude deveria converter-se em opinião, em uma bússola para a nossa vida”¹⁴⁸. Isto é, Benjamin refere-se à juventude como aquela que tomou consciência do que é ser jovem, propondo abordá-la, por conseguinte, do ponto de vista de um movimento de vanguarda, de liderança. Contudo, falta a pergunta que não quer calar: quais são as condições que permitem afirmar ser a juventude um movimento de vanguarda hoje?

Calinescu oferece duas respostas, cujas condições encontram-se nos argumentos oferecidos por Benjamin: a primeira argumenta a favor da vanguarda, indicando “a possibilidade de seus representantes serem concebidos ou conceberem-se a si próprios como estando em avanço em relação ao seu tempo”, enquanto que a segunda é um requisito à sua existência, que se dá através da “ideia de que existe uma luta feroz que deve ser prosseguida contra um inimigo que simboliza as forças da estagnação, a tirania do passado, as velhas formas e modos de pensamento, que a tradição nos impõe como grilhões que nos impedem de avançar”. De qualquer forma, a modernidade, segundo o próprio Calinescu, nasceu sob o signo da crise, e as vanguardas são sintomas dessa crescente expansão. Por consequência, “historicamente, a emergência e o desenvolvimento da vanguarda parecem estar intimamente associadas à crise do Homem no moderno mundo dessacralizado”¹⁴⁹.

As vanguardas são o resultado dessa expansão da crise, seja no campo político, seja no campo cultural/artístico/pedagógico. Benjamin

¹⁴⁵ CALINESCU, 1999, p. 98.

¹⁴⁶ BENJAMIN, 2010d, p. 10; cf. *G.S. II*, 1, p. 9.

¹⁴⁷ BENJAMIN, 2009a, p. 32; cf. *G.S. II*, 1, p. 75.

¹⁴⁸ BENJAMIN, 2010f, p. 16; cf. *G.S. II*, 1, p. 15-16.

¹⁴⁹ CALINESCU, 1999, p. 112-114.

escreve os ensaios enquanto um estudante que reage frente ao comodismo de seus pares, posicionando-se contra a reforma educacional nas instituições de ensino alemãs que visavam apenas à manutenção dos aspectos técnicos. Sua crítica, sobretudo, refere-se ao adulto que é sinônimo de filisteu e incapaz de perceber nas ações da juventude um elemento de força e de acréscimo ao conhecimento transmitido pelos professores e mestres dentro das instituições, ou seja, de reconhecer na juventude um papel no processo formativo.

Sabe-se que “à juventude corresponde o *ethos* da luta pelo ideal remoto; ao homem adulto, a triunfante conciliação do ideal com a realidade; ao velho, o repouso resignado na forma realizada *sub specie aeternitatis*”¹⁵⁰. Cômico da diferença marcante que existe na trajetória da vida humana, em seu ensaio *Experiência*, Benjamin percebe que as culturas ou ideais de vida sempre se chocam, entrando em um conflito que não dispõe de uma solução fácil e que confronta dois impulsos de vida antagônicos: o primeiro, o da imediatez, da aposta fácil e desbravadora dada pelo presente, e o segundo, que opta pela segurança de escolhas antigas, resultado de acertos do passado, sem a necessidade de encarar novos riscos. Desta forma, o filósofo fará um contraponto entre o jovem e o adulto, mas não um adulto qualquer, mas o filisteu, que usa toda a sua “experiência” – e Benjamin usará as aspas para marcar uma experiência nesse sentido específico – para desqualificar e desencorajar as vontades e virtudes juvenis que enxergam o presente como um lugar de potências e promessas.

O filósofo usará também a metáfora da máscara para caracterizar a forma com que esse adulto se apropria das próprias experiências como uma arma para desistir de novos ideais de vida. Esse adulto, já resolvido em suas escolhas passadas, tende a interpretar o “êxtase” por novidades como “doces asneiras que se cometem na juventude” (*der süßen Jugendeseleien*), já que essa etapa da vida “não passa de uma curta noite”. Com essa mentalidade canhestra, o filisteu percebe a juventude como apenas um momento provisório da vida e não como uma forma ou potência de pensamento, herdada para toda a existência. Ser jovem, portanto, é o conjunto de vivências individuais, enquanto que, para o adulto, representa “a longa sobriedade da vida séria”, que só chega com a maturidade¹⁵¹.

¹⁵⁰ SPRANGER, 1970, p. 240.

¹⁵¹ BENJAMIN, 2009b, p. 21-22; cf. *G.S. II*, 1, p. 54.

Nietzsche parece referir-se à mesma crítica sobre a possibilidade de tais valores serem suplantados pelos adultos. Aludindo à linguagem metafórica, o adulto faria o papel do espírito do dragão, que recorrentemente emite mandamentos do gênero: “tu deves”; “todo valor já foi criado, e o valor criado para tudo – este sou eu. Deveras, não deve haver mais nenhum ‘eu quero!’” E “assim fala o dragão”, baseado, portanto, na experiência do mais velho. Contudo, fiel ao espírito de vanguarda, o filósofo de *Zarathustra* reivindica o espírito do leão, e, como última etapa responsável pela criação de novos valores, indica o espírito da criança, uma metáfora da novidade, sugerindo que a “inocência é a criança, e [o] esquecimento, um recomeço, um jogo, uma roda que gira a partir de si mesma, um primeiro movimento, um sagrado ‘dizer sim’”¹⁵².

O que se busca destacar aqui é o fato segundo o qual existe certamente um aprofundamento de valores na maturidade, que seriam indispensáveis à formação em geral. Mas o pensamento do jovem Benjamin incita a pensar que o presente jamais deve ser adiado, que as necessidades, desejos e posturas da juventude são condições imperativas para a mais autêntica vida do espírito, de modo que renunciar a esses impulsos vitais seria um sacrifício deveras violento, pois significaria romper com a própria juventude enquanto ideia e abertura para outras possibilidades.

A crítica que Benjamin dirige aos adultos, em *Experiência*, parece, muitas vezes, traduzir-se no sintoma de um jovem que deseja manter-se jovem, gerando dificuldades em ingressar na vida dos adultos e nos valores tradicionais. Claro que o filósofo está fazendo uma crítica a um certo tipo de postura filisteia que não promove novidades ou outras realidades e que enxerga o presente como um fenômeno dado, estanque. Entretanto, sua crítica à experiência não é realizada de maneira absoluta, uma vez que “a experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito”¹⁵³. Sua crítica, portanto – que mais tarde ele irá retificar¹⁵⁴ – pode também traduzir-se como uma

¹⁵² NIETZSCHE, 2014, p. 35-36.

¹⁵³ BENJAMIN, 2009b, p. 23; cf. *G.S. II*, 1, p. 55.

¹⁵⁴ Benjamin, citado por Mazzari em uma nota, logo ao início do ensaio *Experiência*, afirma que em um de seus primeiros ensaios mobilizou “todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra

necessidade de autoafirmação da vida jovem, já que aquilo que o futuro vai exigir são planos e caminhos específicos a se percorrer na roda da vida. Para corroborar essa afirmação, os termos empregados pelo filósofo marcam um pensamento juvenil que encara os valores dos adultos destituídos de “rebelião”, mas, ao mesmo tempo, indicam também sua crítica à postura do jovem frente à necessidade de tomada de posição: “a poderosa ideologia integrada pela experiência, a maturidade, a autoridade, a razão e a boa vontade dos adultos não foram vistos ou atacados durante o congresso juvenil”. Essa frase integra o ensaio *A juventude em silêncio*, que apresenta uma parte da crítica de Benjamin à “ideologia dos adultos” ou daquela que integra o *status quo* do presente, a saber, a escola e os pais, pois, segundo o filósofo, eles “fustiga[m] o espírito”¹⁵⁵.

A escola e a família são alvos diretos de crítica no ensaio *Pensamentos*. Segundo o filósofo, a distância ou divisão existente entre as duas posturas, a saber, a dos jovens e a dos adultos, é fruto de um medo simbólico. O “maestro” é uma figura que interpreta, literalmente, tudo que o estudante fala, sem entender sua intenção, buscando traduzir essa linguagem carregada de confusão. Justamente por estarem presos às palavras da juventude, aos adultos falta enxergar seu espírito por trás delas. Benjamin admite que falta o senso de “sentido histórico” aos jovens, pois não sabem apreciar os valores do passado, da experiência, da tradição, mas, ao mesmo tempo, aos adultos falta reconhecer e valorizar o futuro, e é com esse tempo que a juventude se identifica. E parece ser este o grande problema entre os novos e os velhos: o fato de cada parte ter que reconhecer a necessidade de valorizar o tempo em toda a sua dimensão. A crítica é, sobretudo, à escola, que ensina a história humana como se fosse a luta entre o bem e o mal. Pensando e agindo como se o presente não tivesse atualidade, vive-se “em uma crise eterna: pois com cada presente os velhos valores se tornam mais velhos; o brio se torna indolência; e o espírito, em estupidez”. Para Benjamin, a juventude só conseguirá o nível de linguagem exigido pelos professores quando entenderem que a história é a luta entre o passado e o futuro, enquanto que aos jovens ficará nítido “a lei sob a qual nos encontramos”. Logo, “possuída por esta sensação, a juventude finalmente terá coragem para o que os outros consideram retórica.

sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa” (BENJAMIN *apud* MAZZARI, 2009b, p. 21).

¹⁵⁵ BENJAMIN, 2010e, p. 69; cf. *G.S. II*, 1, p. 67.

Atuará, embora os demais a achem confusa. A juventude é confusa, como é o espírito da história, e nunca brilha até a festa”¹⁵⁶.

Segundo Spranger, a juventude está certa quando considera que a idade em si não é um sinônimo de prudência, ou que os anos de maturidade são, necessariamente, transformados em experiência no sentido mais profundo da palavra. A psicologia da juventude entende muitas vezes a experiência como uma resignação às novas descobertas porque, para os jovens, “na base dessa experiência, é que repousa aquilo que só pode transformar o ser íntimo quando consiste em experiência feita pessoalmente”. E isso, sobretudo no que se refere aos temas relativos “ao amor, à profissão, à vida moral”, em que não há forma mais autêntica de um encontro com a própria natureza humana individual de autodescoberta do que a de vivê-las plenamente ao se descortinar ao indivíduo.

A metáfora do peso e da leveza utilizada pelo autor de *Zarathustra* talvez seja bastante elucidativa para a caracterização do adulto ou do filisteu como aquele representante do espírito do peso: “vós me dizeis: ‘A vida é pesada de se carregar’. Mas para que teríeis vosso orgulho pela manhã e vossa resignação à noite? ‘não é com ira, mas com risos que se mata. Avante, matem os espírito do peso!’”. Benjamin, ao pensar a vida como um horizonte de abertura ao jovem (representando a leveza), em oposição à experiência enrijecida do filisteu (representante do peso), aproxima-se da máxima nietzschiana: “aprendi a andar: desde então deixo-me correr. Aprendi a voar: desde então não quero ser empurrado para sair do lugar”, ou então, “agora sou leve, agora voo, agora me vejo sob mim mesmo, agora um deus dança através de mim”¹⁵⁷.

A pergunta que Benjamin provavelmente esteja colocando de modo implícito consiste em: que tipo de adulto se quer ser e que forma especial de vida madura garantirá a sobrevivência dos ímpetus da juventude? Talvez ele ofereça uma pista ao afirmar que a experiência conhecida pelo jovem é outra, diferindo sensivelmente daquela vivida pelo filisteu, adulto, e que essa experiência, “é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens”. Há valores impossíveis de serem transmitidos pela experiência de outrem, como a *verdade* de cada vida, a *fidelidade* às próprias vontades e atitudes, a *coragem* encontrada a cada

¹⁵⁶ BENJAMIN, 2010i, p. 60-61; cf. *G.S. II*, 1, p. 59-60.

¹⁵⁷ NIETZSCHE, 2014, p. 48-49.

novo desafio e a descoberta do *sentido*¹⁵⁸ da vida. Ou seja, essa passagem sugere, como resposta, a necessidade de uma postura diferente, um modo de ser jovem conquistado pelo olhar do novo e pela coragem de enfrentar o desconhecido. Isso porque, enquanto “o filisteu realiza sua ‘experiência’, eternamente-ontem, a mesma expressão da ausência de espírito”, o jovem, por sua vez, “vivenciará o espírito”. Essa oposição é central à compreensão de sua crítica – a conclusão, portanto, é que “quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens”¹⁵⁹.

A cisão entre juventude e vida madura é artificial. Essa divisão se dá porque o jovem, segundo Benjamin, está completamente amarrado às angústias que o circundam, pois é justamente “o medo do vindouro e, ao mesmo tempo, um pactuar sereno com esse filisteísmo inevitável, que surge agradavelmente perante nossos olhos como ‘velho senhor’”¹⁶⁰ que torna o jovem inapto para desfrutar da solidão – condição da criação. Para o filósofo, os estudantes, em suas indagações sobre o casamento e a profissão, são ludibriados por uma “consciência” de liberdade burguesa, e acabam, em troca de segurança, vendendo a própria juventude e seu ideário, e mais tarde, talvez arrependidos por não terem desfrutado com toda a plenitude a flor da idade, afirmam que “dariam tudo para voltar a ser jovens”¹⁶¹.

Para ser a vanguarda de uma sociedade carente de espíritos livres é necessário admitir que existe, sim, um abismo entre as gerações, mas é importante assumir que, sem a tradição das gerações antecedentes, não existiria a verdadeira condição *sine qua non* para a realização de novos ideais humanos.

O confronto entre o presente, o passado e o futuro é pensado na sua dimensão mais geral, histórica, motivando em Benjamin um debate que perdurará, sobretudo, em sua obra da maturidade. Mas já em *Metafísica da juventude* permanece sua concepção romântica da qual tudo que se realiza no presente é fruto dos antepassados. Ao mencionar a ideia de ruína, o filósofo percebe que os humanos estão pesados, pois carregam, simbolicamente, muito do peso do passado em seus discursos, falas, diálogos. Em toda a conversação, segundo ele, permanece o

¹⁵⁸ BENJAMIN, 2009b, p. 24; cf. *G.S. II*, 1, p. 56.

¹⁵⁹ BENJAMIN, 2009b, p. 24-25; cf. *G.S. II*, 1, p. 56.

¹⁶⁰ BENJAMIN, 2009a, p. 44-45; cf. *G.S. II*, 1, p. 85.

¹⁶¹ BENJAMIN, 2013b, p. 53; cf. *G.S. II*, 1, p. 42.

lamento por algo que se escapa hoje, “a grandeza de tudo perdido”. Conduzido por uma linguagem metafísica e poética, constata-se, no ensaio mencionado acima, um indício daquilo que o filósofo irá expor, mais tarde, em *O narrador e Experiência e pobreza*, a saber, o vazio do presente frente a um passado elaborado como ruína. A linguagem ou conversação – seção deste ensaio – faz com que se entre em um horizonte de diálogo com a tradição remota¹⁶².

Desta forma, o que fica claro nessa perspectiva é sua leitura romântica da juventude, pois é possível perceber uma “fase de rebelião, de inconformismo aos valores estabelecidos e a consequente busca de uma nova escala de valores”. E isso pode ser feito de diversas formas, “através do entusiasmo pelo irracional ou pelo inconsciente, pelo popular ou pelo histórico, ou ainda pela coincidência de diversos aspectos”¹⁶³. Poder-se-ia afirmar que suas reflexões carregadas de linguagem religiosa e metafísica são bastante condizentes com as reflexões da literatura romântica, abordadas a seguir.

1.5 A religiosidade da juventude

A religião, a moral e o sentido do transcendente são dimensões da formação humana que também não escapam ao estudante Benjamin. Para Ballester, o desenvolvimento da esfera do espírito na vida da juventude escolar é parte constitutiva do sentido de educar e, por extensão, da formação do jovem¹⁶⁴.

Os ensaios da juventude de Benjamin certamente causam um estranhamento pelo uso de termos pouco convencionais, isto é: religião, comunidade, espiritualidade, messianismo, destino. Além do uso de cunho romântico e idealista, constata-se que os traços iluministas também estão presentes, uma vez que o filósofo vem de uma tradição pós-kantiana, pensamento dominante nas universidades alemãs do período. Segundo Benjamin, esse sentido do religioso surgiu no momento em que Kant deixou de reconhecer a importância das esferas da vida em seu sistema filosófico, posto que “sulcou o abismo entre a sensualidade e o entendimento e quando reconheceu a supremacia da razão prática, da razão moral, em tudo o que acontece”. Com esse novo

¹⁶² BENJAMIN, 2010g, p. 93-94; cf. *G.S. II*, 1, p. 91.

¹⁶³ BORNHEIM, 2013, p. 76.

¹⁶⁴ BALLESTER, 2016, p. 181.

saber, “a humanidade havia despertado de seu sono desenvolvimentista e esse despertar simultaneamente a privou de sua unidade”¹⁶⁵.

É importante demarcar o uso feito aqui de todas essas denominações. Por isso, para facilitar a compreensão, serão chamados de religiosidade todos esses termos utilizados nos ensaios da juventude, os quais, de maneira geral, demarcam o terreno do sagrado, enquanto que o sentido de religião é pensado desde o ponto de vista subjetivo e não institucional. Acredita-se que Benjamin traduzia todos esses sentidos pela expressão religiosidade, como fazia o próprio Schlegel, ao dizer que “a relação do verdadeiro artista e do verdadeiro homem para com seus ideais também é, inteiramente, religião”¹⁶⁶. O filósofo também marcará o uso não convencional do termo ao usar a expressão “religião do espírito”¹⁶⁷.

“Toda luta com os derradeiros valores é religiosa”, e como se está tratando de um tema caro à educação, o sentido do sagrado é básico para este projeto, já que “a formação da essência humana, a controvérsia do homem com o mistério que dá sentido à vida constitui, no fundo, um processo religioso e até mesmo um crescimento e atuação do próprio divino na alma”¹⁶⁸. No fundo, o que se busca é um sentido para a vida humana que transcenda a cotidianidade e o transitório da existência, pois é pela religiosidade que parece existir um centro quando o filósofo explora as diversas esferas do universo juvenil. Logo, “todo ponto de vista vital, toda recepção e revelação, todo julgamento moral, todo sentimento vital é reflexo do divino na alma, e irradiação, no mundo, do Deus que foi encontrado”¹⁶⁹.

Desta forma, ao refletir sobre as expressões do sagrado e da religiosidade no pensamento do jovem Benjamin, é possível começar pelo sentido ou concepção de comunidade, que indica uma marca persistente em seus primeiros ensaios e que parece contrapor-se à ideia de sociedade.

Quando o filósofo menciona a palavra “sociedade”, percebe-se um tom carregado de crítica, como nas *Veladas literárias*: “Ninguém duvida que a arte irá revelar toda a letargia, todo o afastamento do

¹⁶⁵ BENJAMIN, 2013a, p. 47-48; cf. *G.S. II*, 1, p. 31.

¹⁶⁶ SCHLEGEL, 1997, p. 129.

¹⁶⁷ BENJAMIN, 2013b, p. 55; cf. *G.S. II*, 1, p. 44.

¹⁶⁸ SPRANGER, 1970, p. 401.

¹⁶⁹ SPRANGER, 1970, p. 401.

espírito, toda a deficiência que existe na sociedade estudantil”¹⁷⁰. Como panaceia, ele vai enxergar na comunidade uma solução, pois é nela que será possível cultivar a sinceridade e o sentido da amizade, como abordado anteriormente. Mas qual seria o sentido de comunidade para os jovens?

O simples desenvolver-se enquanto comunidade gera os sentidos buscados, pois, para Benjamin, ela representa “uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade”. E ainda: “a comunidade é fim e fonte de Vida”, de modo que a juventude torna-se plena em sua totalidade somente quando percebe, em si mesma, que “o parentesco e a comunidade de toda a vida do mundo, não podem ser exercitados totalmente a não ser em comunidade. E, em uma comunidade pura, nada podemos criar que não intensifique o poder, o sentido e o valor da Vida”¹⁷¹. Segundo Buber, “vida e comunidade são os dois lados de um mesmo ser”. E essa perspectiva é interessante e muito próxima à de Benjamin, pois o que ele visava condiz mais com um tipo de associação humana preocupada não com a “regulamentação externa, mas formação interna”, tal como defende Buber¹⁷².

Benjamin, por sua vez, ao defender a vida humana pautada pela juventude como redentora, acredita que assim o sagrado se revelará¹⁷³. O nascimento dessa juventude é algo que emerge do caos, é o novo, e, por isso, “não pode ser imposto de fora por grupos humanos ativos; ela deve emergir do interior em cada tempo e lugar. Somente quando o alegre ritmo da vida vencer a regra”. E isso significa a promessa de uma juventude que representa uma cultura nova, de vanguarda, que está nascendo, pois “somente quando a eternamente fluente e variável lei interna da Vida substituir a convenção morta, a humanidade estará livre de coerção do vazio e do falso, só então encontrará a verdade”. “A nova comunidade”, da juventude, “quer preparar ativamente o caminho para esta verdade”¹⁷⁴.

Para caracterizar melhor a diferença marcante entre comunidade e sociedade, não se pode deixar de pensar em Tönnies, para quem “a comunidade é a vida comum, verdadeira e durável; a sociedade é somente passageira e aparente. E, em certa medida, pode-se

¹⁷⁰ BENJAMIN, 2010m, p. 70; cf. *G.S. II*, 1, p. 68.

¹⁷¹ BUBER, 1987, p. 34.

¹⁷² BUBER, 1987, p. 34, 37.

¹⁷³ BENJAMIN, 2009d, p. 29; cf. *G.S. II*, 1, p. 73.

¹⁷⁴ BUBER, 1987, p. 37-38.

compreender a comunidade como um organismo vivo, e a sociedade como um agregado mecânico e artificial”¹⁷⁵.

Essa associação de jovens unidos por um bem comum, de compartilhar os mesmos desejos e vontades, promove ou possibilita o cultivo de valores semelhantes, fruto da relação natural, unida, pura e espontânea, motivada pelo simples propósito de realizar trocas, sem coerção, tudo pela busca da unidade que será promovida pela própria (auto) formação.

Ainda sobre o movimento da juventude, era de vontade comum a discussão sobre valores clássicos proporcionada pelas leituras de Platão, por exemplo. Ou seja, os laços que os uniam – e que Benjamin utiliza como parâmetro para defender os valores das associações comunitárias entre jovens – eram suas afinidades em cultivar a vida do espírito.

Spranger, ao descrever os elementos que caracterizam esses movimentos, faz assertivas que corroboram com as defendidas por Benjamin, pois, para se pensar na nova cultura da juventude, é importante perceber a diferença de propósitos: “Parece mesmo não tratar-se de *valores culturais* inteiramente próprios (pois os bens culturais transcendem as gerações), mas de *formas* sociais nas quais se deseja viver e atuar dentro da cultura comum”¹⁷⁶.

Esse projeto de juventude comunitária é parte do ideal romântico de juventude de Benjamin pautado pela postura da franqueza. Somente com esse romantismo será possível perceber “os nexos espirituais” presentes na “existência” e no “comportamento cotidiano”¹⁷⁷. Ser jovem, segundo ele, “é ter fé” e “sentir-nos como jovens pela graça de Deus, se tivermos esse entendimento”¹⁷⁸.

Possivelmente essa expressão denota um senso universal, remetendo a um sentido do todo, como afirma José Miranda Justo¹⁷⁹ ao interpretar o termo “católico” em Novalis. Com a ideia de universal, cada jovem “vale por milhares”¹⁸⁰, e assim fica representado o “homem completo”, já que sua realização se consolida quando habita “ao mesmo tempo, por assim dizer, em vários lugares e em vários homens”. Portanto, “forma-se aqui então a verdadeira, a grandiosa presença do

¹⁷⁵ TÖNNIES, 1973, p. 98.

¹⁷⁶ SPRANGER, 1970, p. 208.

¹⁷⁷ BENJAMIN, 2013b, p. 56-57; cf. *G.S. II*, 1, p. 46-47.

¹⁷⁸ BENJAMIN, 2013b, p. 53; cf. *G.S. II*, 1, p. 42.

¹⁷⁹ JUSTO *apud* PAES, 2006, p. 31.

¹⁸⁰ BENJAMIN, 2013b, p. 53; cf. *G.S. II*, 1, p. 42.

espírito – que faz do homem propriamente um cidadão do mundo e o estimula a cada instante da vida por intermédio das mais benéficas associações” e “de uma atividade reflectida”¹⁸¹.

Deus ou o divino pode também ser pensado como “aquilo que jorra do amor pelo puro ser e devir eterno, amor que é mais alto do que toda poesia e filosofia”. Um amor mais enobrecedor porque “há uma divindade plácida sem a força trituradora do herói e a atividade formadora do artista. Aquilo que é ao mesmo tempo divino, perfeito e acabado e grande, é completo”¹⁸².

Por isso, a juventude é o lugar da espera do espírito, “da nova realidade”, em que “um ideal utópico de juventude” surgirá. Ser jovem é estar com o “olhar puro, livre e disponível para a abstração do espírito”, e ter também a capacidade de livrar-se de todo “pensamento determinado”. Por isso é que somente do interior do espírito ou “da dimensão mais íntima de sua organização da qual deve proceder tudo o que há de pertencer à verdadeira vida do homem e sempre constituir nele um impulso ativo e efetivo”¹⁸³.

A juventude que usa livre e autonomamente o pensamento vai ao encontro do célebre ensaio kantiano *O que é o iluminismo?* (1784). Nele, Kant defende um uso público e autônomo do pensamento, qualificando esse uso de “maioridade” – uma categoria juvenil, o esclarecimento da razão¹⁸⁴. Tanto Benjamin quanto Kant, nesse caso, fazem apelo à educação e à liberdade. Afinal, a liberdade, para o filósofo de Berlim, é “o maior bem histórico. Porque a liberdade não é um programa, mas a vontade para um programa, isto é, uma mentalidade”, ou ainda, “a primeira necessidade no mundo das forças”¹⁸⁵.

A discussão sobre a liberdade aponta para o termo *Bildung*, que surgiu com Herder. Logo, seu sentido lato aproxima-se mais da ideia de “autoformação” e “atuação viva” do que da “educação e ensino” institucionais. É importante revisar a tradição dessa palavra para entender o contexto espiritual e comunitário em que Benjamin utiliza o termo. A constante menção à esfera espiritual é uma referência a essa formação que o filósofo pensou, qual seja, a do desenvolvimento

¹⁸¹ NOVALIS, 2006, p. 66.

¹⁸² SCHLEGEL, 1997, p. 132.

¹⁸³ SCHLEIERMACHER, 1990, p. 90.

¹⁸⁴ KANT, 2015, p. 9-18.

¹⁸⁵ BENJAMIN, 2010i, p. 60-61; cf. *G.S. II*, 1, p. 59-60.

espiritual e ético do indivíduo. “A *Bildung*, segundo Herder, é o conceito central para todos os que estão empenhados no desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano”¹⁸⁶.

Benjamin é fruto de “uma geração que pretende reinventar o sentido da existência dos laços sociais de comunidade” porque, frente à constante fragmentação da sociedade desarticulada, “o sagrado perde cada vez mais importância e é substituído por uma visão desencantada do mundo”¹⁸⁷. O resultado só pode ser a reinvenção de novas formas de interação em sociedade na tentativa de recuperar o sentido pedagógico e filosófico de pertencimento a certos grupos sociais. Desta forma, a juventude, enquanto comunidade, é defendida como um modo específico de existência, mas também com ressonâncias na formação humana em geral. Somente na comunidade se realiza o verdadeiro sentido da solidão, porque apenas através dela consegue-se atingir o “florescimento dos sentidos superiores, e daí que um convívio demasiado amplo dos homens uns com os outros tenha que asfixiar muitas das sementes sagradas e afugentar os deuses que desprezam o tumulto inquieto das sociedades distractivas”¹⁸⁸.

Em *O posicionamento religioso*, o despertar da juventude enquanto ideia ou movimento – aqui ainda não havia acontecido o rompimento com o grupo – dar-se-á pelo sentido do religioso. Mediante um tom profético e cheio de esperança, o filósofo conjuga juventude, formação e religião, deixando claro que não há qualquer relação institucional ou ideológica com essa juventude que está despontando. Sua fé parte do princípio de que algo novo nasce e se liberta do que antes o acorrentava. A religião significa, em seu sentido mais arcaico, etimológico e primário, “o caminho que a geração jovem percorre em seu processo de formação” e “tal caminho de formação permanece vazio e penoso sem o ponto onde ele se bifurca numa opção decisiva. Esse ponto deve ser comum a toda uma geração, e lá se ergue o templo de seu Deus”. Já que as escolhas humanas estão fadadas a se dessacralizar, as escolhas da juventude necessitam do sentido do sagrado contido nas coisas do mundo. A revelação do sentido do sagrado, inestimável a um presente que inspira vivências enriquecedoras, dependerá do “momento

¹⁸⁶ BOLLE, 1997, p. 17-18.

¹⁸⁷ CANTINHO, 2016, p. 11.

¹⁸⁸ NOVALIS, 2006, p. 32.

em que a vontade comum de escolha tiver alcançado a máxima tensão”¹⁸⁹.

É importante também o destaque dado a Deus nesse e em outros ensaios do período, cuja alusão é resultado da imersão em si mesmo em busca da própria singularidade, constituindo-se mais como “um deus como sua intuição”¹⁹⁰, uma forma de o jovem medir a própria religiosidade.

O projeto romântico discutia o estatuto da poesia, a noção de crítica e a novela literária, porém, o mais importante é que os românticos realizaram um feito inédito, colocando o Absoluto como a mais destacada tarefa humana. Seguindo essa tradição, que continua em Benjamin, a aspiração por Deus ou pelo absoluto é a forma autêntica do jovem se comunicar com a própria transcendência, que o levará para um caminho de vivências ou experiências nas quais enxergará a totalidade em cada coisa ou objeto contemplado. Esse absoluto, pelo que se pode interpretar, é um absoluto de matiz filosófico-educacional, que deverá conduzir o jovem à própria formação. Lessing – dramaturgo importante da Alemanha e para o movimento *Sturm und Drang* –, em um jogo de palavras com relação à dimensão espiritual humana, definia a educação como “uma revelação que acontece ao indivíduo” e a revelação como uma “educação que ainda acontecia ao gênero humano”¹⁹¹. Talvez este seja o sentido de absoluto pensado por Benjamin.

Em *Sobre a religião* (1799), ensaio importante para o romantismo alemão, Schleiermacher realiza uma análise peculiar sobre o tema. Fora dos limites institucionais, discorrerá sobre a religião a partir do ponto de vista do indivíduo, como um sentimento ou aspiração ao infinito, inatos ao humano. Uma proximidade evidente com as referências religiosas de Benjamin, que o mencionará em seu *Diálogo sobre a religiosidade*.

Novamente, em *Ensino de moral*, a religiosidade e o sentido comunitário da existência são fatores determinantes à formação ética. Nesse ensaio, de influência kantiana, Benjamin chegará a uma conclusão diferente do filósofo prussiano, ao reconhecer a necessidade de exemplos práticos e conteúdos reais para que a lei ou a norma ética produza efeitos na educação humana. O sentimento de religiosidade – porque se trata definitivamente de um sentimento – será o critério ou o

¹⁸⁹ BENJAMIN, 2009d, p. 27-28; *G.S. II*, 1, p. 72-73.

¹⁹⁰ SCHLEIERMACHER, 1990, p. 84

¹⁹¹ LESSING, 1982, p. 574.

elemento que determinará “como a lei ética recebe os seus conteúdos concretos”¹⁹².

Na *Metafísica da juventude* o destino é mais uma face da religiosidade. Benjamin o define como o “contramovimento das coisas no tempo do eu”¹⁹³. Outra definição pertinente é a de Jäger, que interpreta o destino “de maneira absolutamente positiva como cifra de uma biografia que pode encontrar seu sentido, seu significado, entendido enfaticamente na autonomia da juventude”¹⁹⁴. No berlinense, essa noção pode ser lida similarmente como Rilke afirma em suas *Cartas a um jovem poeta* (1929), ou seja, que “se aprenderá automaticamente que vem de dentro dos homens aquilo a que damos o nome de destino, não se trata de algo que entra neles partindo de fora”¹⁹⁵.

Logo, o destino “se constitui como a constelação do escritor, das coisas e do leitor”¹⁹⁶. A própria ideia de metafísica no título do ensaio fornece pistas para o modo como o texto deve ser interpretado e compreendido. Em um primeiro plano, é preciso ter em conta que Benjamin fará uma espécie de defesa do modo de ser próprio do jovem, enquanto que a interpretação do leitor, nesse caso, ficará em segundo plano. Percy Shelley fornece uma definição romântica muito apropriada ao afirmar que “a Metafísica [em geral] pode ser definida como uma investigação sobre tudo aquilo que pertence ou está conectada com a natureza interna do homem”¹⁹⁷.

A expressão “metafísica” ainda sugere “revelação”, um sentido previamente dado. Aqui, a argumentação parte da própria força interna da palavra revelada, a exemplo de um poema; já a interpretação fica resguardada a um segundo plano. E a metafísica, em seu sentido amplo, é o caráter mais rudimentar de algo, e, nesse caso, Benjamin “revela” as palavras do ensaio de um modo muito peculiar, por vezes hermético e com um tom inspirado.

Em *Diálogo sobre a religiosidade*, a recuperação do sentido do religioso é veemente, uma vez que se está “em meio a uma crise religiosa”, sendo que “a essência da crise” é a falta de “autonomia

¹⁹² BENJAMIN, 2009c, p. 15; cf. *G.S. II*, 1, p. 51.

¹⁹³ BENJAMIN, 2010g, p. 105; cf. *G.S. II*, 1, p. 102.

¹⁹⁴ JÄGER, 2014, p. 345.

¹⁹⁵ RILKE, 2016, p. 76.

¹⁹⁶ JÄGER, 2014, p. 345.

¹⁹⁷ SHELLEY, 2008, p. 41.

moral”: “a religião é incompatível com o progresso” – talvez por isso ela não seja um elemento que combine com a época atual. É ainda “do seu feitio acumular todas as forças prementes e expansivas na interioridade num único ponto alto sublime. A religião é a raiz da inércia. É a sua santificação”. Ser religioso é um sentimento incomum, prova disso é que “não mais observamos em lugar algum o persistir”. Falta o sentido da totalidade, “por sermos deploravelmente pobres em valores, isolamos tudo”¹⁹⁸.

Pensa-se que essa inércia significa aquele sentido da mônada, em que o aparente significado de estar imóvel, estático, contém, na verdade, uma potência infinita de sentidos. Ainda para Benjamin, “o objeto da religião é a infinitude”¹⁹⁹. A demonstração do caráter não institucional da religião desenvolvida em sua obra aponta para a necessidade de a vida humana buscar novas formas de encontrar o conhecimento e de relacionar-se com as vivências individuais.

Pelas novas gerações, como indicado até agora, encontra-se esse sentido do religioso: “Aos poucos, uma nova geração terá a ousadia de voltar a examinar a si própria, e não só por meio de seus artistas”. E essa geração conseguirá perceber que no presente existe:

pressão e inverdade que agora nos coagem. Ela reconhecerá o dualismo de moralidade social e personalidade. Dessa necessidade brotará uma religião. E ela será necessária porque nunca antes a personalidade esteve enredada tão sem esperanças no mecanismo social.²⁰⁰

Esse pensamento sugere que, através da religião ou do sentido do religioso, do maravilhoso, é possível enxergar o extraordinário, pois somente pela religião existe a possibilidade de encontrar “um novo fundamento e uma nova nobreza à vida cotidiana, à convenção”²⁰¹. Ou ainda, pode-se alcançar aquilo que Spranger chamará de “emoção estética”²⁰² proporcionada por esse novo sentido do religioso na esfera da existência humana. A maior prova de que sua religiosidade está fora dos muros institucionais é sua afirmação segundo a qual a religião é

¹⁹⁸ BENJAMIN, 2013a, p. 32; cf. *G.S. II*, 1, p. 17.

¹⁹⁹ BENJAMIN, 2013a, p. 43; cf. *G.S. II*, 1, p. 27.

²⁰⁰ BENJAMIN, 2013a, p. 41; cf. *G.S. II*, 1, p. 26.

²⁰¹ BENJAMIN, 2013a, p. 45; cf. *G.S. II*, 1, p. 29.

²⁰² SPRANGER, 1970, p. 388.

“purificação e santificação solitárias”²⁰³. Afinal, desfrutar o sentido dessa afirmação é algo de natureza individual e incomunicável em primeira instância.

O significado ou necessidade do religioso ocorreu no momento em que Kant realizou a separação entre “a sensualidade e o entendimento e quando reconheceu a supremacia da razão prática, da razão moral, em tudo o que acontece. A humanidade havia despertado de seu sono desenvolvimentista, e esse despertar simultaneamente a privou de sua unidade”²⁰⁴. Ou seja, com Kant, o homem foi separado, e em seu interior só encontrou o abismo. Essa separação radical negligenciou outras esferas da experiência e da vida humana como um todo, tais como a religiosa e a sagrada²⁰⁵. Essa afirmação vai ao encontro de outro ensaio da juventude de Benjamin, a saber, *Sobre o programa da filosofia futura* (1917), que, grosso modo, pretende mostrar os limites da filosofia kantiana que não consegue abarcar um conceito de “experiência superior”, mais profunda, que incluía as instâncias da vida religiosa e metafísica. Mesmo com seus limites, toda filosofia deve pautar-se pelas ideias e pelo sistema kantiano, mas procurar, ao mesmo tempo, dar conta de seus limites.

E, por fim, Benjamin encerra o diálogo afirmando que só será possível recuperar aquela unidade, da qual o sentimento religioso carece hoje, através da sinceridade e da humildade, pois somente assim nascerá um novo tipo de ser humano²⁰⁶. Pelos outros ensaios do período, pode-se afirmar que é o jovem o responsável pela nova perspectiva humana da realidade e da experiência.

Por isso, diante do vínculo que se procurou estabelecer entre juventude e religiosidade – tema recorrente no romantismo alemão –, a noção de juventude, carregada de simbolismos românticos e de esperança para o futuro, refere-se à ideia do jovem como o messias da relação filosófico-pedagógica. Anteriormente, afirmou-se que o jovem é

²⁰³ BENJAMIN, 2013a, p. 45; cf. *G.S. II*, 1, p. 29.

²⁰⁴ BENJAMIN, 2013a, p. 47-48; cf. *G.S. II*, 1, p. 31-32.

²⁰⁵ Similar a essa ideia, em *Experiência e pobreza e O narrador*, Benjamin perceberá a ausência do elemento épico na vida, interpretando-a com o advento do Romance como gênero, no qual predomina a *vivência* (*Erlebnis*), que é a atrofia da experiência e que não vincula mais a história humana pessoal à memória. No gênero Romance, o leitor solitário não dispõe mais dos vínculos com as narrativas clássicas próprias do contador de histórias, do ouvinte e dos gestos da fala, acionando memória e experiências compartilháveis.

²⁰⁶ BENJAMIN, 2013a, p. 50; cf. *G.S. II*, 1, p. 34.

o que está à espera do espírito, e é nessa espera que se encontra o lugar de descobertas; de certa forma, da redenção do presente.

O messias é referência importante no judaísmo e no próprio cristianismo. A palavra é de origem hebraica e significa libertador. Em muitas de suas obras, Benjamin se apropria de termos teológicos, dessacralizando-os. Ambos, jovem e messias, referem-se à mesma ideia, segundo a pena benjaminiana, a de que surgirá no futuro a figura humana que salvará a humanidade, libertando-a de seu presente opressor. Desta forma, carregado de um teor romântico-religioso, mas, ao mesmo tempo, profano – uma vez que a referência não está localizada em nenhuma religião específica, mas em um sentido amplo de religioso –, o messias designa uma tarefa importante, pela qual o jovem deve obedecer ao chamado, sendo ele o personagem principal do exercício de (auto) formar-se. Exercício que não se esgota, nem mesmo na idade madura. Então, a ideia de juventude deve ser interpretada enquanto modo de proceder e de pensar a realidade, invocada nesses ensaios como um sentimento e uma visão de mundo, os quais devem ser mantidos por toda a vida. Benjamin, traduzindo messias por jovem no interior das instituições de educação, revela que é na juventude, portanto, que o vindouro será esclarecido e libertado.

2. ESCOLA, UNIVERSIDADE, CULTURA

2.1 A crítica romântica à reforma educacional e à cultura

Continuando a explanação sobre a juventude e os elementos relacionados a ela, neste capítulo parte-se para as implicações existentes entre a crítica que Benjamin realiza sobre o universo educacional em meio às reformas técnicas instauradas, a tentativa de encontrar uma nova ideia de cultura e o papel ou tarefa do jovem nesse espaço pedagógico. Ele se encontra na posição de um filósofo-educador do século XX, época na qual se “configura um movimento de ruptura perante a aridez da cultura exclusivamente científica, por um lado, e perante a ideia de especialização, por outro”²⁰⁷.

Benjamin não menciona os detalhes da reforma que se impunha nas instituições de sua época. Sabe-se, através de sua vinculação ao Movimento da Juventude Alemã, que discordava “das tradicionais e conservadoras corporações estudantis das universidades alemãs”, pois ele visava “à transformação radical da sociedade e da cultura pela ação de uma juventude esclarecida”. Lutava, portanto – mediante uma visão de mundo calcada nas leituras românticas –, por “uma reforma pedagógica ampla, uma mudança de mentalidade dos jovens”; isso significava uma ruptura “decisiva para o renascimento da cultura alemã”²⁰⁸.

Como capítulo dedicado ao tema da crítica no contexto escolar e acadêmico, não se pode deixar de mencionar a importância desse tópico na obra de Benjamin, que aparece em seus escritos tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, ou seja, “a crítica não é apenas o órgão de reflexão teórica, mas, simultaneamente, também o seu objeto. Ao desenvolver seu objeto, desenvolve-se e fundamenta a si mesma”. Portanto, diante disso, fica claro que é preciso “conceber sua obra, na sua totalidade, como crítica”²⁰⁹. A crítica como forma e como objeto aparece em seu pensamento desde os ensaios iniciais, em *Vida dos estudantes*, passando pela crítica estética da obra de Goethe, pela poesia baudelairiana, pelo pensamento de Kant até a crítica presente nas teses sobre o conceito de história. Portanto, sabendo de seu comprometimento

²⁰⁷ CANTINHO, 2016, p. 11.

²⁰⁸ MURICY, 2009, p. 37.

²⁰⁹ STEINER, 2014, p. 241.

com o assunto, traçam-se aqui os primeiros passos de Benjamin sobre a crítica às instituições de ensino de seu país e sobre a ideia de crítica como *modus operandi* na vida do jovem, como forma de atuação frente às vicissitudes da formação.

Partindo, então, para seu emblemático ensaio, *Vida dos estudantes*, encontra-se, grosso modo, uma crítica à cultura e às instituições de ensino diante das reformas técnicas realizadas pelo Estado no *gymnasium* e nas universidades alemãs. No meio disso, e através de sua escrita e fala, Benjamin questionará qual o papel do jovem enquanto crítico.

Em sua tese de doutorado, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, Benjamin afirmará que crítico, por sua vez, é uma das expressões mais utilizadas pelos primeiros românticos e que “significava objetivamente produtivo”, “criador a partir da clareza de consciência”. “Ser crítico implica elevar o pensamento tão acima de todas as conexões a tal ponto que... surgiria o conhecimento da verdade”²¹⁰.

Essas expressões do pensamento romântico são importantes, pois os adeptos dessa escola foram os primeiros a pensar a crítica como gênero literário. E nessa esteira, como se revela em uma carta de 20 de janeiro de 1930, escrita em Paris e endereçada a Scholem, Benjamin pretendia reelaborar e reinventar a crítica como gênero literário e filosófico, esquecida há mais de 50 anos na Alemanha²¹¹. Esse desejo se manifesta desde seus primeiros escritos, e mais especificamente, em seu ensaio mais importante da juventude, *Vida dos estudantes*. Nele, o filósofo defende que os estudantes manifestem uma atuação crítica a partir de dentro, de uma unidade ou um princípio consciente, “trata-se portanto, de unidade interior e não de crítica que vem de fora”²¹².

Segundo Bolle (1996), Benjamin parte da crítica ao saber institucionalizado porque ele próprio, em suas memórias de infância, desconhece uma relação mais afetiva com a escola, como se constata no aforismo *A escrivanhina*, de *Infância em Berlin por volta de 1900*, no qual a formação está fora do âmbito educacional. Diante disso, Bolle se questiona se Benjamin não estaria criticando uma espécie de saber fingido ensinado na escola, pois, no seu entender, ela não consegue promover a formação. Em ensaios que antecedem ao da *escrivanhina*,

²¹⁰ BENJAMIN, 2011, p. 58-59; cf. *G.S. I*, 1, p. 51.

²¹¹ BENJAMIN, 1994, p. 359.

²¹² BENJAMIN, 2009a, p. 32; cf. *G.S. II*, 1, p. 76.

como *Reforma escolar* e *Vida dos estudantes*, ele também percebe que a escola não consegue expressar a totalidade da vida humana. Em vista disso, Bolle afirma que:

Benjamin constata que a universidade da época – obedecendo aos interesses de uma classe (a burguesia), perseguindo metas utilitárias e se mantendo longe dos escritores, dos artistas e das fontes da vida religiosa – contraria e obstrui a tentativa do estudante de elaborar uma imagem própria do mundo, um eidos que lhe possa servir de organizador da experiência e orientador da vida ética²¹³.

Diante disso, em *Vida dos estudantes*, há uma crítica às instituições educativas, pensadas como parte da constatação segundo a qual, na realidade, vigora uma atrofia ou esgotamento do sentido formativo das instituições educativas. Por isso, o diagnóstico de Readings é bastante relevante também no contexto da crítica ao modo de ensino dos professores no interior das universidades. O autor vai afirmar que a universidade de hoje não conta mais com um protagonista herói e não está mais comprometida com as grandes narrativas: as instituições de ensino estão regidas pelo signo da ruína. Apesar de indicar que “essas ruínas não precisam tornar-se objeto de uma nostalgia romântica, motivada pela perda da totalidade”²¹⁴, acredita-se que a crítica romântica pode ser muito construtiva para se pensar acerca do espaço que as instituições de ensino ocupam no mundo contemporâneo. Mesmo que a formação seja um modo de aprendizado da vida em geral, independente, em parte, da escola e da universidade, talvez sem elas não seja possível pensar a formação em sua amplitude.

A relação de Benjamin com as instituições de ensino é bastante complexa e repleta de consideráveis críticas, mas, logo de saída, é importante esclarecer que o filósofo não promovia seu pensamento debatendo contra a existência da escola e da universidade. Pelo contrário, sua denúncia se concentrará nas práticas realizadas no interior desses espaços. A ideia de educação, para ele, está vinculada à formação, ao formar (*bilden*), e essa expressão contém o sentido – atribuído pelo filósofo – para o indivíduo poder se realizar em sua forma

²¹³ BOLLE, 1996, p. 12.

²¹⁴ READINGS, 2002, p. 58.

mais plena. Diferente, portanto, de ficar restrito, pura e simplesmente, à ideia de ensino (instrução), limite esse, o foco de sua crítica. É bom lembrar que, em alemão, a palavra “ensino” significa *lehren*, ou seja, tem a mesma raiz de doutrina (*Lehre*). Isso significa que o termo sugere conter em si objetivos doutrinários, por vezes repletos de dogmatismos e ideologias, os quais Benjamin tenta combater. Por isso – e daí a relevância dessa brevíssima indicação conceitual –, quando o filósofo fala em educação, ele pensa em formação.

Desde o início da escolarização, Benjamin é levado a pensar na crítica aos manuais pedagógicos e no excesso de cuidados dos pedagogos e professores, sublinhando que uma parte não menos significativa de toda a formação se dá em um nível de espontaneidade e fora dos próprios âmbitos institucionais. A formação, portanto, sendo mais ampla que o ensino, está relacionada a situações da vida que ultrapassam o espaço escolar, sendo que essas situações também oferecem matéria-prima para reflexões tipicamente filosófico-educacionais.

Esse pensamento irá permanecer nos escritos posteriores de Benjamin, como no aforismo *Canteiro de obras*, escrito em 1927, que merece destaque pelo tom poético, um espaço onde, reconhecidamente, as vivências humanas constituem a formação, desde a tenra infância:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através

daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas²¹⁵.

Ao utilizar-se da crítica para desconstruir certas realidades da prática pedagógica, seu intuito era o de, justamente, encontrar um caminho para que a escola e a universidade pudessem exercer seus papéis de forma a promover a dignidade humana da forma mais adequada. O papel exercido pelos profissionais, no interior das instituições educacionais, tem uma função decisiva em toda e qualquer prática humana, e não somente nos ambientes escolares e acadêmicos, mas na cultura como um todo. “Esta com certeza foi a missão de Friedrich Nietzsche entre a juventude escolar: ele lhe apontou alguma coisa sobre o amanhã, o ontem e o hoje das tarefas escolares”. Quando a realidade é isolada de seu contexto espiritual, perde-se a relação com o todo, enquanto que a cultura torna-se refém do acaso²¹⁶.

Já no primeiro parágrafo do ensaio, Benjamin define o papel da crítica no contexto da realidade acadêmica, que é a de mostrar o papel do estudante e da universidade dentro do Estado. Contudo, “enquanto várias das condições para isso continuarem veladas, restará apenas libertar o vindouro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente. Somente para isso serve a crítica”²¹⁷. A importância de Nietzsche nos discursos proferidos na ocasião de sua posse como presidente do Estudantado Livre de Berlim pode ser percebida tanto pelo teor de sua fala quanto por seu conteúdo, sobretudo no que se refere à vinculação do Estado com as instituições de ensino alemãs²¹⁸.

²¹⁵ BENJAMIN, 2009, p. 18-19.

²¹⁶ BENJAMIN, 2013b, p. 54-55; cf. *G.S. II*, 1, p. 45.

²¹⁷ BENJAMIN, 2009a, p. 32; cf. *G.S. II*, 1, p. 75.

²¹⁸ Apesar de o autor afirmar que a relação entre Benjamin e Nietzsche está mais distante do que próxima, torna-se importante mencionar a influência de Nietzsche nesse texto, uma vez que a relação do Estado com a universidade é um dos temas centrais do ensaio (MCFARLAND, 2013, p. 60-61).

Segundo Bolle, “valeria a pena explicitar o parentesco entre a *Kulturkritik* de Benjamin e a de Nietzsche, que retratou a mesma instituição no início da era Guilhermina”, uma vez que “boa parte das críticas de Benjamin ao sistema de ensino superior e secundário encontra-se prefigurada no texto de Nietzsche”²¹⁹.

No que se refere às questões acerca do ensino, em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872)²²⁰, encontram-se ideias caras ao próprio Benjamin: a defesa da autonomia acadêmica e dos estudos clássicos e a manutenção permanente da relação mais importante do meio escolar, isto é, a dinâmica entre mestre e discípulo. A proximidade com as teses do filósofo berlinense fica muito evidente ao se ler em Nietzsche a “enorme importância” à educação e ao ensino de jovens para a formação e o desenvolvimento do pensamento e da cultura. E em sua verve romântica nessa fase – a dos primeiros escritos – “seu ponto de partida é a tese de que cultura é uma determinação da natureza e não pode ser compreendida como estando separada dela”. Como Benjamin, em seu contexto da formação do século XX, Nietzsche também discorrerá, em sua época, sobre os efeitos danosos de uma reforma que não tinha como pauta principal a formação humana, portanto, seu resultado é a da “condenação dos princípios, dos meios e dos efeitos criados pela modernização pedagógica operada nas escolas da época”²²¹.

Segundo Bolle, Nietzsche – e esta crítica serve aos mesmos fins visados por Benjamin – revela a união disparatada:

Entre a *Bildung* e os valores burgueses de acumulação de dinheiro e de propriedade. Nietzsche crítica também a tendência, reforçada por Hegel, de “subordinar todos os esforços de formação aos fins do Estado prussiano”. Apenas graças a uma associação estudantil funcionando paralelamente à escola, os dois jovens, que são porta-vozes do

²¹⁹ BOLLE, 1996, p. 12.

²²⁰ “Com efeito, o ciclo de conferências proferido por Nietzsche em 1872 *Sobre o futuro de nossas instituições de formação* constitui um texto clássico sobre o assunto. Texto-ponte entre a tradição da *Bildung* na época do Idealismo alemão e os programas de modernização do século XX – mal resolvidos, se pensamos na ‘crise da formação’ diagnosticada por volta de 1968, o ano ‘que não acabou’” (BOLLE, 1996, p. 12).

²²¹ SOBRINHO, 2007, p. 10.

filósofo, conseguem manter-se imunes diante da “exploração tão frequente nesses anos, pelo Estado, que tem pressa de moldar funcionários úteis e quer certificar-se de sua obediência absoluta através de exames excessivamente cansativos”. Nietzsche põe aqui a nu um dos princípios da escola “moderna”: estudar ao máximo, encher a cabeça até o limite, para evitar o ato de pensar.²²²

A escola, ao negligenciar a formação, a substitui pela erudição²²³. Sendo assim, a formação mais humanística não é fornecida pelas instituições educativas, que formam apenas para aquilo que ele chamará de “estabelecimentos para as necessidades da vida”, em oposição aos “estabelecimentos para a cultura”²²⁴, os quais não existem; portanto, assim começa o problema da educação humana, que só forma para uma profissão.

Na esteira de Nietzsche, não obstante em seu contexto específico, *Ensino e valor*, Benjamin discorrerá sobre o modo como os valores culturais são colocados nas instituições de ensino, sobretudo os valores estéticos e éticos. Tais valores ficam visíveis em duas disciplinas ministradas na *Realschule*, a saber, o ensino da língua materna – o alemão – e o ensino de história, respectivamente. A questão de Benjamin, nesse caso, é a possível negligência ao ensino em detrimento da discutível necessidade de transmissão de valores do presente, da atualidade; por isso, ele se questiona, logo no primeiro parágrafo: “Dá-se valor ao ensino (e, portanto, a escola)? Por qual objetivo se orienta tal valor?”²²⁵

Ao mostrar como são estudadas as disciplinas humanísticas – Benjamin mostra a forma como *Hermann e Dorothea*, de Goethe, é analisada –, constata-se a deficiência do sistema de ensino alemão da época, que não priorizava a importância da arte tanto em seu estilo quanto em sua forma, resultando na negligência quanto à forma. A conclusão dessa análise é a de que os conteúdos dessas disciplinas não contextualizam a realidade, pois o ensino estava fundamentado por um

²²² BOLLE, 1996, p. 12-13.

²²³ BOLLE, 1996, p. 13.

²²⁴ NIETZSCHE, 2007, p. 107.

²²⁵ BENJAMIN, 2010c, p. 35; cf. *G.S. II*, 1, p. 35.

modelo que não “movimentava” os conteúdos escolares com a dinâmica da vida²²⁶.

Não se pode esquecer de que a *Realschule*, na Alemanha, nesse contexto específico do século XIX e início do XX, era parte de um sistema educacional que preparava o estudante em formação para a vida prática, isto é, para uma profissão após a conclusão da escola, diferente do *Gymnasium*, que preparava para a universidade. Portanto, a ênfase em “movimentar” os conteúdos com a realidade, com a vida, deve-se à imediata colocação desse estudante no contexto do trabalho para exercer algum ofício ou profissão.

A crítica do filósofo ao ensino de história segue a mesma linha. Ao ressaltar apenas informações sobre “o desenvolvimento do direito, da educação, da arte, da ética e da psique moderna”, esquece-se “a perspectiva sobre a nossa cultura”. O valor da história cultural deve mostrar-se de maneira que o aprendizado esteja direcionado ao conhecimento, mostrando sua importância para o contexto do presente, permitindo, assim, que o estudante tenha a capacidade de exercer o espírito verdadeiramente crítico em sua atualidade histórica²²⁷.

Mais adiante, Benjamin dedica-se à crítica ao *Gymnasium* alemão, lembrando a facilidade de apontar, diagnosticar e solucionar um problema na esfera educacional relativa à prática de ensino, pois, a pior das tarefas da crítica, fatalmente, é “a falta de pensamento”, sobretudo “a falta de espírito”, uma vez que “o único que podemos empreender com ela é o feito mesmo de mostrá-la”²²⁸. Ele realiza essa crítica no contexto do ensino das disciplinas de ciências humanas – sobretudo a língua materna, o alemão e a história – seguindo as reflexões realizadas sobre o *Realschule*. Para Benjamin, é difícil observar os objetivos concretos do ensino de disciplinas das ciências humanas para as escolas modernas, pois elas estão contaminadas por uma concepção humanista que beira o filisteísmo.

E aqui o filósofo novamente está pensando em Nietzsche, ao citar, neste ensaio, a segunda das *Considerações Intempestivas (Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida)*, pois é lá que se encontra a defesa de que o estudo da História deve ser, sobretudo, útil à

²²⁶ BENJAMIN, 2010c, p. 37-38; cf. *G.S. II*, 1, p. 36-37.

²²⁷ BENJAMIN, 2010c, p. 38-39; cf. *G.S. II*, 1, p. 37-38.

²²⁸ BENJAMIN, 2010c, p. 39-40; cf. *G.S. II*, 1, p. 39-40.

vida²²⁹. Partindo daí, Benjamin critica a reforma técnica que não atenta para a importância de aprender sobre a filosofia através de uma relação mais humanística, ao contrário, opta por manuais carregados de saberes e deveres prontos, sem capturar a verdade do espírito grego, por exemplo. Benjamin ressalta que só é possível encontrar “um esteticismo que não conhece a formação estética no seio de nossas aulas de leitura”²³⁰. No contexto da reforma realizada nos ginásios de sua época, Nietzsche também ressalta a displicência com que os jovens tratam o ensino dos clássicos ao preferirem autores modernos: “– jovens ginásianos, a Vênus de Milo não tem a menor importância para vocês: e a seus mestres menos ainda – e eis aí a desgraça, eis aí o segredo do ginásio de hoje”. Sua crítica, como é possível perceber, dirige-se também aos mestres que ignoram a formação clássica: “quem dentre vocês chegará a uma verdadeira percepção da gravidade sagrada da arte, se são pervertidos metodicamente a balbuciar indistintamente por si mesmos, quando se deveria ensiná-los a falar, a estetizar por si mesmos”²³¹. Essa verdadeira formação estética é defendida por Nietzsche em *Sobre o futuro*, e é garantida, portanto, pela constância do estudo dos clássicos, similar ao que Benjamin defende em seus ensaios sobre o tema da reforma do espírito.

A reforma escolar, para Benjamin, é questão também para os estudantes, de modo que não pertence apenas ao âmbito pedagógico institucional ou à esfera dos professores. Em *Metas e caminhos*, ao referir-se às correntes pedagógicas alemãs das universidades, ele confirmará o que está sendo desenvolvido até aqui: a ideia segundo a qual os estudantes, como nova geração, estão preocupados com o futuro, e seu envolvimento com uma reforma envolve algo muito mais amplo

²²⁹ “O valor que atribuímos à história pode ser também apenas um preconceito ocidental: não importa, contanto que progridamos e não fiquemos encerrados nesse preconceito! Contanto que aprendamos cada vez mais a estudar a história para servir à vida [...]! Na medida em que está a serviço da vida, a história está a serviço de uma força a-histórica: portanto, ela não poderia nem deveria jamais se tornar, nesta hierarquia, uma ciência pura, como as matemáticas. Quanto a saber até que ponto a vida tem necessidade dos préstimos da história, está é uma das questões e das inquietações mais graves que concernem à saúde de um indivíduo, de um povo ou de uma cultura. Pois o excesso de história abala e faz degenerar a vida, e esta degenerescência acaba igualmente por colocar em perigo a própria história (NIETZSCHE, 2011, p. 81-82).

²³⁰ BENJAMIN, 2010c, p. 41; cf. *G.S. II*, 1, p. 41.

²³¹ NIETZSCHE, 2007, p. 80.

do que pretensões partidárias ou ideológicas. Justamente em nome de uma tarefa que é crítica, o jovem abre o caminho de sua atuação social, não como movimento social, mas enquanto um modo de vida, sendo que este é o propósito mais fundamental de todos²³².

Nesse ensaio, que é a reprodução da fala de Benjamin no Primeiro Congresso Pedagógico Estudantil enquanto presidente do Grupo Estudantil Livre (*Freie Studentschaft*) – corrente de Friburgo contra a corrente de Breslau –, constata-se a tentativa de mostrar por quais caminhos deve seguir a juventude em meio às reformas pedagógicas. Por causa disso, o filósofo mostra as insuficiências da primeira corrente, indicando, diante disso, a necessidade de uma nova mentalidade estudantil. Essa mentalidade está representada pelo Tropol Livre, grupo que tenta resgatar as tradições dos estudantes e suas associações. Antes que se deter em minúcias sobre as divergências entre os grupos estudantis, o que importa é o trato de Benjamin quanto às questões de ordem filosófico-educacional, tal como a ideia segundo a qual a atividade juvenil deve ser desenvolvida de modo a unir a dimensão individual e coletiva, já que “faltam as conexões entre a pessoa e o trabalho”. Para Benjamin, o Tropol Livre é o grupo mais próximo do espírito ou da “nova concepção da vida estudantil”, pois foi ele que conseguiu “situar a juventude no centro do sentimento estudantil moderno”²³³.

A reforma educacional deve ser feita partindo dos interesses e das necessidades dos estudantes; não deve ser algo que deve ser buscado externamente. Por isso, inserido e falando a partir de seu próprio universo estudantil, Benjamin afirma que “nossos grupos tentam promover de maneira imanente (por assim dizer) a reforma universitária de dentro para fora”²³⁴. Deste modo, não é através de uma ou outra corrente pedagógica, ou então, da ideia de algum reformista, que se encontrará a maneira verdadeira de aplicar ideias pedagógicas. Daí que, como estudante e jovem que era, o filósofo afirma: “não estamos tentando descobrir quais dos reformadores escolares de hoje temos que seguir, mas estamos tentando desenvolver as coisas a partir de nós mesmos”. As questões que devem fazer parte de uma reforma educacional devem ser “perguntas desde o espírito da juventude, ou então que as desperte”. Na sequência, ele afirma que para saber

²³² BENJAMIN, 2010h, p. 62; cf. *G.S. II*, 1, p. 60-61.

²³³ BENJAMIN, 2010h, p. 63; cf. *G.S. II*, 1, p. 61-62.

²³⁴ BENJAMIN, 2010h, p. 66; cf. *G.S. II*, 1, p. 65-66.

exatamente o que deve ser feito, torna-se importante atentar para duas coisas da esfera da práxis pedagógica: “a comunidade estudantil como tal e o modo pela qual ela desenvolve a partir de si mesma o objeto pedagógico como seu primeiro objeto, à maneira de um espelho de suas próprias necessidades e esforços”²³⁵.

Ainda nesse texto, Benjamin reafirma o que já está presente nos outros ensaios do período pedagógico, visto que seu interesse passa muito longe da reforma estritamente técnica, porque, para ele, ao se realizar uma reforma educacional, há, ao mesmo tempo, uma confirmação, uma espécie de “cunhagem”, selando o que será o espírito da juventude. Portanto, dentro do âmbito das mudanças a serem realizadas no universo pedagógico, “nosso interesse se enquadra onde se confrontam a juventude e os valores culturais, em uma nova pedagogia filosófica”²³⁶.

Essa reforma educacional é vista como algo que ultrapassa o âmbito institucional, pois, ao partir das próprias vivências individuais até as associações e agremiações estudantis, entende-se que a busca é pela reforma das mentalidades, ao encontro da própria tomada de consciência ainda por descobrir. Diante disso, sem uma necessária percepção de que existe uma tarefa, um destino ou um caminho trilhado apenas pelo modo de vida e de pensamento próprio da juventude, a tarefa de uma reforma técnica seria incompleta ou infértil. É nesse sentido que Benjamin insistentemente reafirma em seus ensaios pedagógicos a necessidade de despertar para o “meio-dia da vida”, ou seja, para a época da juventude.

Segundo Bolle, a crítica às instituições de ensino feita por Nietzsche, que também é a denúncia de Benjamin, impressiona pela atualidade das considerações do autor de Zaratustra. Os problemas parecem se repetir, inclusive no contexto brasileiro (mesmo que das preocupações nacionais façam parte ainda as questões de ordem estrutural: salário e plano de carreira de professores, condições físicas da escola, violência, etc.). Para Bolle, o filósofo do Zaratustra faz uma:

Crítica das instituições de formação que descuidam da atenção e disciplina para com a linguagem; que fazem de tudo para banir a

²³⁵ BENJAMIN, 2010h, p. 65; cf. *G.S. II*, 1, p. 64.

²³⁶ BENJAMIN, 2010h, p. 66; cf. *G.S. II*, 1, p. 65.

filosofia²³⁷; e que se mantêm afastadas do contato vivo com o pensamento e a aprendizagem dos artistas. Com pouquíssimas exceções, a fisionomia das nossas escolas – como aliás também das nossas cidades, esse espaço de todos – se caracteriza pela ausência de estilo, ausência de filosofia e ausência de arte²³⁸.

Para construir essa nova pedagogia preocupada com a formação, é necessário firmar uma comunidade de estudantes que sejam autônomos ao lidar com sua realidade. Essa questão é discutida por Nietzsche na *Quinta Conferência de Sobre o futuro* e levantada por Benjamin em *Vida dos estudantes*. Nesse ensaio, o filósofo afirma que “a submissão acrítica e inerte a esse estado é um traço essencial na vida dos estudantes”²³⁹, conforme mencionado anteriormente. A ideia é promover a autonomia necessária para a prática da atitude crítica em relação à sua realidade escolar e acadêmica.

A autonomia é uma rua de mão dupla, uma vez que deve ser promovida tanto pelas instituições, professores e métodos de aprendizagem, quanto deve ser de responsabilidade do jovem enquanto um aprendiz consciente que exerce uma tarefa na esfera particular das instituições, assim como na vida social e cultural.

Mas como promover a autonomia efetivamente?

2.2 Formação, cultura e natureza: a unidade metafísica

Se vocês querem guiar um jovem no verdadeiro caminho da cultura, abstenham-se de romper a relação ingênua, confiante e, por assim dizer, a relação pessoal e imediata que ele tem com a natureza: é preciso que a floresta e o rochedo, a tempestade, o abutre, a flor solitária, a borboleta, a campina, a encosta da montanha, cada uma dessas coisas fale a sua linguagem; é preciso que ele se

²³⁷ Recentemente no Brasil, com a reforma do Ensino Médio, a filosofia deixou de ser obrigatória nas escolas.

²³⁸ BOLLE, 1996, p. 14.

²³⁹ BENJAMIN, 2009a, p. 34; cf. *G.S. II*, 1, p. 77.

reconheça nelas como em inumeráveis reflexos e cintilações dispersos, no turbilhão com mil cores de aparências cambiantes; então, experimentará inconscientemente a unidade metafísica de todas as coisas na grande metáfora da natureza, e assim se acalmará com o espetáculo de sua eterna permanência e de sua necessidade. (NIETZSCHE, 2007, p. 105.)

Nietzsche, na *Quinta Conferência* de seu ensaio *Sobre o futuro*, revela que os métodos de aprendizagem devem se guiar pelo propósito de suscitar no jovem o desejo de conhecer o fundamento das coisas, estimulando nele “o sentido científico” do aprendizado, ou seja, “a sede de achar e inventar” pelos próprios meios. Ao incentivá-lo desde o ginásio, essa autonomia será exercida, automaticamente, no ensino superior. Mas a primeira regra da liberdade é saber obedecer e seguir princípios, pois, fazendo isso, é possível “congratular-se com os seus pontos de vista e com os seus propósitos, para poder andar por si mesmo e sem muletas. Por isso, imediatamente, ele é convidado a produzir com originalidade, e mais cedo ainda a julgar e a criticar com precisão”²⁴⁰.

A resposta sobre a questão da autonomia pode ser encontrada na ideia de unidade metafísica, ou seja, pela vinculação entre formação, cultura e natureza. Essa associação encontra-se na *Vida dos estudantes*²⁴¹, em uma clara referência às ideias de Nietzsche, embora esteja presente também em *Reforma escolar*. A juventude, nesse último ensaio, é a porta-voz do que Benjamin chamará de cultura do futuro, e é essa mentalidade que deve servir como âncora e guia, assim como uma bússola – metáfora usada pelo próprio Benjamin, como já dito. A relação entre natureza e cultura não é definida, talvez porque a complementaridade de uma sobre a outra é uma ideia dada. Usando uma expressão que ressoa dos ensaios nietzschianos – e assinalada em itálico para ressaltar sua importância – o filósofo berlinense vai afirmar: o que “nós [enquanto jovem falando da juventude] queremos é o cultivo do desenvolvimento natural para diante da humanidade, isto é, para a cultura. E a expressão desta nossa vontade é: educação”²⁴². Portanto, a relação mais problemática da cultura é encontrar o ponto de equilíbrio

²⁴⁰ NIETZSCHE, 2007, p. 124.

²⁴¹ BENJAMIN, 2009a, p. 31, 32; cf. *G.S. II*, 1, p. 75-76.

²⁴² BENJAMIN, 2010f, p. 14-15; cf. *G.S. II*, 1, p. 13-14.

entre os dois extremos, sendo “necessário encontrar uma saída para o conflito entre o desenvolvimento natural e verdadeiro (de uma parte) e a tarefa de transformar o indivíduo natural (de outra parte), uma tarefa que nunca pode ser executada sem violência”²⁴³.

Nietzsche também discorre sobre as duas tendências que norteiam a reforma educacional empreendida em sua época, a saber, a extensão e a redução da cultura. Contudo, o que se busca destacar aqui, por estar mais próxima aos propósitos desta seção, é a crítica a ambos os métodos porque, de alguma forma, estão desvinculados de uma inserção mais identitária com a natureza, uma vez que “muitos pressupostos dos nossos métodos educacionais modernos levam consigo o caráter do não-natural e que as mais graves fraquezas do nosso tempo estão justamente ligadas a estes métodos antinaturais de educação”²⁴⁴.

Por isso, essa nova instituição para a cultura guiada pela natureza busca uma formação de jovens que se volte a uma verdadeira missão no interior desse lugar. Para Nietzsche, essa etapa da formação da nova juventude verdadeiramente inclinada à cultura deve ser “depurada dos traços da subjetividade e elevada acima do jogo cambiante do tempo, como puro reflexo do ser imutável das coisas”. Isso tudo deve ser empreendido para “preparar o nascimento do gênio e a criação de sua obra”²⁴⁵.

Como dito no capítulo anterior, o gênio é o mote da educação da juventude, e em Nietzsche, isso está explícito. O que a cultura dominante promove – direcionada à formação exclusivamente profissional – é o desvio da juventude de seu destino exemplar, isto é, de uma formação que encaminhe o jovem àquilo que está endereçado, “uma certa elevação moral, o instinto do heroísmo, do sacrifício”. Aqueles que se encaminham para esse destino sentem “uma necessidade autêntica de cultura, conduzida por uma educação adequada e tornada um hábito: cultura que é, antes de mais nada, como já disse, uma obediência e uma habituação à disciplina que caracteriza o gênio”²⁴⁶. Nietzsche ainda afirma que um esboço dessa instituição voltada à verdadeira cultura fora feito na época de Goethe e Schiller, interrompido e “vergonhosamente desviado e cortado de suas raízes”²⁴⁷.

²⁴³ BENJAMIN, 2010f, p. 15; cf. *G.S. II*, 1, p. 14.

²⁴⁴ NIETZSCHE, 2007, p. 43.

²⁴⁵ NIETZSCHE, 2007, p. 117.

²⁴⁶ NIETZSCHE, 2007, p. 117-118.

²⁴⁷ NIETZSCHE, 2007, p. 118.

Certamente, Benjamin bebe na fonte nietzschiana ao afirmar aquilo que entende por reforma escolar guiada pela verdadeira cultura. As instituições de ensino devem, ao receber o jovem, perceber que “a escola recebe uma geração insegura em todas as questões: egoísta, possivelmente ignorante, tão natural quanto inculta (tem que ser formada efetivamente na escola)”²⁴⁸.

A ideia de reforma escolar, para Benjamin, está relacionada ao âmbito da vida, a qual – como já dito, é uma noção central nesses primeiros ensaios – e que se refletirá na existência humana em um sentido todo especial. Neste sentido, “a reforma escolar”, como o próprio título do ensaio já adianta, “é um movimento cultural”. E com essa afirmação, o filósofo revela o poder do qual a escola dispõe em um âmbito mais geral. Ao mesmo tempo, e mediante uma acepção mais ampla, a escola é o lugar de transmissão de saberes específicos. Certamente todos concordam com isso, mas visto de um modo mais panorâmico e contextualizado na realidade, Benjamin afirma, destacando em itálico, que “*a reforma escolar se encontra acima de qualquer tese científica específica*”. Ou seja, ao transcender seu significado individual, partindo para um sentido mais filosófico-pedagógico, ela “é uma ideia, um programa ético de nossa época; sem dúvida, não no sentido de que todos nós temos que defendê-lo, mas com a exigência de que todos nós tomemos o partido diante dele”²⁴⁹. Portanto, a escola é uma manifestação cultural que exerce um papel central na vida, em sua totalidade e unidade.

Ainda na tentativa de encontrar o verdadeiro sentido da palavra cultura, amplamente usada em seus diversos significados nas distintas áreas do conhecimento, Benjamin propõe pensá-la a partir de algumas questões que são parte da autêntica reforma escolar. Parodiando uma frase de Schiller (“O que significa e com que objetivo se estuda a história universal?”), ele se questionará sobre “o que significa e com que objetivo queremos a reforma escolar”. E discorrendo a partir da definição de Pannwitz de educação, como “a reprodução dos valores espirituais”, questiona-se sobre o significado dos mesmos²⁵⁰. O filósofo utiliza também a metáfora sexual da reprodução²⁵¹ para mostrar como os valores são da ordem do natural, pois se vive e se cresce ultrapassando a

²⁴⁸ BENJAMIN, 2010f, p. 16; cf. *G.S. II*, 1, p. 15.

²⁴⁹ BENJAMIN, 2010f, p. 13-14; cf. *G.S. II*, 1, p. 13.

²⁵⁰ BENJAMIN, 2010f, p. 14; cf. *G.S. II*, 1, p. 13.

²⁵¹ Cf. WEIGEL.

dimensão individual, de modo que a natureza humana age e pensa “*sub specie aeternitatis*”, portanto, “ao educar, *vivemos e atuamos sub specie aeternitatis*”. Contudo, essa ordem natural, como lembra Benjamin, não se origina do aspecto biológico, mas é feita com consciência, é o “espírito que está estabelecendo metas”²⁵².

Como dito anteriormente, a educação, dessa forma, é “expressão desta nossa vontade” de cultura. A segunda questão colocada por Benjamin é justamente sobre os valores que se buscam reproduzir, ou seja, o significado da verdadeira reforma espiritual é a revisão desses mesmos valores que, ao serem reproduzidos, são automaticamente transmitidos como herança cultural aos jovens. Essa revisão pretende, conseqüentemente, ampliar o conhecimento e a necessidade iminente de encontrar a “veracidade nos métodos educacionais”²⁵³. E a escola, nessa direção, será a responsável pela “cultura do futuro” – mediada pela juventude, pois é nela que se encontram “as imagens trazidas do país do futuro”. Portanto, ela está entre a reforma escolar e a cultura. É nessa direção que se encaminha a pedagogia moderna: “criar espaço para a cultura que está surgindo”²⁵⁴.

A ideia de unidade é apresentada por Fichte em *Por uma universidade orgânica* (1817)²⁵⁵. Esse escrito²⁵⁶ é de fundamental importância por ser o primeiro a tratar de questões pedagógicas, tais como a relação entre mestres e discípulos, a necessária interação da escola à universidade e outros fatores caros a Benjamin ao analisar a competência das matérias ensinadas nos espaços escolares e nas instituições de ensino superior. Para Fichte, a filosofia tem a tarefa e a capacidade de fornecer uma visão abrangente e totalizadora das matérias ensinadas, pois tem uma “visão enciclopédica de todo o saber em sua totalidade orgânica”. A unidade das matérias pode e deve ser incorporada pela filosofia, pois graças a ela a determinação do que é e

²⁵² BENJAMIN, 2010f, p. 14; cf. *G.S. II*, 1, p. 13-14.

²⁵³ BENJAMIN, 2010f, p. 15; cf. *G.S. II*, 1, p. 14.

²⁵⁴ BENJAMIN, 2010g, p. 16; cf. *G.S. II*, 1, p. 15-16.

²⁵⁵ Título completo: *Por uma universidade orgânica – Plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências*.

²⁵⁶ Segundo Bernd Witte, “na reelaboração de seus discursos” – presentes no ensaio *Vida dos estudantes* – Benjamin inspirou-se no “Plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a se estabelecer em Berlim”, de Fichte, e em “Sobre o futuro de nossas instituições de ensino”, de Nietzsche” (WITTE, 2017, p. 28).

deve ser ciência é possível. Ela possibilita ao aluno conhecer as raízes, as fontes e todo o caminho percorrido em determinado conhecimento. Na mesma direção, Benjamin, quando pensava que o saber era algo que não podia simplesmente ser adquirido, desconhecendo sua base, pensava que a filosofia era a detentora da verdade e, logo, criadora de um campo de resgate dos princípios nos quais estão ancorados todos os conhecimentos válidos.

Esse resgate tem por função valorizar a procura, pelos próprios alunos, das causas dos saberes; eles mesmos devem ser capazes de refazer o caminho de como se chegou à ciência da coisa ensinada. Ou seja, ao recorrer a um ideal de cultura humanista, Fichte propõe que os professores mostrem como ocorrem os processos do conhecimento ensinado em sala de aula e não somente os resultados adquiridos ao longo da história. O que está por trás disso é a crítica de Fichte às universidades de sua época – século XVIII –, as quais ele acredita serem “meros institutos de recitação e repetição”. A filosofia, portanto, “seria matriz organizadora da universidade”, resgatando seu ideal de unidade²⁵⁷.

Como afirma Kretschmer na introdução ao ensaio, ao defender a unidade do conhecimento e a interação entre alunos e professores, Fichte sugere uma metodologia que se inicia na escola e se estende à universidade. Essa visão orgânica pretende, por consequência, criar um elo entre a instituição de ensino e a comunidade, a nação: ao buscar, com a ajuda da filosofia, essa tarefa de promover saberes que se complementam dentro da universidade, deve se formular uma ideia geral de formação do humano²⁵⁸.

Certamente essa ideia ressoa como utopia, uma responsabilidade colocada nos ombros de uma instituição que lida com saberes determinados e que os transmite aos estudantes com a finalidade de formar para uma profissão, mas o que talvez seja interessante subtrair desses apontamentos esboçados a partir do ensaio de Fichte – e com os quais Benjamin concordaria, pois parece querer o mesmo – é a necessidade de se olhar para o conhecimento adquirido de modo a movimentar a vida como um todo, já que se ancora em questões que envolvem a maneira pela qual aplicamos a matéria do que é ensinado. Pois o conhecimento ajuda na prática de exercer a liberdade com fins a experimentar a vida do espírito, do espírito jovem, em última instância.

²⁵⁷ KRETSCHMER, 1999, p. 18.

²⁵⁸ KRETSCHMER, 1999, p. 18-20.

Uma forma importante de experimentar essa liberdade é praticar e cultivar o conteúdo daquilo que é ensinado, considerando a capacidade crítica do jovem. É ali, precisamente, que se encontra representada todo o aprendizado e quiçá a unidade tão almejada, expressa e manifestada em atividades culturais.

2.3 A crítica como *tarefa* do jovem

Se, por força de um símile, quiser-se contemplar a obra em expansão como uma fogueira em chamas vívidas, pode-se dizer então que o comentador se encontra diante dela como o químico, e o crítico semelhantemente ao alquimista. Onde para aquele apenas madeira e cinzas restam como objetos de sua análise, para este tão somente a própria chama preserva um enigma: o enigma daquilo que está vivo. Assim, o crítico levanta indagações quanto à verdade cuja chama viva continua a arder sobre as pesadas achas do que foi e sobre a leve cinza do vivenciado. (BENJAMIN, 2009, p. 13-14)

Benjamin reinventou a crítica como gênero ao dialogar com vários ramos do conhecimento, retomando a tradição herdada do romantismo, em cuja corrente, a crítica é entendida como crítica de arte, uma forma de continuidade da obra. Ao exigir um leitor ativo, Benjamin retoma essa concepção e pensa na crítica como uma continuidade da escrita. Por isso, recorre ao fragmento, ao aforismo e, em última instância, ao ensaio como formas inacabadas do pensamento. A crítica, um dos mais importantes conceitos do romantismo, que é retomada pelo filósofo, ganhará novo relevo em sua concepção estética e, mais tarde, em sua teoria da história.

A ideia de crítica foi retirada do Primeiro Romantismo Alemão e é explorada em sua tese de 1919, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Seu expoente principal foi Friedrich Schlegel. Como afirma Seligmann-Silva²⁵⁹, Benjamin tinha uma formação

²⁵⁹ SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 172-173.

filosófica, mas exerceu, sobretudo, a “função” de crítico literário, como se constata em suas obras, nas afinidades eletivas de Goethe e em seu livro sobre o *Trauerspiel*. De fato, a crítica está presente em sua obra por influência de seu texto de juventude, justamente, a tese de doutorado. E para Seligmann, portanto, ao adentrar na ideia de crítica, é necessário entender que “Benjamin teve que ‘voltar’ aos primeiros românticos para estabelecer o conceito e a prática da sua crítica”²⁶⁰.

Desde o início de sua produção intelectual, a crítica se apresenta como o único modo de desmascarar a realidade e se reinventar, com vistas à própria formação. E Bolle apoia esse argumento, ao afirmar que:

Benjamin não defende um ativismo de superfície, mas a busca genuína, o trabalho intelectual como risco e a disponibilidade para as questões que concernem à humanidade. Cedo ele percebe a viabilidade de dois caminhos de crítica social: o “discurso”, orientado em ações práticas mais ou menos imediatas; e o texto do escritor, visando uma ação a longo prazo. Foi por este segundo conceito de crítica que Benjamin optou, permanecendo-lhe fiel durante a vida inteira, apesar de seu engajamento pela crítica militante. O seu texto “A Vida dos Estudantes”, embora inicialmente concebido como um discurso, “não é apelo ou manifesto”, mas a demonstração filosófica de uma crise” e, com isso, uma opção pelo ensaio de crítica da cultura. [...] Benjamin define *in nuce* a tarefa da crítica (e da historiografia): que tipo de conhecimento do próprio tempo a geração atual dos estudantes é capaz de elaborar? Que tipo de experiências ela é capaz de transmitir aos pósteros enquanto “tradição”?²⁶¹

No Prefácio da revista *Angelus Novus*, ensaio não publicado em vida, escrito provavelmente entre 1921 e 1922, Benjamin, em um tom que corrobora a importância do gênero, definirá a crítica como “a guardiã do limiar”²⁶². E essa frase não deve ser pensada apenas como

²⁶⁰ SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 173.

²⁶¹ BOLLE, 2000, p. 154.

²⁶² “die Kritik der Hüter der Schwelle” (BENJAMIN, 2014, p. 242).

ilustrativa, pois, em seu sentido mais profundo, o limiar, noção importante em Benjamin, não é fronteira, porque essa é a representação de uma coisa única, uma linha só, que divide dois espaços; não é uma coisa que está carregada de significados próprios, que só demarca a separação entre duas instâncias, já o limiar expressa múltiplas ideias, pensamentos, vidas em si mesma. O limite exerce fascínio porque sugere, insinua, promete, ao contrário da fronteira que esconde, que oculta²⁶³. E é nesse sentido que é possível pensar que o jovem poderia, como nenhuma outra figura humana, ser o guardião do limiar, uma vez que ele é uma potência consciente de seu poder.

Outra expressão da crítica em seu pensamento pode ser encontrada em *Trauerspiel*, em cujo livro Benjamin a pensará – e esse parece ser um traço do romantismo que ainda sobrevive em sua concepção sobre o tema – como uma alegórica, uma abertura, embora ele pense ainda sob um duplo sentido. Ou seja, a crítica:

em primeiro lugar abre a sua própria leitura, isto é, não se apresenta como uma palavra final, como um juízo fechado, mas sim como um anagrama, *aberto* para ser lido e completado por cada leitor (reproduzindo assim o seu próprio ato de interpretação e inserindo-o em um processo de potenciação, como que abrindo o “trabalho de leitura” num movimento de desdobramento – “des-obramento” – infinito). Em segundo lugar a crítica como alegórica problematiza – assim como a alegoria – a relação entre os significantes e os significados – mimetizando novamente o seu objeto, a poesia, e dando um matiz estético a si própria.²⁶⁴

Ainda que se esteja pensando em seus primeiros ensaios, é importante confrontar alguns momentos de seus escritos da maturidade para perceber que não há uma quebra em sua concepção de crítica, mas uma transformação, revelando a importância de enxergar em sua obra uma unidade.

Nesse momento, Benjamin está pensando na crítica por um viés construtivo, e, portanto, como tarefa. Ela se transforma, em sentido mais

²⁶³ BARRENTO, 2013, p. 120-121.

²⁶⁴ SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 214.

geral, como tarefa histórica: “converter, de forma pura, o estado imanente de perfeição em estado absoluto, torná-lo soberano e visível no presente, esta é a tarefa histórica”. No ensaio citado, é evidente sua concepção da história, e com essa definição se esclarece a forma de conversão de um estado específico para um mais geral, pois tal estado de perfeição absoluta “só pode ser apreendido em sua estrutura metafísica”. Deste modo, “o atual significado histórico dos estudantes e da universidade, [e] a forma de sua existência no presente, merecem portanto ser descritos apenas como símile, como reflexo de um momento mais elevado e metafísico da história”²⁶⁵.

Em *Pensamentos*, expressão crítica de uma visão de juventude que percebe que deve exercer uma tarefa no mundo, Benjamin revela a falta de ideias históricas ou do sentido da existência da humanidade que apenas se deixa levar pelo turbilhão permanente do transitório. Somente em alguns momentos dessa trajetória, desse devir, alguns indivíduos isoladamente, ou então, as pessoas em grupo, conseguiram vislumbrar esse alcance histórico como uma tarefa da humanidade, uma tarefa do futuro. Esses momentos de epifania, nos quais se podem encontrar rasgos, fissuras na realidade homogênea, Benjamin os chamará de iluminação. Essa tarefa, segundo o filósofo, é algo da ordem do incondicionado. O presente é uma realidade potencialmente maior do que aquilo que as pessoas entendem por sentido histórico como simples feitos e realizações. E isso se torna claro pelo fato de que o filósofo está buscando um tipo de sentido histórico como “tarefa que não se pode encerrar dentro de um programa de reformas, que requer um novo movimento dos espíritos e uma maneira de ver radicalmente nova”. E é à juventude que pertence o título de portadora dessa tarefa; não obstante, é necessário que a mesma desperte do sono histórico em que vive²⁶⁶.

Deste modo, a crítica de Benjamin é uma tentativa de despertar a juventude “porque ainda não tem um programa”²⁶⁷. Essa fala é um desdobramento do drama escrito por Gerhart Hauptmann – que dá nome ao ensaio – como o modelo do verdadeiro espírito daquele que lidera as lutas históricas da humanidade. A peça intitulada *Festival em rimas alemãs (Festspiel in deutschen Reimen)* foi escrita em comemoração ao centenário da libertação da Alemanha contra Napoleão Bonaparte. Na segunda parte do ensaio, Benjamin afirma que a solenidade dos

²⁶⁵ BENJAMIN, 2009a, p. 31; cf. *G.S. II*, 1, p. 75.

²⁶⁶ BENJAMIN, 2010i, p. 57; cf. *G.S. II*, 1, p. 57.

²⁶⁷ BENJAMIN, 2010i, p. 57; cf. *G.S. II*, 1, p. 57.

acontecimentos da peça não está centrada nos personagens, ou na linguagem utilizada na peça, mas são “os feitos [que] se ordenam segundo o espírito; as marionetas estão confeccionadas na mesma madeira de sua ideia; e a linguagem está cheia da procura da ideia”. Portanto, através desse sentido da história, as mentalidades devem ser despertadas como tarefa histórica, o que a peça de Hauptmann ilustra perfeitamente: diante do espírito “os seres humanos são apenas marionetes (que não mostram gestos ou caracteres particulares), marionetes em poder do pensamento”. Nessa peça os versos desaparecem durante a fala dos personagens para o “sentido surgir de sua linguagem”²⁶⁸.

Pela metáfora da festa, presente durante toda a luta travada na peça de Hauptmann, entra-se no “reino da cultura”, “na festa, o dia e a atividade irreflexiva alcançam a consciência do espírito”. Portanto, “a festa celebra a paz como sentido oculto da luta. A paz obtida trará a cultura”. As peças de Hauptmann, segundo Benjamin, mostram esse sentido de luta da juventude, que tem por tarefa a abertura ao espírito²⁶⁹.

A ideia de uma abertura histórica pelo espírito remete novamente a Nietzsche, especificamente, na segunda das *Considerações intempestivas (Sobre a utilidade e as desvantagens da história para a vida)* (1876). Nesse ensaio, ele definirá o que são os espíritos históricos, os quais conseguem associar os conhecimentos acumulados à vida. Quando Nietzsche define os espíritos históricos, por exemplo, percebe-se a similaridade com a definição de tarefa crítica endereçada à juventude tal como apresentada por Benjamin. Pois, para ele, o que definirá o ímpeto de alguém é a medida de sua *força plástica*, uma capacidade para ser mediador, interlocutor entre o passado e o futuro. Para Benjamin, o jovem é o portador da capacidade de lidar com a História e com o devir. Eis a definição de Nietzsche:

Qual é a força plástica (*plastische Kraft*) do indivíduo, do povo ou da cultura em questão, quer dizer, esta força que permite a alguém desenvolver-se de maneira original e independente, transformar e assimilar as coisas passadas ou estranhas, curar as suas feridas, reparar as suas perdas, reconstituir por si próprio as formas destruídas [...]. Quanto mais a natureza

²⁶⁸ BENJAMIN, 2010i, p. 58; cf. *G.S. II*, 1, p. 57-58.

²⁶⁹ BENJAMIN, 2010i, p. 60; cf. *G.S. II*, 1, p. 59.

profunda de um indivíduo possua raízes vigorosas, maior será a parte do passado que ele poderá assimilar ou acolher; e a natureza mais poderosa e mais formidável de um indivíduo se reconheceria naquele que tivesse abolido o limite para além do qual o sentido histórico se torna usurpador e nocivo; ele poderia atrair para si e se apropriaria de qualquer acontecimento passado, próximo ou longínquo, e, por assim dizer, transformá-lo-ia em seu próprio sangue.²⁷⁰

Para aqueles que conseguem se desenvolver dessa forma, Nietzsche os nomeará de:

espíritos históricos (*historischen Menschen*), [pois] o espetáculo do passado os lança para o futuro, inflama a sua coragem de viver e de lutar cada vez mais, ilumina neles a esperança de que a justiça está por vir, que a felicidade os espera do outro lado da montanha que eles pretendem escalar. Estes espíritos históricos acreditam que o sentido da existência se revela progressivamente no curso de um *processo* (*Prozesses*); eles só olham para trás para compreender o presente à luz do caminho já percorrido e para aprender a desejar mais ardentemente o futuro; eles não sabem o quanto, apesar de todos os seus conhecimentos históricos, pensam e agem de maneira a-histórica, não sabem o quanto a sua atividade de historiador é ela própria comandada pela vida, e não pela pura busca do conhecimento.²⁷¹

Benjamin também deseja unir vida e conhecimento. Para isso, em *Metas e caminhos*, a tarefa do jovem dentro do universo escolar é bastante desafiadora: “A discussão teórica nos grupos é apenas uma parte do nosso trabalho. Com a outra parte nos encontramos na própria luta da juventude, especialmente na luta da juventude escolar”. Portanto, existe uma práxis estudantil muito específica aliada à atuação mais teórica: “com sua revista *Der Anfang*, bem como as ‘aulas de reunião’,

²⁷⁰ NIETZSCHE, 2011, p. 73-74.

²⁷¹ NIETZSCHE, 2011, p. 79.

onde os alunos das escolas e os estudantes universitários conversam entre si, nos relacionamos estreitamente com a juventude escolar: sabemos que a luta deles é a nossa luta”²⁷².

No ensaio *Experiência*, analisado por Muricy, a crítica é reivindicada por Benjamin como horizonte de atuação do jovem, em combate à inércia do adulto que, “canonizando o espírito, a cultura dos adultos filisteus impede-lhe a intimidade da crítica e o torna estéril”. Para Muricy, o espaço de protagonismo do jovem na sociedade está delineado nesse ensaio, pois a “crítica é a intimidade com o espírito, o compromisso de trabalhar junto”. Portanto, segundo a autora, “o espaço da crítica reivindicado por Benjamin é o domínio do intelectual – aqui, da juventude produtiva – em seu compromisso com o espírito”²⁷³.

Ao inserir a crítica no horizonte de atuação do jovem, Benjamin está fundando, reivindicando, definindo uma espécie de campo de ação dessa singularidade crescente, em formação, um campo semântico, caracterizando uma juventude filosófico-pedagógica. A crítica, portanto, deve ser vista como forma de atualização do presente, de tornar a história um campo aberto de encontro entre os adultos, a história acumulada, a tradição, com o presente, dando margem a uma forma inédita de pensar a realidade; e o futuro, nessa direção, encaminha-se para um lugar novo e com perspectivas emancipadoras.

É oportuno nessa discussão sobre a potência que a educação institucionaliza detém, citar o clássico ensaio de Fichte, *Por uma universidade orgânica*. Nele, ao dividir o que é da competência da escola e da universidade, Fichte afirmará que é nessa última que deverão ser estabelecidos os critérios e as normas, em suma, o modo pelo qual se deve fazer o uso da crítica²⁷⁴. Isso é apresentado pela própria forma como o aprendizado do conhecimento acumulado é orientado, como modelo vivo, não como algo morto encontrado nos livros sem relação com a realidade dinâmica. O conhecimento é processo²⁷⁵, o modo como se chega até eles é o tipo de aprendizado próximo da ideia de crítica defendida por Benjamin, garantidora da reflexão do jovem sobre a dinâmica do saber acumulado. O que atrai, sobretudo, na defesa de uma universidade orgânica apresentada por Fichte é sua defesa da “filosofia como matriz organizadora da universidade”. Isso porque a filosofia

²⁷² BENJAMIN, 2010h, p. 66; cf. *G.S. II*, 1, p. 65.

²⁷³ MURICY, 2009, p. 51.

²⁷⁴ FICHTE, 1999, p. 32.

²⁷⁵ KRETSCHMER, 1999, p. 17-18.

certamente é – antes de ser uma disciplina – um modo de pensamento e de ação capaz de “imprimir unidade ao todo da matéria produzida”²⁷⁶.

Logo, uma consequência da tarefa da juventude é seu lugar absoluto no limiar entre o passado e o futuro, como porta-voz da história humana, capaz de anunciar uma nova cultura, iniciando a reforma das mentalidades como um dever iminente, exercendo esse destino através de uma postura de vida. Portanto, a juventude é uma *força plástica*, consciência e modo de pensamento, mas também uma idade específica da vida na qual se realiza a formação humana em seu sentido filosófico, pois representa o momento da tomada de consciência acerca da importância de sua existência histórica nas instituições de educação.

2.3.1 O diário como expressão da singularidade do jovem

De acordo com Seligman-Silva²⁷⁷, a ideia de um retorno à unidade dos homens, segundo os românticos de Jena, em que não há separação entre as diversas esferas que os constituem, corresponde à volta de uma linguagem originária a que todos compartilhavam antes da “queda”. Essa discussão está relacionada à filosofia da linguagem de Benjamin, resgatada de Novalis e Schlegel, na qual ambos afirmavam ser a língua a própria manifestação do espírito do mundo, dom fornecido por deus. Antes da queda, todos, magicamente, se comunicavam com os seres vivos em geral, mas depois, incorporaram um tipo de comunicação instrumental. É, portanto, o caráter mágico, transcendental e formativo – fruto da relação unitária que os humanos tinham com sua linguagem –, que é invocado quando se fala em comunicação. Mas como isso pode se relacionar à escrita do jovem?

Diferente de uma linguagem utilizada simplesmente para comunicar fatos e informações, por exemplo, a escrita no diário poderia indicar uma forma de linguagem pura, na qual a própria linguagem indicada se comunica como manifestação da pura vida do jovem, de sua vivência. E isso não significa que a linguagem seja um meio para expressar essa singularidade, mas ela é confundida com esse próprio eu que se expressa. Já na primeira frase de seu ensaio da juventude, *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*, Benjamin afirmará que “toda manifestação da vida espiritual humana pode ser concebida

²⁷⁶ KRETSCHMER, 1999, p. 18

²⁷⁷ SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 26.

como uma espécie de linguagem”²⁷⁸. Como maneira de revelar o caráter espiritual da própria vida, ele ainda dirá que a linguagem “significa o princípio que se volta para a comunicação de conteúdos espirituais”²⁷⁹. E quando afirma que “não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quando na inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual”²⁸⁰, não se poderia dizer que o jovem, ao se autorrepresentar no diário, não estaria comunicando sua substância espiritual²⁸¹?

Expressando essa concepção romântica da linguagem, Benjamin já pensa em uma crítica ao modo de enxergar a linguagem como mera ferramenta linguística. No caso dos diários, poder-se-ia especular que ali as palavras são expressões de algo maior, destituídas de seu caráter informativo, pois “nela [na linguagem] todas as palavras são elevadas à categoria de *nomes próprios*, tornam-se mônadas numa linguagem que se autolegisla e que está liberada de ter que servir”²⁸².

Partindo, então, para o ensaio em que o filósofo trata do diário, a necessidade da reforma espiritual e sua concretização instaura uma quebra na ordem da atrofia do sentido da educação e do empobrecimento da cultura que acomete as instituições formativas. Contra isso, combatendo esse esgotamento do significado mais geral de cultura, o exercício da escrita como crítica transforma-se em tarefa (*Aufgabe*). A escrita de diários²⁸³, presente na *Metafísica da Juventude*,

²⁷⁸ BENJAMIN, 2011, p. 49; cf. *G.S.II*, 1, p. 140.

²⁷⁹ BENJAMIN, 2011, p. 49-50; cf. *G.S.II*, 1, p. 140.

²⁸⁰ BENJAMIN, 2011, p. 51; cf. *G.S.II*, 1, p. 140-141.

²⁸¹ “O homem comunica sua própria essência espiritual *na* sua língua. Mas a língua do homem fala em palavras. Portanto, o ser humano comunica sua própria essência espiritual (na medida em que ela seja comunicável) ao *nomear* todas as outras coisas (BENJAMIN, 2011, p. 54; cf. *G.S.II*, 1, p. 143).

²⁸² SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 32, grifo do autor.

²⁸³ Essa relação da escrita com a formação humana remete à ideia da “memória do corpo” em Benjamin, tema tratado em minha dissertação de mestrado, especialmente no 2º Capítulo: “Educação estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin”. A materialidade da escrita e como ela aciona a alma, o olho e a mão, encontra-se no célebre ensaio *O Narrador*, no qual Benjamin dirá que a “relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana [é] ela própria uma relação artesanal” (BENJAMIN, 2009, p. 221). E nos fragmentos de *rua de mão única*, afirmará, na sua *técnica do escritor em treze teses*, que “a fala conquista o pensamento, mas a escrita o domina”. Merece destaque também seu

é a forma íntima do jovem elaborar sua própria singularidade. Tanto a escrita em revistas acadêmicas, como Benjamin fazia enquanto estudante, quanto o uso da palavra em agremiações estudantis, são ofícios agregadores da busca pelo sentido da formação mais geral, e ambos são igualmente importantes para entender sua concepção de formação da juventude.

A juventude e sua realidade, seus anseios, paixões, dúvidas e descobertas são coisas presentes no conteúdo do diário, mas algo está sendo marcado, o que aparentemente não é possível enxergar: os fundamentos da ideia, da natureza do que é a juventude. O diário, de alguma forma, inaugura um campo de significados²⁸⁴ do que é ser jovem. Pela primeira vez, é possível pensá-la como objeto de estudos da perspectiva filosófico-educacional. Ao tratar do tema da juventude, entra-se em campos de saberes que perpassam áreas como a sociologia, a pedagogia, a filosofia, a história e a psicologia, mas, ao mesmo tempo, tenta-se mostrar que, ao se discutir o tema da juventude em seus fundamentos, dá-se primazia à Filosofia da Educação. E ao traçar as características dessa fase da vida, encontra-se no diário uma maneira de buscar definições gerais da natureza do que é ser jovem. Neste sentido, juventude é também postura de vida e liberdade de pensamento.

interesse acerca do papel da escrita na vida humana quando diz que existem “graus da composição: pensamento – estilo – escrita. O sentido de passar a limpo é que, em sua fixação, a atenção diz respeito somente à caligrafia. O pensamento mata a inspiração, o estilo acorrenta o pensamento, a escrita remunera o estilo” (BENJAMIN, 2009, p. 31).

²⁸⁴ As lembranças da juventude inscritas no diário remetem novamente a essa relação da memória do corpo, das primeiras lembranças registradas, da busca pela própria singularidade, matéria de conhecimento sem a qual não seria possível pensar a ideia de cultura, como se observa no seguinte trecho retirado do *VI – Fragmentebiographische Schriften*: “o conhecimento de que a primeira matéria na qual a faculdade mimética fez sua experiência no corpo humano causaria uma grande impressão em um manual sobre os primórdios da arte (arte rupestre). Poder-se-ia perguntar se a mimese mais remota dos objetos, nas danças, representações rítmicas e esculturais não repousaria na mimese das disposições com as quais esse homem primitivo estava em contato. Talvez o homem da idade da pedra desenhasse o bisão de forma tão incomparável devido ao fato de que a mão, com a qual ele conduzia o pincel, guardava a lembrança do arco, sobre o qual ele distendia a flecha para abater esse animal” (Tradução feita pela prof^a. Tereza Callado). (BENJAMIN, G. S. VI, 1991, p. 127).

Diante dessa perspectiva sobre o diário, não espanta o grau de especulação filosófico-educacional utilizada por Benjamin no ensaio *Metafísica da juventude*, quando ele descreve a relação íntima em que o jovem está submetido quando exercita uma escrita sobre si mesmo. O tempo, a memória, a história, o eu, a autoformação, a cultura, o destino, a paisagem, o amor: são todas instâncias da vida evocadas pelo filósofo para produzir a manifestação de um eu oculto²⁸⁵ na trajetória da vida passada e presente, no movimento da consciência que se examina no momento da escrita, na confissão de atos e recordação de memórias de uma história pessoal, fruto de diversas circunstâncias vivenciadas, mas também um momento de elaborar a memória da infância, que é o tempo passado da história do jovem até então. O diário, de alguma forma, mostra que a formação não está restrita às instituições escolares e acadêmicas, indicando, portanto, a necessidade de se pensar acerca do potencial autoformativo quando se trata da escrita de um diário.

Como o clássico livro de Charlotte Bühler mostra ao analisar o diário de diversos jovens, acontece pela primeira vez a descoberta do sentido que há na ideia de formar, de elaborar a própria vida através e pela escrita, e, de maneira inédita, o jovem “adquire vivência de si próprio em sua unidade e totalidade, reúne em si passado e futuro, apreendendo sua existência historicamente”. A autora ainda afirma que as memórias da infância, fruto de uma história de vida que se acumula, são um assunto recorrente nos conteúdos desses diários entre os jovens

²⁸⁵ Cf. Assim como as reflexões sobre o eu da juventude em Benjamin, Fichte elabora a ideia de um eu absoluto em suas *Preleções* sobre “o destino do erudito”, na tentativa de responder “qual a destinação do homem em geral, e através de quais meios ele pode alcançá-la da maneira mais segura”. Para isso, o homem deve ser fiel àquilo que ele chama de “eu puro” e cuidar para que o seu “eu empírico”, que é determinado pelas coisas do mundo, não o deixe de ser fiel a si mesmo. Portanto, a destinação do homem e sempre buscar a unidade de si mesmo: “(...) O eu puro nunca pode estar em contradição consigo mesmo, pois não há nele diversidade alguma, e é continuamente um e o mesmo; mas o Eu empírico, determinado e determinável pelas coisas externas, pode contradizer-se; — e sempre que se contradiz, isto é um sinal seguro de que não está determinado por si mesmo, segundo a forma do Eu puro, mas pelas coisas exteriores. Isto não deve ser assim, pois o homem é o seu próprio fim; ele deve determinar-se a si mesmo e nunca se deixar determinar por algo estranho (...). A destinação última de todos os seres racionais finitos é, portanto, a absoluta unidade, a contínua identidade, a inteira concordância consigo mesmos” (FICHTE, 2009, p. 22).

analisados²⁸⁶. Essa afirmação lembra as memórias de Proust vividas pelo seu personagem em Combray, em sua monumental obra *Em busca do tempo perdido* (1913-1927).

A questão que está em Proust – entre tantas outras que Benjamin elabora – é a ideia de que o diário, de alguma forma, consegue expandir e problematizar a seguinte questão: “em que tempo vive o ser humano?” De alguma maneira, a questão do tempo é colocada de uma forma bastante peculiar, pois demonstra a imortalidade das ideias, dos pensamentos e das ações quando se está, na verdade, diariamente imerso no turbilhão de acontecimentos completamente desprovidos de magnitude, brilho e transcendência. A vida dos acontecimentos mundanos e rotineiros mergulha os seres na fatuidade do tempo, esvaziado pelo relógio das horas ordinárias, dispersas em sua homogeneidade. Portanto, no universo da juventude, quando ela está imersa nessa realidade desprovida do maravilhoso e do extraordinário, não consegue “ouvir a melodia de sua juventude”. Infelizmente, esse tempo precioso só será percebido quando a época da juventude se afastar, pois quando se está nesse momento próspero da existência, não se “intui” a necessidade de elaborar o tempo esquecido da infância no presente²⁸⁷.

O diário, que no idioma alemão é nomeado pelo termo *Tagebuch*, ou seja, o “livro do dia”, aponta para o fato de que cada momento vivido é a oportunidade para aproveitar o espaço de liberação da vontade de juventude, que está presa ao cotidiano das vivências sem glória e sem transcendência. O diário, portanto, é o momento da suspensão do tempo finito, introduzindo a imortalidade no espaço em que o jovem elabora pela linguagem a confissão de suas vivências. Ele é ainda o lugar no qual “o eu mesmo começou a irradiar”. A juventude é um rasgo no tempo cronológico, semelhante a um lampejo, a um raio. Mas esse raio não é “a interioridade turva daquele ser vivente que me chama *eu* e que me atormenta com suas familiaridades, mas um raio que vem daquele outro ser que parecia me oprimir, e que eu mesmo sou: raio do tempo”. O tempo é sinônimo do eu, condicionado pela singularidade do jovem: “esse eu é tempo”²⁸⁸.

O tempo, em sua acepção comum, segundo Rosenfeld e Guinsburg, é uma dimensão negada pelos românticos; o tempo regular

²⁸⁶ BÜHLER, 1980, p. 51.

²⁸⁷ BENJAMIN, 2010g, p. 99-100; cf. *G.S. II*, 1, p. 96-97.

²⁸⁸ BENJAMIN, 2010g, p. 100; cf. *G.S. II*, 1, p. 97-98.

tão apreciado pelo espírito alemão que valoriza sobremaneira às regras dispostas sobre o seu domínio. Ocorre que “o romântico não vê sentido em cultivá-lo. Na realidade, gostaria de anulá-lo no sono eterno ou pelo menos esquecê-lo na sonolência constante”²⁸⁹. Isso significa que as reflexões de Benjamin refletem bastante seu espírito romântico, pois ele pensa esse elemento como algo da ordem da singularidade, da formação do eu. Para Rosenfeld e Guinsburg, essas noções aparecem bem marcadas no idealismo de Kant e Fichte. A abordagem sobre o diário, dessa forma, é confluyente com essa mentalidade, pois é uma tentativa de simbolizar o “‘eu’ [como] construtor do mundo”. “Não se trata naturalmente de nosso ‘eu’ pessoal, mas no íntimo de cada um de nós, de nosso ‘eu’ psíquico, dinâmico, mais ou menos biográfico, há uma força espiritual, por assim dizer, comum a todos, que produz o mundo”²⁹⁰.

A juventude é o primeiro momento decisivo da vida em que se constrói uma narrativa, quando se é capaz de elaborar pela linguagem a história das próprias vivências. Mas não é apenas uma primeira forma de memória de histórias cotidianas, dado que escrever simples historietas de assuntos cotidianos não fabrica aquilo que Benjamin quer afirmar, ou seja, não constitui a juventude enquanto momento especial da vida, pois é um momento específico para ser singularizado frente à vida.

A infância é uma etapa, fase de pura imaginação, é um período no qual não há propriamente memória do passado, mas puro presente dos acontecimentos, em que os objetos e o mundo são quase que a extensão da própria criança. O jovem, pelo contrário, tem a oportunidade de, pela linguagem, pela manifestação do tempo na narrativa, explorar o lado oculto da existência, pois consegue, pela memória, se distanciar do presente, recorrendo ao passado na construção de sua singularidade, exercendo um poder sobre aquilo que virá em seu futuro.

Esse tempo imortal que transcende as horas ordinárias expressadas no relato desse livro do dia depende da capacidade de elaboração de uma narrativa. Mas como cultivar a capacidade de elaborar a memória pelo uso da linguagem na construção da narrativa se o ser está, segundo o diagnóstico de Benjamin em seu ensaio da maturidade²⁹¹, exposto aos infortúnios de um presente desagregador, impossibilitando a capacidade de elaborar o passado?

²⁸⁹ ROSENFELD e GUINSBURG, 2013, p. 283.

²⁹⁰ ROSENFELD e GUINSBURG, 2013, p. 283.

²⁹¹ Cf. *O narrador – ensaio sobre Nikolai Leskov*.

O diário talvez seja um tipo de confissão do eu que procura a liberdade, pois a linguagem é uma maneira de atravessar a esfera imanente do tempo, inserindo a todos em uma dimensão “suspens[a], suspendendo um eu que age nele – [no tempo]; [nesse instante me encontro] completamente transportado para o tempo, que me irradia precisamente”. Pois se os seres vivem em um tempo carregado de profanidade, marcado por acontecimentos sem precedentes na história, o diário, para Benjamin, significa o nascimento de um tempo imortal, de um tempo puro, que na morte ganha significado. O filósofo ainda afirma que o tempo é essência, enquanto que o diário o imortaliza. Nesse eu-tempo, imortalizado pela linguagem, encontra-se, portanto, uma espécie de totalidade que é possível graças ao distanciamento da matéria do que se escreve, instaurando o silêncio e a onipotência que é a distância das coisas²⁹².

Essa totalidade do eu-tempo, imortalizado pela escrita, poderia ser chamada de *Jetztzeit*, conceito utilizado no último ensaio de Benjamin. Um “tempo de agora” atravessado pelas três dimensões da temporalidade: presente, passado e futuro não lineares, cronológicos, mas marcados pela espacialidade da escrita que condensa a história na linguagem formativa do eu. O *jetztzeit* de Benjamin é chamado de “modelo do tempo messiânico”²⁹³, que nas teses é definido como um momento de libertação da história, um instante em que a humanidade é redimida da linearidade do tempo. Como Löwy lembra, esse é um conceito que representa uma mônada, já que, segundo Benjamin, seria um “cristal da totalidade dos acontecimentos”²⁹⁴. Como se percebe, esse é um dos termos centrais na filosofia da história do berlinense, e se coaduna, como já afirmado anteriormente, com a *Vida dos estudantes*, em que ele afirma ser a vida dos mesmos o “reflexo de um momento mais elevado e metafísico da história”. E é no “sistema”, ou seja, no Estado, na dimensão da historicidade, que será possível “libertar o vindouro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente. Somente para isso serve a crítica”²⁹⁵.

Essa parece uma definição que contradiz o caráter idealista do jovem Benjamin, mas é sabido que sua obra é permeada de paradoxos, de conceitos aparentemente contrastantes, os quais, em seus ensaios,

²⁹² BENJAMIN, 2010g, p. 100-101; cf. *G.S. II*, 1, p. 98.

²⁹³ BENJAMIN *apud* LÖWY, 2010, p. 138-139.

²⁹⁴ BENJAMIN *apud* LÖWY, 2010, p. 138-139.

²⁹⁵ BENJAMIN, 2009a, p. 31-32; cf. *G.S. II*, 1, p. 75.

funcionam como meios para operar e tratar das contradições²⁹⁶ típicas da modernidade. A valorização da dimensão da história em Benjamin simboliza seu olhar atento à dimensão da totalidade e da unidade da experiência humana.

Continuando a explanação sobre o conteúdo do diário, nele se encontra o nosso destino, já que, para Benjamin, todos ressuscitam e nascem novamente a partir dos acontecimentos que vivenciam. Essa ressurreição acontece na paisagem, em meio à natureza. E esse parece ser outro traço romântico do jovem filósofo, pois, similar à contemplação da natureza realizada pelo *Arco-íris em uma paisagem de montanhas* (*Gebirgslandschaft mit Regenbogen*), pintura de Caspar David Friedrich, o eu é enaltecido quando os sentidos são envolvidos pela natureza ao redor: “a paisagem nos leva ao seu meio; os topos das árvores nos atacam levantando questões; os vales nos cercam com seu nevoeiro e casas inconcebíveis nos cercam de formas. Tudo isso acontece justamente a nós, que somos seu centro”²⁹⁷. Para Benjamin, a natureza é parte de algo que já fomos, de um passado distante, enquanto a infância prova isso como uma profecia, como uma revelação daquilo que já fomos. E uma vez que pertencemos ao futuro da natureza, portanto, “a paisagem nos recebe – aos maiores – na desnudez do futuro”²⁹⁸.

Com uma linguagem carregada de misticismo, Benjamin revela que o diário oferece a fórmula para entender a relação de pertencimento e de afastamento do homem frente à natureza. E é no diário que se confronta esse passado com o futuro, que se aprende a conhecer a essência do próprio eu como entidade corpórea e espiritual²⁹⁹.

A constituição dos homens revela que, quando se lida com o resultado das vivências individuais, se lida não apenas com uma

²⁹⁶ Seligmann-Silva, na seção *Idealismo, realismo e imaginação*, de seu livro *Ler o livro do mundo*, desenvolve a relação de Benjamin com os românticos de Jena, sobretudo Schlegel e Novalis. Em uma passagem específica, mostra como as contradições (ou oximoros), são os modos mais lúcidos de operar com uma realidade contingente: “Os românticos defenderam uma razão analógica, um procedimento que mesclava o trabalho do conceito ao das imagens, a filosofia à retórica, unia a poesia à filosofia, e ainda incorporava um conceito paradoxal de verdade (ou Absoluto) que tentava pôr lado a lado o ideal e o histórico. Novamente o romantismo nos faz lembrar a figura do oximoro” (1999, p. 59).

²⁹⁷ BENJAMIN, 2010g, p. 102; cf. *G.S. II*, 1, p. 99.

²⁹⁸ BENJAMIN, 2010g, p. 102-103; cf. *G.S. II*, 1, p. 99-100.

²⁹⁹ BENJAMIN, 2010g, p. 102-103; cf. *G.S. II*, 1, p. 99-100.

juventude, mas com inúmeras juventudes. Isso significa que são várias as camadas possíveis de compreensão desse momento da vida, mas aqui se pensa, acima de tudo, conforme já dito, nos fundamentos últimos do que é ser jovem, enquanto que as variáveis sociológicas e históricas, por exemplo, são fruto de diferenças culturais, que dizem respeito apenas a comportamentos e que não revelam, em última instância, a natureza do que é ser jovem.

Para entender essa natureza flutuante e demasiadamente peculiar, difícil de apreender em números, gráficos e estatísticas, recorre-se a um elemento bastante relevante que ajuda a refletir sobre a natureza da juventude e de sua tarefa, a saber, pela ironia romântica. Ao se tratar de um momento no qual a rebeldia é o guia e a necessidade da autoafirmação da própria individualidade, a necessidade de mostrar um modo próprio de ser no mundo, demonstrando a própria singularidade que domina o sentido das ações e dos pensamentos, da vida em última instância, a ironia significa a capacidade de afastamento de uma realidade homogênea, a negação de tudo que está estabelecido e discutido, sobretudo no ensaio *Experiência*, de Benjamin.

Ao falar sobre o diário, essa discussão é inserida porque é ali que a linguagem representa o jovem, sua potência, um rasgo no tempo, uma discussão tão relacionada ao âmbito que transcende os limites da própria comunicação comum que, ao empregá-la, ou seja, a ironia para Schlegel, é “como uma abertura para a reflexão, para o ato reflexionante, que é uma forma de aproximar-se do absoluto, do incondicionado, daquilo que ainda não é – verdade alheia a toda definição”³⁰⁰.

A ironia, no contexto do romantismo alemão³⁰¹, ainda segundo Schlegel, irá representar a união entre a filosofia e a poesia – convém lembrar-se de seu sentido enquanto criação. A poesia, ao transcender o gênero literário, remete a reflexões da ordem do incomensurável, sobretudo em assertivas como esta: “a razão é apenas uma e, em todos, a mesma; mas, assim como todo indivíduo tem sua própria natureza e seu próprio amor, também cada um traz a própria poesia dentro de si”³⁰². Na

³⁰⁰ SCHEEL, 2010, p. 59.

³⁰¹ Em Schelling, há também uma relação entre a ironia e o divino, pois ele “concebe um divino fundamentalmente irônico que opera de forma sempre simulada – que triunfa, por exemplo, exatamente ao morrer na cruz entre ladrões (...). E com isso, a ironia para Schelling é divina” (SCHELLING, p. XII-XIII, 1984).

³⁰² SCHLEGEL, 2016, p. 483.

esfera da juventude defendida por Benjamin, é possível aplicar a ironia como um método, uma comunicação que ajudará o jovem a encontrar, através de sua escrita, os fundamentos do que é ser jovem.

Para situar o contexto da discussão sobre o tema nos românticos com as ideias de Benjamin, vale lembrar, como é sabido, que a ironia é retomada e ganha forma no pensamento de Schlegel, mas é necessário ressaltar que, ao retomar à ironia socrática, Benjamin a amplia significativamente, inserindo-a no contexto das discussões modernas sobre a obra de arte. Para ele, a ironia socrática deve ser o mote que direciona a discussão sobre o tema e que está associada à ideia de crítica de arte. Para o artista, a crítica será fundamental em sua criação. O jovem como o protótipo do artista, ao guiar sua existência pelo exemplo do gênio, percebe em sua vida um destino, revelado pela escrita.

Essas relações ficam mais esclarecidas quando Seligmann-Silva discute a forma de linguagem que melhor apresenta essas ideias, ou seja, para ele, “a ironia vincula-se nos românticos ao fragmento, à consciência do limite e da impossibilidade de se atingir o absoluto. Ela implica uma alternância entre os opostos, entre o absoluto e o singular”³⁰³. Ainda que consciente da impossibilidade de alcançar essa linguagem e expressão do pensamento compreendida como absoluto, a ironia, de alguma forma, toca nesse incomensurável pelo pensamento, nesse ideal de perfeição que todos buscam se espelhar.

A ideia de um rasgo no tempo antes abordada se aproxima da relação entre os dois polos da realidade humana, pois há “um movimento tenso” no qual, de alguma forma a própria ironia é uma expressão dele, pois resulta em “uma interrupção, uma pausa, “um momento no processo incessante da reflexão no seu movimento de alternância – pois existe reflexão sem esse movimento e, para os românticos, como Benjamin o notou, não existe ser fora da reflexão”³⁰⁴.

Szondi define a personalidade daquele que se utiliza da ironia, acrescentando ideias muito significativas para entender a postura do jovem, a saber:

O sujeito da ironia romântica é o isolado que volta sobre si mesmo e a quem a consciência roubou a capacidade de ação. Ele aspira à unidade e ao infinito, o mundo aparece a ela alçatulado e finito. O que é denominado de ironia é a tentativa

³⁰³ SCHEEL *apud* SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 59.

³⁰⁴ SCHEEL *apud* SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 59-60.

de enfrentar a sua situação crítica por meio do distanciamento e da desvalorização. Ele ambiciona ganhar um ponto de vista fora de si através da reflexão sempre mais elevada à potência para superar no nível da aparência a fenda entre o seu eu e o mundo.³⁰⁵

O diário é uma forma de voltar-se para si mesmo, onde as palavras são uma expressão de seu mundo. A ironia romântica, representação da impossibilidade de comunicação entre o humano e o divino, está, portanto, relacionada à temporalidade. O jovem, como exposto acima, é um raio do tempo, ou seja, representa a quebra de uma temporalidade uniforme, homogênea. A juventude, pelo diário, institui um rasgo no tempo, e isso significa a construção de si mesmo, a fabricação de uma memória pessoal, pois o tempo ganha um sentido único dentro de uma cultura e da história humana. O diário, em última instância, representa a tentativa de construir um significado para a própria biografia.

Logo, a ironia, no *Tagenbuch*, serve como um elemento de rebeldia, de negatividade ao que está construído e estabelecido pela cultura vigente. Ela é consequência da luta pelo reconhecimento da própria identidade e singularidade, diante de si mesmo e do mundo. O diário, como expressão desse lugar novo na vida do jovem, dá testemunho dessa procura, busca de autoafirmação de si e do mundo pela negação do que está dado.

Ao unir a educação institucional – conhecida através da escola, da universidade e das disciplinas agregadoras de todo o conhecimento, como a história, a filosofia e as agremiações estudantis – com os aspectos não mensuráveis por essa educação formal, os quais constituem a singularidade humana – a saber, a relação com a natureza, a cultura e a metafísica –, percebe-se que o universo da juventude é um agregado de fatores que buscam explicar que ela representa essa *força plástica*, os ideais estéticos como elementos representativos do verdadeiro ideal humano de unidade e totalidade expressados pela juventude, essa hora, esse momento glorioso da vida em que é preciso se espelhar durante toda a trajetória humana permanentemente.

E esse espelho, de alguma maneira, pode ser fornecido pela literatura, esse lugar onde a ficção pode ser formadora, não no sentido

³⁰⁵ SCHEEL *apud* SZONDI, 2010, p. 60.

de fornecer respostas prontas às questões que a vida ou a realidade não consegue responder, mas de tornar esse ideal de jovem, esse “absoluto”, mais próximo dos homens. Ao observar esses ideais estéticos representados pela literatura, é possível se tornar mais consciente e responsável pelo próprio processo de autoformação. Deste modo, a imaginação é o guia para se adentrar na esfera da juventude, já que ela introduz a semente³⁰⁶ – para usar uma metáfora de Novalis – em que germinará a ideia de humano.

³⁰⁶ “Tudo é semente” (NOVALIS, 2009, p. 159).

3. FORMAÇÃO ESTÉTICA

Qualquer outro estado em que possamos ingressar remete a um anterior e exige, para sua dissolução, um subsequente; somente o estético é um todo em si mesmo, já que reúne em si todas as condições de sua origem e persistência. Somente aqui sentimo-nos como que arrancados ao tempo; nossa humanidade manifesta-se com pureza e integridade, como se não houvera sofrido ainda ruptura alguma pelas forças exteriores. (SCHILLER, 2014, p. 105)

3.1 A representação da juventude na *Bildungsroman*

A vida não deve ser um romance dado a nós, mas um romance feito por nós. (NOVALIS, 2009, p. 159)

Dando sequência ao tema da juventude, escolheu-se uma obra específica da literatura romântica como forma de ilustrar algumas ideias do próprio Benjamin exploradas ao longo do texto, *Heinrich von Ofterdingen*, do Barão de Hardenberg – Novalis. De alguma forma, a ideia geral do capítulo é mostrar que os gêneros literário, filosófico e poético não apresentam fronteiras tão demarcadas quando se trata da questão da formação humana. E essa era uma ideia da própria escola romântica, que, para Benjamin, representa uma fonte inesgotável de referências durante toda a sua trajetória como filósofo, como é sabido.

O *Bildungsroman* é um tipo de literatura que se diferencia dos demais romances por se tratar de histórias que têm, como protagonistas, personagens que são uma grandeza variável, para usar as palavras de Bakhtin³⁰⁷ em sua análise sobre o gênero. Isso significa que os personagens não estão de antemão prontos, pois eles são, de alguma forma, “construídos” durante a narrativa pelas andanças e percalços que surgem em suas vidas no desenrolar do enredo. Jovens, em busca de aventuras, aos quais a viagem é um elemento constante; com eles é

³⁰⁷ BAKHTIN, 2010, p. 219.

possível seguir por histórias que conduzem a um final, não só para constatar a mudança de um aprendizado do personagem, mas para o de todos. A impressão é a seguinte, como apontada por comentadores: o leitor e os personagens são transportados para uma dimensão volúvel, trágica e dramática, mas também a lições e aprendizados proporcionados pela vida.

A variação é o elemento central nesse gênero literário que, no fundo, engloba tantos tipos de narrativa que o nome não reúne toda a complexidade do estilo. Ser variável significa que o tempo apresenta uma dinâmica muito específica, em que o personagem parece assimilá-lo em si mesmo, ou seja, “o tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida”. Dito isso, há um “tipo de romance [que] pode ser designado no sentido mais amplo como *romance de formação do homem*”³⁰⁸.

Ao pensar em cinco modalidades de *Bildungsroman*, Bakhtin pretende diferenciá-las a partir da noção de um “tempo histórico real”. Na primeira definição, segundo ele, a formação no tempo histórico é impossível por se tratar de um tempo aventureiro puro, encontrado somente nos momentos cíclicos. Nesse tempo, chamado de idílico, “a trajetória do homem entre a infância e a mocidade e entre a maturidade e a velhice, [revelam] todas as mudanças interiores substanciais no caráter e nas concepções de mundo que no homem se processam com a mudança da idade”³⁰⁹.

Já no segundo modelo, a trajetória do personagem vai do “idealismo juvenil e da natureza sonhadora à sobriedade madura e ao praticismo”. Os elementos que melhor representam o percurso do personagem são os da experiência e da escola, onde ambos aparecem como resultado do mergulho na vida em toda sua complexidade³¹⁰. Nos dois primeiros modelos, a trajetória do jovem personagem constitui-se de maneira cíclica.

Outra forma em que aparece, mas onde já não consta o fator cíclico, é no modelo biográfico e autobiográfico. Nele, “a formação é o resultado de todo um conjunto de mutatórias condições de vida e

³⁰⁸ BAKHTIN, 2010, p. 221.

³⁰⁹ BAKHTIN, 2010, p. 220.

³¹⁰ BAKHTIN, 2010, p. 220.

acontecimentos, de atividade e de trabalho. [...] A formação da vida-destino se funde com a formação do próprio homem”³¹¹.

Já no quarto modelo, o romance é chamado de didático-pedagógico. Por trás desse projeto, há uma ideia concebida de formação. O melhor exemplo que o autor fornece é o *Emílio* de Rousseau, clássico tratado pedagógico com elementos de ficção³¹².

A última definição do gênero para Bakhtin – sendo o mais importante dos cinco –, vincula a *Bildungsroman* à formação histórica, modelo que ele dedica a sua obra. Nas definições “anteriores, a formação do homem transcorria sobre o fundo imóvel de um mundo pronto e, no essencial, perfeitamente estável”³¹³. Para o pensador russo, “o homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo”³¹⁴.

A análise de Bakhtin é importante no que tange às tipologias do romance de formação, pois são muitas as obras e diferentes os períodos históricos em que é possível reconhecer os autores dedicados a ele. Contudo, nesse momento do livro, não há menção ao romance suprarreferido de Novalis, tampouco crítica ao Meister, quando Bakhtin utiliza uma seção inteira para tratar da obra de Goethe. De qualquer forma, a menção a *Heinrich* é feita *en passant* no capítulo IV, no qual o autor menciona-o ao explorar o aspecto semântico dos personagens na criação artística. Ainda que Bakhtin seja crítico desse modelo, quando ele menciona a forma como é construído o caráter romântico do personagem, merecem ser destacadas algumas considerações específicas:

O caráter romântico se distingue do clássico por ser dotado de arbítrio e iniciativa axiológica. Demais, é de suma importância o fato de que a personagem inicia de modo responsável a série semântico-axiológica de sua vida. É precisamente a diretriz semântico-axiológica solitária e totalmente ativa da personagem e sua posição ético-cognitiva no mundo que o autor deve superar esteticamente e concluir. [...] Aqui o termo que melhor se ajusta é “*valor da ideia*”, da

³¹¹ BAKHTIN, 2010, p. 221.

³¹² BAKHTIN, 2010, p. 221.

³¹³ BAKHTIN, 2010, p. 221.

³¹⁴ BAKHTIN, 2010, p. 222.

própria estética romântica. [...] A personagem, que de seu interior age segundo seus fins, ao realizar significações do objeto e do sentido realiza de fato certa ideia, certa verdade necessária da vida, certo protótipo de si mesma o desígnio de Deus para ela. Daí serem um tanto simbolizados sua trajetória vital, seus momentos e acontecimentos e amiúde o ambiente material. A personagem é um vagabundo, um viandante, alguém à procura de algo (as personagens de Byron, de Chateaubriand, Fausto, Werther, Heinrich von Ofterdingen, etc.) e todos os momentos de suas buscas de valores e sentido (ela tem vontade, ama, considera algo verdadeiro, etc.) encontram a determinação transgrediente como certas etapas simbólicas do caminho artístico único de realização da ideia.³¹⁵

Deste modo, *Heinrich* insere-se na tradição do romance romântico e de formação. Além disso, quando se trata de literatura, o *Bildungsroman* é o gênero ideal para falar do romantismo, da juventude e da formação humana, como o próprio nome do gênero evidencia. Logo, os romances³¹⁶ que recebem essa denominação têm como característica principal a figura do jovem como centro da história, sendo que merecem destaque algumas obras que o apresentam como protagonista.

É necessário apresentar também um breve excuro sobre o gênero, ressaltando os elementos que compõem a figura do jovem nos

³¹⁵ BAKHTIN, 2010, p. 165.

³¹⁶ A discussão sobre o romance é apresentada em seu célebre ensaio *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, escrito em 1936, momento em que o filósofo explora a questão da narrativa na modernidade, mais especificamente com o advento da imprensa. Para ele, o romance, de alguma forma, se contrapõe à epopeia e às narrativas orais exemplares. Em um contexto diferente do que é colocado aqui, Benjamin está preocupado com o fim do compartilhamento da experiência humana. Como se verá mais adiante, o *Heinrich* de Novalis é uma novela que se contrapõe ao romance de formação de Goethe, estando bastante próxima das ideias de narração e experiência exaltadas por Benjamin nesse ensaio. O filósofo berlinense diz o seguinte sobre o romance em geral: “o romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (BENJAMIN, 2010, p. 201).

romances de formação para a compreensão da dimensão apresentada no próprio romance de Novalis. Junto ao romance do Barão de Hardenberg, se comentará também, em linhas gerais, um pouco sobre *Os Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, romance de Goethe que inaugura o gênero. O romance de formação de Novalis, *Heinrich von Ofterdingen*, surgiu como uma resposta, um contraponto, ao de Goethe.

O enredo dessas duas obras da *Bildungsroman*, ainda que *en passant*, ajuda a compreender sua importância (o contexto do surgimento do gênero é tratado mais adiante, na seção dedicada ao *Meister*). Para isso, merece destaque a produção literária ao início do século XX – época em que os textos sobre juventude em Benjamin também são escritos. Em primeiro lugar, cabe comentar o romance *O jovem Törless* (1906), de Robert Musil, seguido de *A montanha mágica* (1924), de Thomas Mann. E na sequência, o *Meister*, de Goethe, mas apenas após a discussão do romance de Novalis, por se tratar de uma resposta direta ao romance de formação de Goethe.

O que talvez chame mais a atenção no romance de Musil, *O jovem Törless*, consiste na dimensão trágica da história narrada, em última instância, no próprio aspecto funesto a que o jovem é suscetível em toda a sua dimensão vital, o seu impulso de vida que é também impulso de morte. Como lidar com essa dupla dimensão da natureza humana que começa a se manifestar nos verdes anos da vida?

O enredo em questão é o seguinte: Törless é um jovem do interior matriculado em um internato para rapazes na cidade, lá ele se defronta com colegas de diferentes opiniões e comportamentos. Desde o início, ele demonstra uma natureza mais taciturna, observadora e nostálgica que a dos seus colegas. Tudo que Törless faz é observar e refletir sobre o conteúdo do que está sendo ensinado por seus mestres e pensado por seus colegas com os quais divide dormitório e sala de aula. Seu ímpeto em observar de perto a natureza humana, torna-o omissos em relação a seus valores (fazendo-o romper com eles), os quais são questionados por seus colegas, em especial, Reiting e Beineber, que apresentam tendência sádica e perversa, citando, por vezes, passagens de Nietzsche e questionando a tábua de valores morais presentes na sociedade.

O fato é que um dos garotos rouba dinheiro dos colegas, sendo flagrado pelos três acima. A partir disso, acontece uma série de eventos traumáticos para Basini (rapaz que é visto roubando). Ele é torturado e sofre violência sexual por parte dos três, incluindo Törless. O mau uso da sexualidade e a descoberta da homossexualidade são tratadas no romance com destaque. Culpa, dor, sadismo, violência, *bullying* e

prostituição são alguns dos aspectos abordados e provocativos da história, transformando o romance em um arcabouço do aspecto trágico da juventude.

Isso leva a refletir que a (de) formação tem aspectos perversos se não forem bem observados, logo, o controle dos maus instintos exige disciplina, atitude e direção. Poder-se-ia afirmar também que a escola unida ao âmbito familiar é responsável pelo comportamento humano na flor da juventude. Mas o que dizer dessa história, em que o desabrochar dos maus instintos aconteceu dentro da própria instituição escolar?

Não se pode deixar de lado a ideia de que Törless não é um jovem comum, pois ele é um indivíduo com ideias grandiosas sobre a vida, um esteta: sabe apreciar o belo, as coisas que dizem respeito à vida do espírito. Sua experiência trágica da adolescência mostra um caminho, mesmo que errante, de autodescoberta. Ainda que o romance seja polêmico por tratar de maneira tão crua a perversidade sexual a que o jovem protagonista se submeteu, há uma lição interessante sobre o movimento da vida humana em toda a sua completude, incluindo, talvez, sua dimensão trágica:

Tal como ocorre com todos que se concentram na evolução espiritual, pouco significavam para ele os impulsos lascivos e sexuais. Gostava de pensar que a capacidade para o encantamento, o talento para as artes, toda vida espiritual e profunda eram uma jóia em que facilmente nos espetamos. Considerava inevitável que uma pessoa com vida interior movimentada e rica tivesse segredos e lembranças ocultas em suas gavetas íntimas. O que exigia dessa pessoa era apenas que mais tarde soubesse usar isso com finura.

Certa ocasião, quando alguém a quem contara esse episódio de sua adolescência perguntou se essa lembrança não o envergonhava, respondeu sorrindo:

– Não nego que era uma degradação. Por que não? Ela passou. Mas algo dela permaneceu para sempre: aquela mínima porção de veneno necessária para que a alma não fique excessivamente confiante e tranquila, conferindo-

lhe qualidades mais refinadas, aguçadas e sábias.³¹⁷

As lições da dimensão trágica dizem respeito à necessidade de o jovem experimentar as circunstâncias por si próprio, desafiando a sabedoria dos que já viveram, conforme abordado no ensaio *Experiência*. A virtude humana mais louvável talvez seja a de ser impetuoso e corajoso diante do perigo, mas aprender a viver mesmo assim, buscando impulso de vida em cada acontecimento novo. A questão aqui não é julgar cada ação humana a partir de uma tábua de valores, mas reconhecer que a tragédia da vida também é conteúdo formativo.

A *montanha mágica*, por sua vez, de Thomas Mann, merece destaque por se tratar de uma concepção de formação da juventude ao início do século XX, mais especificamente, o momento anterior à Primeira Guerra Mundial. “Um jovem singelo viajava, em pleno verão, de Hamburgo, sua cidade natal, a Davos-Platz, no cantão dos Grisões. Ia de visita, por três semanas”³¹⁸. Assim se inicia a história marcada pela trajetória do ilustre personagem Hans Castorp – engenheiro naval, em um sanatório na Suíça. Sua ida à região é justificada pela internação de seu primo no local, mas ao chegar lá para visitá-lo, o protagonista é “diagnosticado” com tuberculose, o que o faz permanecer por volta de sete anos no sanatório. O elemento mais importante na história narrada por Castorp é a relação que sua formação adquire com o fator do tempo subjetivo. No início do sétimo capítulo, há uma reflexão sobre a natureza do tempo, sua relação com a narrativa, a música e a própria relativização da importância dos acontecimentos pelo tempo cronológico. Ainda que a história pareça se referir a seu aprendizado através de uma viagem, a mudança acontece mediante uma espécie de tempo psicológico, em que os acontecimentos e seus desdobramentos ganham uma importância especial.

O personagem se perde no tempo e a própria narrativa explora essa confusão ao dar destaque, na maior parte da obra, ao primeiro ano de Castorp no sanatório, ao passo que os anos restantes são explorados apenas nos dois últimos capítulos. A questão do espaço narrado é colocada em primeiro plano, a descrição dos personagens e as reflexões

³¹⁷ MUSIL, 2003, p. 125.

³¹⁸ MANN, 2011, p. 17.

do jovem deitado em sua espreguiçadeira sugerem a importância que a construção da própria interioridade é dada por Thomas Mann, muito mais do que a experiência dos fatos. Outras abordagens são importantes na narrativa, como sua relação com a paisagem em Davos, nos Alpes suíços, seu amor pela paciente Cláudia Chauchat, suas conversas filosóficas com Settembrini, etc. Toda essa paisagem e seus respectivos personagens aparecem como uma escola para Castorp, um modo de acessar a própria interioridade. Nada na história se passa sem longas reflexões. E, igualmente importante é a relação de sua doença (real ou imaginária?) e o aprendizado que daí advém. Ou seja, a morte é um fantasma que ronda toda a história, mas é justamente esse o grande aprendizado que a obra pode fornecer ao jovem Castorp, que ela é uma parte da vida³¹⁹.

A questão da formação e do cultivo da própria interioridade merece destaque nesse clássico do romancista alemão. A questão do tempo na formação humana é pensada por Benjamin quando ele discorre sobre o tema em suas reflexões acerca do diário. Isso não significa uma menção também ao autor de *Doutor Fausto*, mas se trata da valorização da construção do jovem como potência infinita para o gênero humano, que não se esgota em sua idade etária.

Essas e outras histórias brevemente apresentadas aqui consolidam o *Bindungsroman*, nascido de uma tentativa de fornecer um caráter nacionalista à literatura alemã. Iluminismo, Pré-Romantismo, Classicismo e Romantismo: essa classificação é tipicamente germânica. Como um gênero que nasce em solo alemão ligado a esse último movimento, a literatura que surge da fusão dos termos formação e romance tem como eixo a ideia de “formação do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo, mas também

³¹⁹ As longas conversas de Castorp e Settembrini tratam de assuntos relacionados à filosofia, à cultura e à religiosidade. A questão da morte parece ganhar um destaque especial, já que representa um contraste na condição da vida de alguém que ainda é muito jovem, como Castorp. A doença e a iminência da morte acompanham toda a narrativa. Em um momento específico da narrativa, os personagens discutem o tema, cujo trecho merece menção, especificamente na voz de Settembrini: “[...] a única maneira religiosa de encarar a morte é compreendê-la e senti-la como uma parte, como um complemento, como uma condição inviolável da vida, ao invés de – o que seria o contrário de sadio, nobre, sensato e religioso – separá-la da vida espiritualmente, depô-la em oposição a ela e de usá-la como argumento contra ela” (MANN, 2011, p. 293-294).

como classe”. Foi Goethe, por sua vez, quem retirou o gênero do sentido pejorativo que carregava até então, e é com ele “que o romance deixa de ser considerado literatura trivial e de má qualidade”³²⁰.

Apesar de o termo surgir com o filólogo Karl Morgenstern, em 1810, no contexto da Universidade de Dorpat, permaneceu em âmbito acadêmico, não se expandindo como no contexto utilizado por Wilhelm Dilthey. Para Morgenstern, que já identificava a expressão com a obra de Goethe, o termo significa a “formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade”. Logo, a grande peculiaridade desse gênero é “a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance”³²¹.

O mais interessante sobre o surgimento da expressão para o propósito em questão é o contexto em que ela emerge. Trata-se, inicialmente, de um projeto pedagógico direcionado por Morgenstern, com vistas à “formação do jovem para a coletividade. As conferências progrediram de uma estrita ocupação com o objeto primeiro de sua disciplina em direção a abordagens mais pedagógicas e mais universais, abertas a estudantes de todas as áreas”. O conteúdo programático desse estudo dirigido “compunha-se de um *Studium generale*, cuja tradição remontava à retórica antiga, pressuposto por sua vez do estudo acadêmico da Eloquência”³²². Para Morgenstern, o estudo da eloquência tornava os homens mais sociáveis e felizes.

Ao apresentar certa semelhança com as ideias de Benjamin sobre a educação da juventude (de acordo com a definição a seguir), o projeto do filólogo Morgenstern, dentro do contexto do sentido dado ao *Bildungsroman*, partia das seguintes inspirações:

O ensino da Eloquência incluía ainda o estudo e a filosofia do Belo, com o qual Morgenstern recomendou a seus alunos que se ocupassem. Seu projeto pedagógico inspirou-se, portanto, em uma tradição da Antiguidade clássica, buscando a representação de uma formação universal, por meio da qual todas as habilidades principais são cultivadas. A linha básica sobre a qual Morgenstern construiu seu projeto pedagógico previa um ideal que direciona, educa e harmoniza

³²⁰ MAAS, 2000, p. 12-13.

³²¹ MORGENSTERN *apud* MAAS, 2000, p. 19.

³²² MAAS, 2000, p. 44.

os talentos, as habilidades e o caráter que cada homem racional já traz em si como patrimônio inato.³²³

É importante marcar o surgimento do gênero com a consolidação do romance moderno. Morgenstern atrela o termo ao *Meister* de Goethe, pois nessa narrativa se encontram unidas duas ideias inseparáveis e necessárias, ou seja, a representação de um sentido formativo mais geral, mas também a consagração de uma identidade da época e do espírito de uma nação. A conferência realizada pelo professor Morgenstern já traz como referência a obra de Goethe³²⁴:

Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época.³²⁵

Mais adiante será abordado o romance de Goethe que inaugura e dá nome ao gênero. Porém, o importante a se destacar agora é que, segundo Maas, qualquer obra dentro ou fora da Alemanha – país em que surgiu o *Bildungsroman* –, pertencente a esse gênero, será avaliada de acordo com as semelhanças, aproximações ou diferenças com o *Meister* de Goethe³²⁶. De alguma forma, isso revela que o estilo de romance definido por Goethe pode ser datado e que depende daquele contexto histórico específico influenciado pela Revolução Francesa e pela ascensão social e política de uma classe média específica, a burguesia.

Contudo, não deixa de ser notável que o gênero e as obras literárias vinculadas a ele tenham muito a dizer sobre a formação do personagem e, por extensão, da juventude em geral, mas também do leitor que está sendo moldado pela narrativa em questão.

Não se pretende aqui apontar a insuficiência da obra de Goethe, ou então, questionar se sua obra deve ou não servir de paradigma do

³²³ MAAS, 2000, p. 45.

³²⁴ MAAS, 2000, p. 47.

³²⁵ MORGENSTERN *apud* MAAS, 2000, p. 47.

³²⁶ MAAS, 2000, p. 23-24.

gênero, assim como questiona o próprio Novalis. Pelo contrário, o interesse é apontar as contribuições do gênero literário em sua dimensão formativa, destacando as características da juventude já apontadas no texto.

Para falar um pouco mais sobre a origem e a consolidação do termo *Bilgungsgroman* e sua relação com o jovem, é preciso lembrar que Dilthey é o responsável por inserir o termo dentro da tradição em seu livro *Dichtung und Poesie* (Vida/Vivência e Poesia), obra em que o conceito é ampliado³²⁷. Para ele:

A partir do Wilhelm Meister e do Hesperus, todos eles representam o jovem em seus dias; como esse jovem, em uma aurora afortunada, inaugura-se na vida, procura espíritos semelhantes aos seus e depara-se com a amizade e o amor. Tais romances representam também a maneira pela qual o jovem protagonista entra em conflito com as duras realidades do mundo, amadurecendo então por meio das diferentes experiências da vida, encontrando-se a si mesmo e tornando-se consciente de sua missão sobre a terra.³²⁸

Uma questão importante levantada por Maas é a ideia de processo que a palavra *Bildung* carrega. Ela define o processo como uma “sucessão de etapas, teleologicamente encadeadas, que compõem o aperfeiçoamento do indivíduo em direção à harmonia e ao conhecimento de si e do mundo”³²⁹. Na seção dedicada especificamente ao *Heinrich* de Novalis, a trajetória do personagem até o castelo de seu avô será muito mais importante que o próprio fim do caminho, momento em que seu destino e aptidão como poeta estão mais claros e definidos para o personagem.

Ainda sobre a ideia de processo, mesmo que nunca se deixe de aprender, pois se está sempre em constante formação, existe um modo específico de *Bildung* manifestado pelos anos de vida da juventude que não apresenta paralelo com nenhum outro momento da mesma. E por

³²⁷ Na obra *Das Leben Schleiermachers* (A vida de Schleiermacher), Dilthey usará pela primeira vez a expressão cunhada por Morgenstern (MASS, 2000, p. 48).

³²⁸ DILTHEY *apud* MASS, 2000, p. 48.

³²⁹ MAAS, 2000, p. 27.

que essa etapa é tão peculiar na trajetória dos indivíduos? Talvez exista nessa fase uma forma de vivenciar os acontecimentos de um modo muito específico, em que tudo parece uma novidade e não fruto do cálculo de uma pessoa que guarda lições prontas, baseadas em experiências acumuladas, que a auxiliem como e onde se mover. Os erros e acertos, desse modo, são fruto de um arriscar-se ao tudo ou nada do momento, porque o maior lema de todos se chama vida.

Ao falar em processo, é na história contada por Goethe que se encontram três grandes paradigmas que servirão de modelo – é importante frisar – a todos os demais romances que levam o nome do gênero, a saber: “Autonomia (formar-se a si mesmo), Totalidade (formação plena) e, por fim, no último parágrafo reproduzido, Harmonia (a ‘inclinação irresistível’ por formação harmônica)”³³⁰.

A Autonomia é a capacidade de se responsabilizar por si mesmo, a qual parte da ideia de que o indivíduo deve saber aproveitar as vivências que o mundo lhe proporciona. Isso significa que, de algum modo, pelas atividades desenvolvidas na vida, e que não estão associadas a uma formação escolarizada, formal, o jovem consegue – com as vivências produtivas ou mesmo com as errâncias e percalços nos caminhos percorridos – retirar desses conteúdos ensinamentos e matéria de sabedoria e acúmulo de experiência para o futuro. No fundo, ter autonomia se trata muito mais de gerir e controlar os caminhos trilhados.

Já a Totalidade pode ser entendida como todos os aspectos que dizem respeito à vida do indivíduo em formação, mas não se trata de uma simples soma de aspectos, e sim, de saber articulá-los, de modo que cada momento da vida se complemente. Saber que cada aspecto da vida é um modo de aprender a transformá-la.

A Harmonia é saber que os distintos aspectos da vida do jovem devem estar em consonância, tanto a educação escolar, acadêmica e técnica, quanto a vida familiar, profissional e pessoal, a ponto que cada elemento seja reflexo do ideal de vida dessa juventude em formação.

Autonomia, Totalidade e Harmonia, vejamos como se dão estes e outros elementos na vida de Heinrich de Ofterdingen, de Novalis...

³³⁰ MAZZARI, 2012, p. 14.

3.2 A juventude e a flor azul³³¹: ideal e plasticidade

O despertar como um processo gradual que se impõe na vida do indivíduo quanto das gerações. O sono é seu estágio primário. A experiência de juventude de uma geração tem muito em comum com a experiência do sonho. Sua configuração histórica é configuração onírica.
(BENJAMIN, 2009, p. 433, [k, 1, 1])

A dialética entre o sonho e o despertar é uma constante na obra da maturidade benjaminiana. São duas faces da mesma moeda, que se coloca como tarefa histórica da humanidade que se viu afligida pelo esquecimento adquirido pelas experiências de choque do século XX. Esse sonho evocado nas *Passagens* dos anos 1930 adquire um relevo político menos acentuado na obra da juventude de Benjamin. Mas o tema não pode ser ignorado, já que a categoria do sonho é um traço importante na obra romântica de Novalis. E, como indica a epígrafe desta seção, o despertar é um processo que se impõe na experiência da juventude, e Heirinch, protagonista da obra que leva o mesmo nome, é introduzido por Novalis já no início do romance através da descrição de

³³¹ Ainda que Benjamin ironize os sonhos da flor azul em seu ensaio sobre *a obra de arte*, nele o filósofo estava refletindo, em meio ao apogeu do fascismo e do nazismo na Europa, sobre a necessidade de um despertar do sonho ilusório de correntes estéticas como as da arte pela arte, usadas como propaganda para “vender” as ideias de governos autoritários. Benjamin entendia que apenas com uma arte emancipada, independente da ideologia é que seria possível combater a iminente Segunda Guerra, pronta a ser deflagrada no curso dos acontecimentos dos anos 1930. Evidentemente, a interpretação da flor azul aqui está relacionada à necessidade da busca do jovem pelo espírito, algo relacionado ao “de dentro”, cultivo e busca de si, em última instância. Na obra das *Passagens*, a categoria do sonho é novamente evocada junto à do despertar. E é assim que o pensamento de Benjamin funciona em sua interpretação dos fenômenos culturais, pelos dualismos e paradoxos, escolas e correntes que, muitas vezes, são contraditórias entre si: o materialismo histórico, o messianismo, o judaísmo, o romantismo, o iluminismo. Certamente Benjamin recorre a tantas escolas de pensamento por saber do próprio caráter híbrido da modernidade, daí a necessidade de se operar com esses elementos tão diferentes em determinados aspectos.

um sonho-revelação. Revelação que, no decorrer do romance, é percebida como uma busca com desdobramentos formativos.

O romance-fragmento de Novalis se inicia através de uma dedicatória feita ao seu amor de juventude, Sophie von Kühn. Esse sentimento é traduzido e o compele a uma busca, a de “contemplar o coração do mundo”³³². Essa frase revela como o sentimento e seus desdobramentos serão uma espécie de guia espiritual dessa busca. Pela imagem de Sophie, representada por Mathilde no romance de Novalis, o jovem é conduzido na realização do amor e de sua formação como poeta.

Logo na primeira parte, há uma atmosfera embriagadora acerca dos pensamentos de Heinrich, que recorda a conversa travada anteriormente com um estrangeiro que havia visitado a casa de seus pais. Em seguida, há a narrativa de um sonho, ocasionado pelos pensamentos do protagonista.

A linha que demarca a realidade e a vigília do sonho é tão tênue que ambas as descrições estão envolvidas pela atmosfera do devaneio. E essa parece ser uma marca proposital da narrativa de Hardenberg, isto é, colocar na mesma dimensão sonho e realidade³³³. A célebre flor azul é inserida já no começo da narrativa. Ao recordar as palavras do estrangeiro, o protagonista parece se identificar com as palavras daquele para quem a flor azul representava o único motivo para seguir a vida. Evidentemente, não se trata de uma flor como qualquer outra do mundo natural, mas sim, como símbolo que representa o passado e uma realidade nova a se descortinar: “uma vez ouvi falar de tempos antigos, em que os animais, as árvores e as rochas falavam com os homens”³³⁴.

Percorrer esse caminho novo é uma tarefa a ser auxiliada pelos sentimentos e não somente pela racionalidade. Na verdade, essa diferença fica completamente diluída na obra. A descrição do primeiro sonho de Heinrich é sintoma de seu caráter romântico, pois o personagem se imagina em um tempo pretérito quando não havia essa racionalidade instrumental do homem sobre a natureza. Pelo contrário, em sua descrição, há certa indistinção da vida humana na convivência com a natureza circundante, selvagem e sublime. Segundo a descrição de Novalis, Heinrich:

³³² NOVALIS, 1998, p. 83.

³³³ BARJAU, 1998, p. 36.

³³⁴ NOVALIS, 1998, p. 88.

Primeiro sonhou com imensas distâncias e regiões selvagens e desconhecidas. Caminhou sobre o mar com incompreensível leveza; viu animais estranhos, encontrava-se vivendo entre os mais diversos povos, tão logo na guerra, entre selvagem agitação, como em tranquilas cabanas. Caiu prisioneiro e na mais ultrajante miséria. Todas as sensações chegavam a um grau de intensidade que ele jamais havia conhecido. Vivia uma vida de infinitos matizes e cores; morria e voltava de novo ao mundo; amava até a suprema paixão, e era separado para sempre de sua amada.³³⁵

Na medida em que a manhã chega, o sonho de Heinrich começa a ganhar uma coloração completamente diferente. Diante de uma caverna com cachoeira, banha-se em suas águas, observa que uma luz de tom azulado já se projeta nas paredes, mostrando-lhe imagens nunca antes vistas. Uma sensação espiritual, divina, invade o seu ser. O que Novalis descreve a seguir é a revelação da flor azul, como já está indicado, coberta de matizes até o seu desabrochar em uma imagem reveladora:

O que o atraía com uma força irresistível era uma flor alta e de um azul luminoso que estava primeiro junto à fonte e que lhe tocava com suas folhas largas e brilhantes. Em seu entorno havia milhares de flores de todas as cores, e seu delicioso perfume impregnava todo o ar. O jovem não via outra coisa que a Flor Azul, e esteve contemplando-a longo tempo com indefinível ternura. Por fim, quando quis se acercar dela, ela começou de repente a se mover e transmutar: as folhas brilhavam mais e mais e se dobravam, aderindo ao tronco que estava crescendo; a flor se inclinou até ele, e sobre a abertura da corola, que formava como que um amplo colar azul, apareceu, como suspenso no ar, um delicado rosto.³³⁶

O valor do sonho na obra de Novalis é explicado pelo próprio personagem na sequência, que o define como um misterioso véu que

³³⁵ NOVALIS, 1998, p. 88.

³³⁶ NOVALIS, 1998, p. 90.

abre um mundo novo, embora o mais interessante seja talvez a relação com a tenra idade, a infância, a juventude. O sonho como um momento, um rasgo no tempo linear e cotidiano que faz transcender as fronteiras do conhecido e da rotina, que abre para a vida como “um divertido jogo de crianças”³³⁷. Para Novalis, “sem sonhos envelheceríamos logo”³³⁸.

O sonho, por sua vez, aparece no pensamento de Novalis diluído na realidade, ou melhor, confundido com ela. O sonho é um guia para o caminho da descoberta a se descortinar para o personagem. Como se, durante o sonho, as categorias do tempo estivessem condensadas e articuladas, revelando, assim, aspectos ainda não vivenciados por Heinrich, como uma premonição.

Ao final do primeiro capítulo, o pai de Heinrich revela um sonho que tivera em seu passado, durante uma viagem a Roma com a flor azul, mas que não produziu o mesmo tom de revelação que o sonho de seu filho. O que será que significa essa coincidência de sonhos? O que tudo indica é que existe uma disposição para essa autodescoberta, isto é, de uma vocação para a poesia que não havia no pai do personagem, tal como o sonho indica. É Heinrich quem tem por tarefa e destino essa autodescoberta.

No segundo capítulo, Heinrich, acompanhado de sua mãe, se prepara para empreender uma viagem até a cidade natal dela, Ausburgo, para visitar seu avô materno. E aqui se dá a iniciação do protagonista na esfera da formação, dada pela viagem. Tema recorrente na *Bildungsroman*, ela movimentava a vida do personagem a tal ponto que ele, ao achar que o ponto de chegada é o momento mais importante do caminho, surpreende-se ao se deparar com a rica trajetória que realiza pela cidade, conhecendo povos, lugares e histórias.

Novalis alerta que o personagem está prestes a completar 20 anos, sendo esta a primeira vez que ele saberá o que é o mundo por si mesmo e não através de alguém. Perceberá que o mundo que o rodeia está repleto de coisas maravilhosas que somente alguém com espírito e alma de poeta poderá comunicar a ele dignamente. Esse mundo romantizado está à espera de alguém que saiba interpretá-lo. E aqui Novalis insere uma definição de romantismo, relacionada a esse momento de transição.

A própria viagem é uma etapa, um momento, estado em que se está entre dois caminhos, o de saída e o de chegada. A autodescoberta de

³³⁷ NOVALIS, 1998, p. 92.

³³⁸ NOVALIS, 1998, p. 92.

Heinrich está muito ligada a esse momento de passagem, conceito tão caro a Benjamin. Novalis afirma que “em todas as transições como se fossem uma espécie de reinos intermediários, dir-se-ia que existe uma força espiritual e superior que quer vir à luz”³³⁹. Segundo Barjau, “para Novalis, o romântico, em um de seus sentidos, é o que se refere à consciência da grande força que move as coisas, aflora mais nas épocas de transição que naquelas que o homem crê haver chegado a seu estado definitivo”³⁴⁰.

A poesia já começa a se delinear como um destino para o personagem, uma vez que, ao ressaltar a idade do personagem, Hardenberg já revela ser este o momento oportuno da transição, do afloramento de aptidões futuras, da revelação de um destino, de um ofício, de uma sabedoria iminente a se conquistar pelo caminho que se abre ao jovem Heinrich.

Ao se despedir do reino medieval em que vive, de seu rei e de sua condessa, ao deixar ainda sua cidade e tudo aquilo que ela representa, incluindo a figura paterna e o passado ligado a aptidões que ainda estavam adormecidas, o jovem passa pela sua primeira separação e perda. Como uma espécie de quebra no tempo, a terra nova que o espera, Eisenach, revela-se como uma aparição dupla: tanto como paisagem nova e consoladora, com imensas imagens esplendorosas desenhadas pela natureza, quanto uma aparição que anuncia um destino já revelado em sonho, que “estava a ponto de submergir naquele mar azul. Tinha diante de si a Flor maravilhosa”³⁴¹. Deixava para trás a cidade que, até o presente, era para ele sua pátria e lar, “com uma estranha impressão: lhe parecia como se, depois de longas viagens, desde os países para os quais agora se dirigia voltava a sua pátria; como se a sua viagem fosse uma viagem de regresso”³⁴².

E que regresso seria esse? Pela sequência da narrativa, pode se tratar do regresso ao espírito criador das artes encontrado na Suábia, terra natal de sua mãe e para onde todos se encaminham. E a juventude é a idade em que se pode ver celebrado o espírito da criação, já que está na transição, no momento intermediário entre a infância e a maturidade, onde, segundo narra Novalis, é possível encontrar um espírito romântico, enaltecedor da vida, do desabrochar de talentos.

³³⁹ NOVALIS, 1998, p. 97-98.

³⁴⁰ BARJAU, 1998, p. 99 (nota de rodapé).

³⁴¹ NOVALIS, 1998, p. 100.

³⁴² NOVALIS, 1998, p. 100.

Ao revelar sua aptidão como poeta, Heinrich faz considerações importantes sobre o modo como é possível encontrar o caminho da vida. Para ele, há duas formas para isso, pela experiência, que pode confundir, e pela contemplação interior, que fornece, por sua vez, o caminho mais correto. Essa afirmação realça vivamente as afirmativas de Benjamin sobre a diferença entre a experiência filisteia *versus* a vivência do jovem, sobretudo no ensaio *Experiência*. Para o personagem de Novalis, o caminho da experiência é severamente “penoso, interminável e cheio de rodeios”, enquanto que o da contemplação interior “é quase como um salto”, pois “tem uma visão direta da natureza de todos os acontecimentos e de todas as realidades, é capaz de observá-las em suas vivas e múltiplas relações e de compará-las com os demais objetos como se fossem figuras pintadas em um quadro”³⁴³.

Parece oportuno reafirmar a afinidade entre Benjamin e Novalis. Ambos percebem no jovem a espontaneidade das ideias e um pensamento não enrijecido pelas instituições formativas, pois a juventude é a transição do caminho para o futuro. Ele contempla sua própria individualidade, ao mesmo tempo que está atento às lições de seu mestre e das instituições, certo de que é o criador de si mesmo e de seu futuro, com um olhar crítico ao que está à sua volta.

Ser poeta, que é o talento a ser descortinado pelo personagem de Hardenberg, como já dito, é sinônimo de ser criador no romantismo. E isso não diz respeito apenas a uma forma específica de produzir poemas como se compreenderá *a posteriori*, mas de um ofício mais amplo, desvelador dos segredos da natureza humana. É possível conferir pelas palavras do próprio Novalis quando ele fala poeticamente sobre o ofício da poesia como aquela que descortina o que há de mais oculto nos seres:

Na poesia tudo é interior: assim como os outros artistas preenchem nossos sentidos externos com sensações agradáveis, o poeta preenche o santuário interior de nosso espírito com pensamentos novos, maravilhosos e agradáveis. Ele é quem sabe despertar em nós, a seu prazer, aquelas forças secretas; suas palavras revelam um mundo maravilhoso que não conhecíamos antes. Tempos passados e futuros, figuras humanas sem número, regiões maravilhosas e eventos extraordinários surgem diante de nós, como se

³⁴³ NOVALIS, 1998, p. 103-104.

saíssemos de uma caverna profunda e nos afastassem do presente e do mundo. Ouvimos novas palavras e, no entanto, sabemos o que elas significam. O que o poeta diz tem um poder mágico: até mesmo as palavras mais comuns adquirem um som especial em seus lábios e são capazes de arrebatá-lo e fascinar quem as ouve.³⁴⁴

Há, portanto, uma “força espiritual que move o mundo”, e somente o poeta³⁴⁵ pode revelar esse motor sutil que é a vida do espírito. O poeta aqui é o jovem Heinrich que, à medida que contempla o entorno e descobre a energia da paisagem e a vivência que se revela, percebe o impulso para a criação que o domina, articulando palavras e falas que revelam a natureza do próprio humano.

O ofício de poeta permitirá a Heinrich encontrar a ideia de unidade buscada na vida do jovem idealizado também por Benjamin. A função que antes era ocupada pela religião, agora é completada pela poesia que, na contramão da dispersão e fragmentação da vida contemporânea, procura restituir no homem a unidade perdida. Essa novela, romance, poema em prosa, ou como se queira chamar, porque de alguma forma todas essas denominações se encaixam com a função da obra, procura ser uma bíblia universal que, a seu modo, pretende dar conta de todas as dimensões da vida humana, mas, sobretudo, a que diz respeito à voz interior, espiritual³⁴⁶.

A dimensão do sonho, da anedota, da narrativa oral é aquilo que precede a realidade; sendo uma parte dela, deve ser vista como um espaço que complementa a realidade, em última instância, não se diferencia dela. Por consequência, enquanto percorre seu destino, Heinrich e sua mãe ouvem a história de uma princesa que encontra seu amor em uma floresta próxima a seu reino. Pela história, sabe-se que a narrativa vai sendo lançada, descoberta pelo leitor antes mesmo que os acontecimentos se desdobrem, porque essas prosas contadas paralelamente dentro do enredo principal, como a narrada no terceiro capítulo, servem de espelho à visão do amor entre Heinrich e Matilde no futuro.

A história do rei que tem uma bela filha apaixonada pela poesia, pelos trovadores e pelo seu futuro amor merece destaque porque existe

³⁴⁴ NOVALIS, 1998, p. 105-106.

³⁴⁵ NOVALIS, 1998, p. 107 (nota de rodapé).

³⁴⁶ TERZAGA, 1953, p. 51.

uma moral nas narrativas orais, nos contos de fadas e nas histórias sobre a Idade de Ouro que devem ser aproximadas da realidade para Novalis. Existe uma espécie de saber oculto revelado pela natureza, pelos ideais nobres da antiguidade narrados pela poesia, pelo canto do alaúde, assim como conta o poeta alemão através de sua história, o qual deve ser resgatado como valor real para a vida humana, pela proximidade com a totalidade da existência.

O apelo a esse tipo de narrativa é marca do romantismo e deve ser enaltecida pelo seu caráter formativo, uma vez que, segundo Volobuef, “o manifesto interesse dos românticos pelo conto de fadas é uma reação ao furor racionalista do período iluminista que, no intuito de banir da face da Terra as crendices e superstições, execrara toda forma de magia, em consequência também o conto de fadas”³⁴⁷. Nesse período (a Idade Média, quando se passa a novela de Novalis), a narrativa oral era muito valorizada também pelo Benjamin maduro, que irá associá-lo à capacidade de realizar experiências compartilháveis.

Volobuef explora as diversas formas de contos de fadas que existem na literatura, mas o que interessa aqui é a identificação que a autora faz de Novalis (inserido no estilo específico do conto de fadas artístico-alegórico, segundo a interpretação de Wühl), pois, segundo ela, aparecem dois significados na história narrada: o primeiro, e mais evidente, o próprio enredo em si, e o segundo, o significado mais oculto, que depende do leitor para ser compreendido, já que oculta um sentido mais filosófico ou de ordem psicológica³⁴⁸.

Voltando, então, para o primeiro plano da história, da narrativa linear, no capítulo que segue, o leitor é transportado novamente pelas andanças da viagem de Heinrich com sua mãe. Ambos visitam os castelos das proximidades e acabam se hospedando em um deles. Enquanto sua mãe era amistosamente recebida pela anfitriã do castelo, o protagonista ouve relatos de guerra dos comerciantes locais. Seu entusiasmo ao ouvir acontecimentos sobre as futuras cruzadas que serão empreendidas só confirma o parágrafo acima, mas o que se evidencia também é a sua fé ao se emocionar com as histórias sobre o Santo Sepulcro. A religiosidade é uma marca do jovem Heinrich que se identifica com o que lhe é contado, pelos poemas e narrativas: “a alma de Heinrich estava como transportada de emoção, imaginava o Santo

³⁴⁷ VOLOBUEF, 2001, p. 52.

³⁴⁸ VOLOBUEF, 2001, p. 61-62.

Sepulcro como uma figura juvenil, pálida e nobre”³⁴⁹. A narrativa religiosa o inquieta, e o que ocorre na sequência é uma visão do personagem sobre o futuro, ao se sentir tomado por um espírito guerreiro, religioso, aventureiro.

O cristianismo é uma fé importante para Novalis, traduzida aqui através dessa narrativa, sobretudo a religiosidade, que representa uma instância a se enaltecer na vida do jovem, tanto para Benjamin quanto para Novalis. Ela é uma etapa importante nesse relato por ser a religião o aspecto predominante na Idade Média, período em que se passa a novela do Barão de Hardenberg, mas, ao mesmo tempo, ela não exerce uma função totalizadora na vida do personagem, classificando-se como um dos aspectos de uma visão mais ampla daquilo que se traduzirá como totalidade para ele.

Voltando à narrativa, Heinrich, ao mesmo tempo, ao contemplar o entorno, suas montanhas, bosques e vales, sente-se tomado por uma tranquilidade e a certeza de que ainda não está completo, pois falta a revelação de seu destino que se aproxima: “o claro e sereno espetáculo daquele esplêndido crepúsculo lhe embalou em doces fantasias: a flor de seu coração lhe aparecia de vez em quando como um relâmpago”³⁵⁰.

Após essa visão, o personagem encontra com Zulima e também se encanta e se espanta pelas descrições feitas por ela sobre o Oriente e de como fora feita prisioneira e escrava pelos cristãos das cruzadas. Portanto, Novalis insere e o retira das histórias com a mesma desenvoltura. Isso porque o personagem é um estrangeiro³⁵¹ em todas as situações cotidianas que vivencia, sendo que sua necessidade maior é ser poeta, para isso, empreenderá uma verdadeira odisseia até chegar aos mistérios do mundo e de sua própria natureza. Seu dom é sentido por Zulima que tenta presentear-lo com o alaúde deixado por seu irmão. Ela se sente tomada por uma sensação enobrecedora ao dividir com o jovem ouvinte viajante seus relatos, seu sofrimento pessoal, percebendo que se trata de alguém dotado de uma vocação especial: “sentia em seu coração uma forte chama: ele tinha que ser o único a salvar aquela jovem; no

³⁴⁹ NOVALIS, 1998, p. 135.

³⁵⁰ NOVALIS, 1998, p. 136.

³⁵¹ “O verdadeiro estrangeiro é, na realidade, Heinrich, porque ele é o único que será sensível ao incompleto de cada um dos estágios da vida e que seguirá buscando incansavelmente a síntese de todos eles” (BARJAU, 1998, p. 30, Introdução).

entanto, não sabia como isso poderia acontecer... Em suas palavras simples, parecia haver uma força especial”³⁵².

A chegada de um ancião minerador naquela região revela inúmeros aspectos da viagem formativa do jovem personagem. Seu destino parece estar cada vez mais se aproximando da completude. A narrativa sobre a riqueza espiritual da natureza é contraposta à riqueza material, rechaçada pelo ancião como a que afasta o humano dos verdadeiros desígnios de Deus e do destino da vida humana na terra. A arte da busca de pedras preciosas, dos minérios e de cavar através das rochas parece ser o símbolo, a metáfora da própria busca pelo autoconhecimento. O belo ofício de minerador é uma tarefa de muita responsabilidade, de superação de inúmeras dificuldades, “gente que em seu trato grave e silencioso com as rochas, que são as primeiras filhas da natureza, nas maravilhosas grutas das montanhas, estão preparadas para receber dons do céu e para se elevar sobre este mundo e suas tribulações”³⁵³.

O quinto capítulo vincula o ofício de mineiro a um destino, logo, a natureza desvelada pela tarefa de escavar é moralizada, compreendida como um ser pertencente a uma ordem maior que rege e regula a vida de todas as coisas no universo, sendo o ser humano parte integradora desse cosmos. A natureza, portanto, possui uma relação de pertencimento com a realidade humana, e a tarefa humana, por causa disso, é de respeito e veneração por essa entidade antiga que habita a terra.

O idealismo mágico de Novalis está fundamentado nessa ideia de um micro e macrocosmo, onde o homem reflete o mundo e vice-versa. Essa seria a tarefa da juventude, de ser o representante da poesia, de “impor a ideia, o espírito sobre a matéria, converter o involuntário e disperso em voluntário e planejado, espiritualizar o cosmos”³⁵⁴. Novalis pretende mostrar nessa novela que “a última meta do ser humano deve ser a moralização da natureza. Esta transformação do Universo, cujo sentido é a vitória do espírito sobre a inércia e sobre a tendência a desagregação, deve aproximá-lo de Deus, que é o fim deste dinamismo”³⁵⁵.

O passeio pela caverna que os comerciantes e Heinrich realizam ao lado do ancião permite ao personagem, envolto naquela magnífica

³⁵² NOVALIS, 1998, p. 141.

³⁵³ NOVALIS, 1998, p. 146.

³⁵⁴ BARJAU, 1998, p. 19.

³⁵⁵ BARJAU, 1998, p. 19-20.

paisagem repleta de inspirações, um mergulho em seu próprio interior. Em determinado momento, somente ele e o ancião continuam sua caminhada, enquanto o restante do grupo prefere esperar do lado de fora, com receio dos ossos, das pegadas e das lendas e histórias já conhecidas sobre a caverna. É, então, que se permite a Heinrich um mergulho sobre a natureza local, pois em sua alma “se refletia a fábula da noite. Parecia-lhe como se o mundo tivesse descansado e se aberto nele e, como a um hóspede amigo, o mostrava todos os seus tesouros e secretas ternuras [...] as palavras do ancião haviam aberto nele uma porta secreta”³⁵⁶.

Outra porta de sua alma é aberta quando o jovem viajante, acompanhado do ancião, encontra o ermitão residente da caverna. A chegada de ambos causa no anfitrião reflexões sobre a natureza da solidão e a relação entre a juventude e a velhice. Essa é uma discussão já apontada por Benjamin e largamente exposta no primeiro capítulo, e seus matizes podem ser encontrados também em Novalis, que reflete, através da figura do habitante da caverna, sobre aquilo que é, no fundo, a verdadeira substância da vida, a convivência humana. Para o ermitão, “o coração jovem não pode estar só; além disso, somente depois de lidar repetidamente com seus semelhantes pode o homem alcançar uma certa independência”³⁵⁷.

Novalis, ao refletir sobre a juventude, acaba chegando a uma discussão sobre a natureza da história. O saber humano é a coisa mais importante que há, de modo que o conhecimento acumulado deve ser preservado como uma herança cultural valiosa. Segundo afirma Benjamin, ao início do ensaio sobre a *Vida dos estudantes*, a realidade estudantil e tudo que está ao seu redor devem ser vistas como um momento de maior amplitude da história humana. E nesse ponto se esboça um elemento que está presente em suas teses sobre a história, isto é, uma mônada, onde o passado, o presente e o futuro possuem uma dialética inerente. Novalis, similarmente, na voz do ermitão, reiterará a importância desse conhecimento para a posteridade. Segundo ele, os descendentes humanos perceberão a validade que a vida de um indivíduo contém, pois, por mais “insignificante que esta seja, [nem assim] lhe será indiferente, porque nela verá refletida, com maior ou menor intensidade, toda a vida de uma época”³⁵⁸.

³⁵⁶ NOVALIS, 1998, p. 158-159.

³⁵⁷ NOVALIS, 1998, p. 164.

³⁵⁸ NOVALIS, 1998, p. 167.

Nas diferentes etapas da vida, se lida com maneiras distintas com a história do conhecimento humano, as quais precisam ser valorizadas enquanto modos da própria história como percepção do mundo, ou seja:

Quando somos jovens lemos a história somente por curiosidade, como se fosse um conto; por outro lado, quando chegamos à idade madura isto que antes era somente uma amena narração se converte em uma companheira celestial, em uma amiga consoladora e edificante que com suas sábias palavras nos vai familiarizando com o mundo desconhecido.³⁵⁹

É interessante a relação que Novalis faz entre a história e a poesia. Ao dizer que o poeta é o que melhor consegue unir os fatos, as circunstâncias, os relatos, as peripécias e os feitos humanos, ele está dizendo que a história é um conhecimento vivo, e não um amontoado de fatos soterrados por datas e por um passado morto. A história está viva porque a linha do tempo não é linear, homogênea, fixa e regular; os tempos se atravessam, a história humana é aberta. Logo, a história deve ser experimentada “como um fino sentido do mistério da vida”³⁶⁰. E “ainda que seus personagens e seus destinos sejam inventados, o sentido que estas invenções encerram é natural e verdadeiro”³⁶¹, o poeta alemão afirma que a história é similar àquelas narrativas orais em que se fica sabendo das coisas através dos contos transmitidos oralmente de geração a geração. O que interessa a Novalis, ao colocar nos pensamentos do ermitão seu próprio sentido da história, é fornecer ao jovem, às gerações futuras, “a intuição da alma grande e simples dos fenômenos de uma época; se achamos que nosso desejo se cumpre, já não nos preocupamos por saber se aquelas figuras concretas que apareciam nas narrações existiram realmente ou não”³⁶².

Novamente parece que Heinrich atravessa mais uma etapa de sua formação como poeta, a necessária relação com a história, e sua figura, representante da juventude, funciona como uma espécie de guardião do espírito humano no tempo. Esse tempo, como é possível interpretar, está mais vinculado a uma vivência pessoal e intransferível, particularizada,

³⁵⁹ NOVALIS, 1998, p. 166.

³⁶⁰ NOVALIS, 1998, p. 168.

³⁶¹ NOVALIS, 1998, p. 168.

³⁶² NOVALIS, 1998, p. 168.

e, por isso, poética, surtindo efeitos mágicos, próprios de uma imersão à própria experiência interior.

O protagonista do romance de Novalis ouve o eremita e sente presságios e “sementes vivificadoras”,³⁶³ em seu espírito. E mais, ao contemplar as páginas de um livro do morador da caverna, repara que, nas figuras desenhadas, enxerga a si próprio, seus parentes e pessoas próximas, como se a própria história humana contida no livro fosse um pressentimento futuro daquilo que lhe “parecia um sonho”,³⁶⁴. Enquanto folheava o livro, percebia que todas as figuras que passaram em sua jornada na viagem apareciam nitidamente. Apenas o final da história não estava escrito ou desenhado nessas páginas, pois ainda estava por se realizar³⁶⁵.

Quando a viagem finalmente termina, inicia-se a revelação do destino de Heinrich, ou seja, o encontro com o poeta Klingsohr e sua filha Matilde, o futuro amor do personagem. No sexto capítulo, os viajantes finalmente chegam à cidade de Ausburgo, na casa do avô de Heinrich, Schwaning. Pode-se afirmar que, nesse momento, começa o destino do personagem.

Nas primeiras linhas, Novalis já adianta que Heinrich nasceu para ser poeta. Essa certeza é dada pela observação do espírito humano. Segundo o autor de *Pólen*, há dois tipos de homens: o primeiro nasceu para realizar ações no mundo, sendo que sua existência está direcionada à vida ativa. Esse tipo de indivíduo precisa continuamente lutar para não se dispersar frente ao turbilhão de acontecimentos que o rodeiam. Para isso, deve se concentrar em seu destino, seguir uma espécie de fio invisível que o conduza a negócios e grandes empreitadas na vida mais pragmática. “A vida destes homens é uma cadeia ininterrupta de sucessos brilhantes e estranhos, intrincados e singulares”,³⁶⁶.

Já o segundo tipo de indivíduo – e é dessa estirpe que faz parte o jovem Heinrich –, é o da contemplação. Ele “vive ignorado”, como diz a máxima de Epicuro, pois o “mundo é seu espírito”, e aquilo que está à sua volta lhe serve de algum modo para “ir modelando as forças de seu interior”. As coisas do mundo não lhe dão força para ter ambição, para adquirir fortunas ou *status* social. Aquilo que ele contempla no mundo exterior torna-se “unicamente objeto dos ócios de sua contemplação”.

³⁶³ NOVALIS, 1998, p. 173.

³⁶⁴ NOVALIS, 1998, p. 174.

³⁶⁵ NOVALIS, 1998, p. 174-175.

³⁶⁶ NOVALIS, 1998, p. 177.

Nessa descrição se desenha, sobretudo, o destino do personagem, uma vez que “seu desejo de apreender o espírito que anima este espetáculo é o que o mantém a uma distância dele, e este espírito é o que o destinou para este papel misterioso que sua alma deve cumprir neste mundo humano”³⁶⁷. A figura do jovem poeta Heinrich tem por tarefa renovar uma espécie de culto da humanidade pela natureza. E por causa disso, o poeta é chamado também de sábio, pois consegue apreender da realidade todos os tipos de relações e conexões existentes³⁶⁸.

O saber pertencente ao âmbito da interioridade, da sensibilidade e de intuir do mundo o sentido de tudo e da realidade, só poderia pertencer a um jovem, o representante da humanidade, que, ao contemplar o mundo pelos olhos da poesia, dos sentimentos, da emoção e de tudo aquilo que constitui a sensibilidade, consegue apreender o sentido e o significado intrínseco de cada coisa. Mas como todo jovem, Heinrich precisa de uma iniciação, e é nesse momento da narrativa que o personagem fica perplexo quando encontra o poeta Klingsohr.

No momento em que o encontra, sua memória o faz recordar espontaneamente o livro do ermitão da caverna, onde a imagem desse homem parece já ter sido vista naquele episódio que antecede a chegada do viajante à cidade de Ausburgo. Mais uma prova de seu dom poético: seu destino lhe foi revelado desde a noite do sonho com a flor azul. A chegada à cidade e os acontecimentos que vão se desenrolando só confirmam as visões do personagem quanto ao destino que lhe está reservado.

O encontro com Matilde, a figura representada por Sofia, grande amor de Novalis, não é menos instigante e emocionante à narrativa, pois até mesmo o seu avô Schwaning presencia esse sentimento ao lhe comentar sobre o neto: “a luz de vossos olhos despertará a juventude que dorme nele. Em sua pátria a primavera chega tarde”³⁶⁹. Mas é no momento da dança, sobretudo, que são proferidas as mais belas palavras de Novalis, em um encontro tão esperado e repleto de alusões, quanto a mais bela flor juventude:

De seus grandes olhos, tranquilos e serenos,
emanava eterna juventude. Sobre um fundo de luz
azul celeste se via o suave esplendor de duas

³⁶⁷ NOVALIS, 1998, p. 178.

³⁶⁸ NOVALIS, 1998, p. 178-179.

³⁶⁹ NOVALIS, 1998, p. 182.

estrelas pardas, e em torno delas se arqueava graciosamente a frente e o nariz. Seu rosto era um lírio que se inclinava até o sol nascente, e de seu pescoço branco e esbelto se via serpenteando veias azuis que, em curvas graciosas, rodeavam suas ternas bochechas. Sua voz era como um eco longínquo, e sua cabecinha, de cabelo encaracolado e castanho, parecia flutuar, sozinha, sobre sua graciosa figura³⁷⁰.

Depois de beijá-la aos embalos da música, que, aliás, é uma referência constante – “Na sala, a música, como um mar de delícias, balançava em suas ondas para a juventude embriagada”³⁷¹ –, e ter a certeza de estar frente a um amor verdadeiro, o jovem Heinrich percebe a relação de seu sonho com a flor azul, pois o rosto que lhe apareceu parecia ao de Matilde.

O amor e a descoberta de seu destino como poeta acontecem simultaneamente na vida do personagem. E, na sequência da narrativa, ocorre a iniciação do jovem personagem pelas veredas da poesia. É nesse momento que ele revela a epifania em que se encontra, como nunca antes havia sentido. Sua exaltação é a da natureza circundante fazendo uma analogia com sua própria paisagem interior. A descrição dos sentimentos do personagem é importante para se compreender como a natureza romântica, nesse trecho, é exaltada:

– Muitas vezes – gritou Heinrich – me recriei vendo a eclosão da Natureza em suas mil cores e contemplando a pacífica vizinhança e convivência de suas variadas riquezas, mas nunca como hoje eu me senti preenchido de uma alegria e uma serenidade tão fecunda e tão pura. Essas distâncias me parecem tão próximas... e esta paisagem, tão rica, é para mim como uma visão interior. Que mutável é a Natureza! Tão imutável como parece sua superfície... Que distinta nos pode parecer quando temos conosco um anjo ou um espírito poderoso, que quando vemos como se queixa um indigente ou quando um camponês nos conta como tem sido ruim o tempo e do quanto

³⁷⁰ NOVALIS, 1998, p. 183.

³⁷¹ NOVALIS, 1998, p. 190.

eles precisam dos dias nublados e chuvosos semeados. A você, querido mestre, devo esta beatitude, sim, porque não há palavra que possa expressar de um modo mais exato o estado de meu coração. Alegria, prazer, arrebatamento são somente elementos da beatitude, que é um estado que nos une para nos levar a uma vida superior³⁷².

Merece destaque o fato de que o poeta Klingsohr, na condição de mestre de Heinrich, alerta ao jovem que a Natureza deve ser vista não só como algo que proporcione um puro deleite aos sentidos, como algo que inspire a mergulhar no próprio espírito, na alma. Ela é também puro conhecimento “desde o ponto de vista do intelecto, da capacidade de dirigir as forças do mundo”. A natureza, como “potência espiritual”, deve ser preservada, e o que chama a atenção aqui é a defesa de um “uso natural e conveniente” dessas forças³⁷³. No fundo, nessas linhas, Novalis parece exaltar a união do uso racional e poético da Natureza, reunindo razão e sentimento.

E assim, vão sendo definidas as bases para o sentido da poesia, em última instância, da criação. Longe de ser uma arte do puro devaneio, da ausência de razão e consciência, do puro deleite dos sentidos, a poesia, como uma arte rigorosa – assim a define Klingsohr –, para ser digna desse nome, deve ser regulada por algumas regras básicas. Ser poeta, como deseja Heinrich, é estar com “um espírito puro e aberto”, e, ao mesmo tempo, e não menos importante, ter “uma facilidade para a reflexão e a observação, e uma habilidade para pôr em movimento todas as nossas faculdades”. E a razão deve ser exercitada diariamente: “não deixeis passar nem um dia sem haver enriquecido vossos conhecimentos, sem haver adquirido alguns saberes úteis”³⁷⁴.

No penúltimo capítulo, Novalis mostra uma relação muito interessante entre a poesia e o amor. Primeiramente, ele reconhece a magnitude que as coisas mais cotidianas exercem sobre aqueles que conseguem identificar a poesia no dia a dia. Para tanto, afirma “que a melhor poesia está muito próxima de nós, e ocorre muitas vezes que um objeto ordinário e corrente seja sua matéria preferida”. E um pouco antes dessa afirmação, na voz do poeta Klingsohr, esclarece que é na juventude que se devem evitar alguns excessos, para que, na idade

³⁷² NOVALIS, 1998, p. 194-195.

³⁷³ NOVALIS, 1998, p. 195-196.

³⁷⁴ NOVALIS, 1998, p. 197-198.

madura, momento em que toda a formação estará completada como fase específica, o poeta conseguirá deixar que “a sabedoria das coisas do mundo e o trabalho de segurar as pedras do mais elementar e elevado”³⁷⁵.

Deste modo, uma juventude bem cultivada proporcionará uma vida adulta e madura bem equilibrada e sábia, longe daquela rigidez do pensamento já identificado por Benjamin em suas páginas sobre o filisteísmo empobrecedor da cultura, encontrado também nos estabelecimentos de ensino.

Nas últimas páginas desse capítulo, em que o personagem vai relacionar a poesia ao amor, encontra-se exposta e confirmada, por fim, a ideia de que a poesia é criação. Para o personagem desse romance de formação, a origem da poesia consiste no “gozo de revelar no universo o que está fora dele, de poder realizar aquilo em que consiste propriamente o impulso primário e genuíno de nosso ser”. A poesia é uma espécie de possibilidade de o humano ser o que é, pois ela é ainda “o modo de atuar próprio do espírito humano. Não é verdade que em cada momento está o homem desejando e fazendo poesia?”³⁷⁶.

Parece haver uma contradição na pergunta retórica colocada pelo poeta Klingsohr, de relacionar a poesia a todos, mas é preciso lembrar da relação que a poesia tem com o amor: “em nenhuma parte como aqui se revela tão às claras a necessidade da poesia para a permanência da espécie humana. O amor é mudo, somente a poesia pode falar por ele. Ou, se prefere, o amor em si não é outra coisa que a forma suprema de poesia natural”³⁷⁷. Logo, o poeta é aquele que consegue comunicar esse espírito presente nos homens, pois ele enxerga as conexões ocultas na realidade cotidiana que a tudo torna homogêneo.

A relação com Platão fica bastante apropriada, conforme comentado pelo próprio tradutor em nota, principalmente quando Heinrich afirma que a imagem de sua amada, como todas as imagens do mundo sensível, é apenas uma imitação, uma imagem do “arquetipo eterno, uma parte deste mundo divino que não conhecemos”³⁷⁸. Platão é também o modelo do eros criador de Benjamin, impulso de vida, em quem o jovem deve se inspirar para a plena realização de sua vida pessoal, particular, estudantil e institucional. Unir os dois âmbitos é a meta de uma formação que visa à ideia de unidade e totalidade.

³⁷⁵ NOVALIS, 1998, p. 203.

³⁷⁶ NOVALIS, 1998, p. 205.

³⁷⁷ NOVALIS, 1998, p. 205.

³⁷⁸ NOVALIS, 1998, p. 207.

O final da primeira parte do romance, intitulado “A espera”, termina com a consagração do futuro matrimônio entre Matilde e Heinrich, enaltecido pelo avô do personagem, Schwaning, e a narração de um conto pelo poeta Klingsohr.

Eros, na figura mitológica grega, é representado – dentre as suas diversas versões – como alguém jovem, e, não por acaso, ele vai aparecer no conto que finaliza a primeira parte da novela. Schwaning parece fazer menção a esse deus do amor quando diz que casamentos que se realizam prematuramente são os mais duradouros, felizes, pois “mais tarde, o matrimônio não tem aquele fervor que tem nos anos de mocidade. O gozo em comum da juventude é algo que une indissolúvelmente. A recordação é a base mais firme do amor”³⁷⁹. Isso remete à figura de Eros porque sua representação é, como já dito e, dentre outras, a de um ser jovem, força vital para a unidade do mundo.

O conto narrado ao final está repleto de simbologias, e tem como personagens as figuras mitológicas gregas, Eros e Fábula. As forças da natureza são antropomorfizadas, mencionadas como seres dotados de vontade e moralidade, grifadas sempre com letras maiúsculas, “Lua, Sol”, etc. Mas qual seria o paralelo com a história de Heinrich e a flor azul?

Como já dito antes, sonho e realidade não se distinguem na narrativa e no pensamento de Novalis. Logo, nesse conto, a Fábula, ou seja, a Poesia – que na tradução alemã também está transcrita pela versão latina *die Poesie* –, a unidade da narrativa do mundo é recuperada por esse personagem, que é aquilo que Heinrich sai em busca quando decide viajar com sua mãe.

Talvez seja importante comentar brevemente acerca dessa fábula ou conto, já que apresenta um paralelo com a própria história do jovem Heinrich em busca de sua formação, representada pelo encontro simbólico com a flor azul, que é a união do amor e da poesia, unidades primordiais do mundo.

Segundo Barbosa, no conto, há três planos narrados pelo poeta Klingsohr sobre Fábula que parte em busca da reconquista de Eros para a humanidade, a saber: “a dimensão dos deuses antigos, Sofia (a sabedoria) e outros urdindo destinos; a dimensão terrena (o Amor acalentado no berço, a Razão, a Fantasia, a Memória, o Coração); e o Reino das Parcas com a luz negra, ao qual o Escriba, embora humano,

³⁷⁹ NOVALIS, 1998, p. 210.

tem acesso”³⁸⁰. Em todas essas dimensões se encontra Fábula, ou seja, a Poesia, que realiza muitas tarefas até estabelecer a Harmonia e a Paz – representada como filha de Artur, Freya – no mundo. A dimensão do azul aparece diversas vezes e é indício da evolução do caminho percorrido por Fábula. Logo no primeiro parágrafo, a noite é anunciada no palácio e assim o azul também percorre outras descrições parecidas ao longo do romance: “gradualmente as grandes colunas e as poderosas paredes do palácio também foram iluminadas; finalmente, apareceram banhadas de um brilho puríssimo azul leitoso combinando com as mais delicadas nuances”³⁸¹.

A primeira tarefa de Fábula consiste em encontrar Eros e Ginnistan, a ama de leite que viaja disfarçada de mãe do deus do amor até o castelo de seu pai para que Eros não se sinta seduzido por ela. Ambos, antes da viagem, são abençoados pela água do cálice sagrado, uma referência cristã presente em um conto pagão, marca de Novalis. Ao chegarem ao castelo, há uma descrição repleta de seres e fenômenos da natureza antropomorfizados, saudando os viajantes, pois, como afirmado até aqui, existe uma descoberta do mundo junto à realização autoformativa. A viagem aqui é o paralelo do trajeto percorrido por Heinrich ao encontro de sua vocação no mundo. O micro e o macrocosmo estão presentes:

O espírito impetuoso da Alta-Maré seguiu a calma e a suavidade da Baixa-Maré. Os velhos Furacões caíram junto ao peito palpitante dos Terremotos, ardentes e apaixonados. Os ternos Aguaceiros se voltaram até o Arco-Íris, que, longe do sol, que lhe atraía mais, estava pálido e descolorido. Atrás das incontáveis nuvens, que, com seus mil encantos, atraíam para estas fogosas Nuvens, que, com seus mil encantos, atraíam para estes fogosos jovens, o Trovão, com voz rouca, resmungava contra as loucuras dos Raios. A Manhã e o Entardecer, os dois graciosos e doces irmãos, se alegraram muito da chegada dos dois viajantes. Abraçaram os dois e derramaram ternas lágrimas.

³⁸⁰ BARBOSA, 2017, p. 5-6.

³⁸¹ NOVALIS, 1998, p. 211.

Era indescritível o aspecto daquela surpreendente corte.³⁸²

A natureza ganha contornos humanos aqui, enquanto que a força dos acontecimentos naturais preenche a cena dos acontecimentos do mundo dos personagens, situados na mesma paisagem sublime.

Voltando à trama, Fábula tenta escapar do castelo e das armações do Escriba, que trama a ruína dos que vivem nele na tentativa de tomar o poder para si; para isso, a Mãe e o Pai são feitos prisioneiros. É nessa ocasião que Fábula consegue fugir através de uma passagem secreta e chegar a um lugar nunca antes visitado. É ali que a personagem encontra a Esfinge, chegando a outro patamar do mundo. Depois de ser questionada e travar um diálogo com ela, Fábula adentra outro nível da narrativa, uma espécie de chave do mundo, cujo destino lhe obriga a usá-la. Para abrir essa nova dimensão, o diálogo entre as duas personagens revela o sentido da história:

O que buscas, disse a esfinge/Busco o que é meu, replicou Fábula/De onde vens?/De tempos antigos/Mas ainda és uma garota/E serei eternamente/Quem vai cuidar de ti?/Sou suficiente sozinha. Onde estão as Irmãs [Parcas], perguntou Fábula/Em todas as partes e em nenhum lugar, foi a resposta da Esfinge/Conheces-me?/Ainda não/Onde está o Amor?/Na Imaginação/E Sofia?/A esfinge murmurou umas palavras que Fábula não pode entender, e fez ruído com as asas/Sofia e Amor!, gritou triunfante Fábula, e atravessou o arco.³⁸³

O lugar acionado e atravessado por Fábula é uma “caverna terrível”, uma espécie de inferno onde a personagem encontra as velhas Irmãs³⁸⁴. Ali a personagem começa a tecer os fios soltos encontrados no

³⁸² NOVALIS, 1998, p. 221.

³⁸³ NOVALIS, 1998, p. 224-225.

³⁸⁴ As velhas irmãs são as Parcas, nome latino das Moiras na mitologia grega: “Em Roma, as Parcas foram paulatinamente se identificando com as Moiras, tendo assimilado todos os atributos das deusas gregas da morte. De início, porém, as coisas eram, possivelmente, diferentes: as Parcas, ao que tudo indica, presidiam sobretudo aos nascimentos, conforme, aliás, a etimologia da palavra. Com efeito, *Parca* provém do verbo *parēre* ‘parir, dar à luz’. Como no mito

chão. Esse movimento é uma referência ao fio da vida. Assim como as Parcas, que decidem quando esse fio deve ser rompido, isso indica uma referência à morte. Ao tecê-los, Fábula invoca espectros medonhos que a ajudam a sair daquele lugar, e dotada do poder de criação, com suas palavras mágicas profere: “seus fios, na minha roda de fiar/em um fio eles se convertem/terminou a era do ódio/todos serão uma Vida”³⁸⁵.

Essa dimensão aberta por Fábula mostra seu poder de criação, já que através do poema (canção) ela consegue reunir seres monstruosos, causando uma enorme confusão na caverna; é nesse momento que o Escriba aparece tentando se vingar da personagem com uma raiz de mandrágora³⁸⁶. Arditosamente, contudo, a esperta Fábula escapa e se introduz novamente no castelo do rei Artur. Nesse momento, ela percebe a ruína em que se transformou o castelo com a morte da mãe. Logo, é interrogada novamente pela Esfinge:

O que chega de um modo mais súbito que um raio?/A vingança, disse Fábula/Que é o mais efêmero?/ O que se possui sem que lhe pertença/ Quem conhece o mundo?/O que conhece a si mesmo/ Qual é o eterno mistério?/O amor/Em quem repousa?/Em Sofia.³⁸⁷

Pode-se dizer que esse diálogo mostra que a Fábula/Poesia abre a dimensão da verdade no mundo, revelando o conteúdo oculto que cada ser carrega. Deste modo, depois de questionada, ela consegue

grego, eram três: *Nona*, *Decima* e *Morta*. A primeira presidia ao nascimento; a segunda, ao casamento, e a terceira, à morte. Acrescente-se, de caminho, que *Morta* tem a mesma raiz que *Moira*, possivelmente com influência de *mors*, morte.

Tão grande foi, porém, a influência das *Moiras* sobre as *Parcas*, que estas acabaram no mito latino tomando de empréstimo os três nomes gregos, com suas respectivas funções. *Nona*, *Décima* e *Morta* passaram a ser apenas uma reminiscência, meros ‘nomes particulares’” (BRANDÃO, 2000, p. 141-142).

³⁸⁵ NOVALIS, 1998, p. 226.

³⁸⁶ “A raiz desta planta é chamada por L. Júnio Moderato Columela (séc. I p. C.) de *semihomo*, ‘metade homem, metade animal ou animal com cabeça de homem’, *DELG.*, p. 664.

Em língua grega, mandrágora aparece, entre outros, em Hipócrates, 420, 19; Xenofonte, *Banquete*, 2, 24; Platão, *República*, 488c, com o sentido de *planta estupefaciente e soporífera*” (BRANDÃO, 2000, p. 76).

³⁸⁷ NOVALIS, 1998, p. 233-234.

novamente voltar à caverna das Parcas acompanhada de Tarântulas que tecem fios, transformando-os em vestidos para as Irmãs³⁸⁸.

Fábula consegue reverter o caos que se instala no mundo com a ajuda de Perseu. A paz volta a predominar no reino, selando o reinício do mundo. Na consagração dessa nova ordem, todos comemoram bebendo da taça, do cálice sagrado, realizando uma saudação, momento em que todos conseguem, de algum modo, sentir a presença da Mãe, representante da dimensão dos homens no mundo. O reino dos deuses reina feliz com a paz promulgada (a filha do rei, a princesa Freya). Volta o tempo em que a Poesia/Fábula poderá “participar de nossas alegrias”, “aspirando juventude e força”³⁸⁹.

O reino dos deuses e dos homens volta a encontrar a paz e a harmonia, como afirma Sofia: “o grande mistério foi revelado a todos e permanecerá eternamente insondável [...]. Em cada um habita a Mãe celeste, engendrando para a eternidade cada um de seus filhos. Não sentes este doce nascimento nos batimentos de teu peito?”³⁹⁰.

Deste modo, Fábula consegue recuperar Eros para o mundo. No reino dos deuses e dos homens volta a predominar a harmonia, representada pela figura dos dois amantes, a humana princesa Freya, representante da Paz, e o deus Eros, do Amor. A figura de Fábula é responsável pelo cuidado do mundo, encerrando a narrativa com a seguinte canção: “O reino do eterno está fundado/Amor e Paz dão fim à guerra/Termina o longo sono da dor termina/Sofia sempre será desde agora sacerdotisa dos corações”³⁹¹.

A segunda parte do romance de Novalis, nomeada de *A consumação*, é constituído de apenas uma parte e do Prólogo do contista Tieck, que indica o caminho e o desfecho de Heinrich na história. Esse capítulo da segunda parte, intitulado *O Claustro ou o Pórtico*, se inicia com um poema. Segundo a nota do tradutor, trata-se do reino dos mortos. Esse poema é declamado por Astralis, um homem sideral, personagem que nasce do amor entre Heinrich e Matilde e que representa “o mundo dos astros como esfera intermediária entre a matéria e o espírito”. Ele “personifica o espírito mesmo da Poesia e, portanto, a alma que move todas as coisas até o Verbo de Deus”³⁹².

³⁸⁸ NOVALIS, 1998, p. 227-228.

³⁸⁹ NOVALIS, 1998, p. 238.

³⁹⁰ NOVALIS, 1998, p. 240-241.

³⁹¹ NOVALIS, 1998, p. 244.

³⁹² BARJAU, 1998, p. 34.

Nesse poema consta uma referência aos acontecimentos da primeira parte da vida do personagem Heinrich (como a morte de Matilde, que lhe fora revelada em um sonho), assim como “os momentos fundamentais da cosmovisão do poeta”³⁹³, nesse caso, Novalis.

Há nesse poema os ideais do amor como o despertar de um êxtase e o desejo de uma fusão universal; o tempo como fusão do passado e do presente, não homogêneo; a morte de Matilde como início da vida³⁹⁴, já que, para Novalis, esse era o significado que ele atribuía à morte; a noção de uma alma universal está continuamente renascendo; mundo e sonho como mesma realidade. Em suma, temáticas que enaltecem o destino de Heinrich como aquele que deve ser o guia ou o mensageiro dessas dimensões plásticas da vida, da formação³⁹⁵.

Nessa parte final do romance, o jovem personagem, tal qual um peregrino, como indica a história e segundo afirma Barjau, tem uma revelação similar ao do próprio Novalis no túmulo de Sofia, seu grande amor que morreu antes de consagrar matrimônio. Essa passagem não é gratuita, não significa apenas o lamento de alguém, mas antes, o início da vida, como já mencionado³⁹⁶.

Parece importante destacar em Novalis a ideia de vida como um elemento agregador do sentido, do significado de algo maior. A vida do espírito, da cultura, de algo superior, ganha tonalidades renovadas com a elaboração do sentido da morte nessa passagem. Logo, parece unir a ideia de passado e futuro; tempo, em última instância, mas, sobretudo, a ideia de formação, porque é nesse momento que Heinrich declama um poema, único presente no romance declamado pelo protagonista. Isso significa, portanto, que sua formação como poeta chegou ao auge: “velhos milagres, tempos novos/maravilhas/seguem em meu coração/Que eu não esqueça o lugar/em que está sagrada luz/me despertou do mau sonho”³⁹⁷.

No restante do capítulo, o personagem volta a encontrar o mineiro, que aparece como Silvestre e tem uma função de maestria na vida do jovem Heinrich – todos os acontecimentos, de alguma forma,

³⁹³ BARJAU, 1998, p. 35.

³⁹⁴ “O que nas profundezas da tristeza nos afundou/Encontre-nos agora com um terno desejo/A vida eterna começa com a morte/Tu és a morte e tu nos curará”. (NOVALIS, 1953, p. 75).

³⁹⁵ NOVALIS, 1998, p. 247-250.

³⁹⁶ NOVALIS, 1998, p. 251.

³⁹⁷ NOVALIS, 1998, p. 256.

exercem um papel formativo, mas é nesse momento da narrativa que ambos travam, especificamente, uma conversa sobre a educação e a natureza – a flor simbolizada como a imagem da infância. Aqui o personagem faz uma retrospectiva de sua própria educação antes de empreender a viagem que mudaria sua vida e marcaria seu destino como poeta. Esses dois momentos de sua vida marcam uma ruptura. Sua criação em âmbito familiar, aos cuidados de sua mãe e de seu mestre, capelão do palácio onde residia, não lhe permitiu elaborar uma ideia própria de educação. A própria ideia de educação de seu pai era um silencioso entregar-se ao ofício do trabalho, sem refletir sobre a própria natureza do mesmo e de si mesmo. Ao olhar essa perspectiva do passado, diante das novas vivências que empreendera, ele percebe que “há aqui um espírito em movimento que acaba de sair da fonte infinita”³⁹⁸. Esse é o presente em que vive e o verdadeiro destino que lhe estava reservado, a despeito de sua criação, encaminhada para uma direção diferente.

A natureza é parte dessa formação, assim como ele mesmo, o personagem, está imerso nela. A figura de Heinrich como ermitão lembra as ideias de formação do jovem em Benjamin, como parte da difícil tarefa de formar a si mesmo. Ainda no diálogo, o personagem afirma: “diga o que você acha desse eremitério e desse jardim. Do que você vê, não há nada que eu não ame; tudo é objeto do meu carinho mais terno; aqui estou no meio dos meus filhos; me vejo como uma velha árvore cujas raízes originaram toda essa juventude”³⁹⁹.

Digna de menção é a relação entre as flores, as nuvens e a infância. Novalis fala no romance, pelas palavras do jovem Heinrich, que as flores, de alguma forma, são a infância da humanidade, enquanto que as nuvens a “manifestação de uma segunda infância, de uma infância superior, a do paraíso reencontrado”⁴⁰⁰. Nessas passagens finais do romance, o personagem fala de consciência moral, da necessidade de atentar à Natureza ao redor e como essa relação é vista como um “sentido só”⁴⁰¹, como se tudo significasse uma unidade. Portanto, compreender o mundo é compreender a si mesmo, em última instância, é adquirir uma consciência universal do mundo.

³⁹⁸ NOVALIS, 1998, p. 259.

³⁹⁹ NOVALIS, 1998, p. 260.

⁴⁰⁰ NOVALIS, 1998, p. 263.

⁴⁰¹ NOVALIS, 1998, p. 264.

A Fábula, personagem do conto repleto de simbologias, é “a virtude atuando de uma forma imediata entre os homens, é o maravilhoso reflexo do mundo superior”⁴⁰². As referências religiosas são um exemplo de como a vida do espírito é cultivada e valorizada no romance, porque é a partir dela que se define o destino da juventude. E embora haja alusões à escritura sagrada e ao paganismo, mais do que à religião institucional, há uma disposição religiosa que deve ser valorizada.

A tarefa da juventude, representada pelo personagem Heinrich von Ofterdingen, é buscar através da poesia o canal de ligação e de abertura ao mundo. E conforme afirma Tieck no Epílogo do romance, Novalis, com essa história, tentou “falar da essência mesma da poesia e explicar a intenção mais profunda dessa arte. Se a Natureza, a História, a guerra, a vida da cidade – com seus acontecimentos mais correntes, transformam-se em poesia, é porque está é o espírito que anima todas as coisas”⁴⁰³.

O que define a razão de vida para a juventude em Novalis são os elementos estéticos operados nesse caminhar rumo à formação, representados pelas conversas enaltecidas travadas com os personagens no romance, pelo encantamento proporcionado pela contemplação da Natureza, pelos sonhos premonitórios, pelas sutilezas das lembranças recordadas e, sobretudo, pela poesia, que é o próprio dom de criar, centro do talento da ideia de juventude.

3.2.1 Heinrich von Ofterdingen *versus* Wilhelm Meister

“Dai-me de novo e para sempre a juventude!”. (GOETHE, 2012, p. 491)

O romance de Novalis foi escrito como contraponto ao de Goethe por razões de ordem filosófico-literárias. Para o Barão de Hardenberg, o autor de *Wilhelm Meister* não colocou a formação poética em primeiro plano, preferindo narrar a história de um jovem de família abastada que, depois de uma vida errante tentando encontrar seu caminho através da arte – o teatro, volta para aquilo que desde o início de seu nascimento havia sido planejado por seu pai, uma vida burguesa. Para Novalis, a

⁴⁰² NOVALIS, 1998, p. 267.

⁴⁰³ NOVALIS, 1998, p. 272.

formação não consiste em uma “integração para uma comunidade social”, de modo que não seria um casamento, um emprego ou um *status* econômico e social favorável que proporcionaria a formação para a totalidade, tal como o personagem de Goethe inaugura no *Bildungsroman*. Ou seja, “a formação não se dá em uma base clássico-humanista ou então racionalista-burguesa, mas por meio da reflexão, do sonho, da poesia, da morte”. Portanto, o que busca Novalis com sua narrativa repleta de características poéticas, mitológicas e mágicas é “a ampliação dos horizontes tendo em mira integrar o indivíduo em um plano universal que abrange o mundo, a poesia, a Natureza etc”⁴⁰⁴.

Por se tratar de um jovem poeta na Idade Média, Heinrich é um personagem desenvolvido no universo mágico do sonho, da interioridade e do devaneio. Sua formação interior, seu caráter, suas aptidões artísticas e seus sentimentos são transformados em matéria de complexa transformação, amadurecimento ao longo da história. A viagem que ele faz de sua cidade natal até o castelo de seu avô materno parece uma metáfora do caminho de descoberta que o personagem empreende em seu próprio universo pessoal como um indivíduo em metamorfose.

O personagem de Wilhelm Meister, por sua vez, relata a transformação de um indivíduo em sua própria comunidade: primeiro, a do teatro, depois, a da classe em que nascera, a burguesia. A sua formação ou metamorfose ocorre em paralelo com as circunstâncias históricas de seu entorno.

O percurso realizado pelo personagem de Novalis parece ocorrer do interior ao exterior. Suas ideias, sentimentos, emoções, sonhos e desejos se refletem no mundo; o oposto de Meister, que indica a direção contrária: o mundo é o lugar em que o jovem descobre a si mesmo, lugar de onde retira os conteúdos de seu aprendizado. Não que isso não aconteça com Heinrich, mas atentar a essas sutis diferenças entre os dois jovens personagens em questão revela as novidades das distintas jornadas percorridas, por cada um, em direção à formação humana.

Novalis faz duras críticas à novela de Goethe, pois, no seu entender, ela não alcança, não comunica o lado mais sensível e romântico da vida. A história torna-se pobre ao dar privilégio a simples acontecimentos da existência de um indivíduo em torno de momentos sem magia. A ausência de misticismo e romantismo, e a predominância

⁴⁰⁴ VOLOBUEF, 2001, p. 45.

dos acontecimentos mais cotidianos, transformam a obra em uma singela historieta de um burguês com final feliz, puro prosaísmo⁴⁰⁵.

Diferente de outros romances de formação, Meister e Offerdingen são exatamente o contraponto um do outro, como aponta Pau: “enquanto a evolução de Meister vai da solidão à sociabilidade, Heinrich von Offerdingen vai da sociabilidade à solidão. A meta do primeiro é ser bom cidadão. A do segundo é ser poeta”⁴⁰⁶. Vejamos o por que.

Para que o leitor compreenda melhor as diferenças e semelhanças entre essas duas obras clássicas da literatura alemã, ambas inseridas na tradição da *Bildungsroman*, não poderia deixar de falar um pouco sobre o enredo da novela de Goethe, uma vez que, na seção anterior, explorou-se a história de Novalis.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister é a célebre história de um personagem jovem que se encontra infeliz em um mundo cercado por uma realidade burguesa, já que nascera e fora criado dentro do conforto de um mundo onde não consegue se sentir identificado, onde não consegue dar vazão às suas aspirações e aptidões artísticas, pois se sente enclausurado em um universo limitado por sua condição e pela perspectiva de um futuro já traçado por sua família desde o berço.

Ao fugir de sua família e da falta de compreensão de suas tendências artísticas por parte dos Meister, inicia uma viagem com uma trupe teatral por várias cidades, quando, então, inicia-se a sua formação pelos mistérios do mundo, de si próprio, uma vez que, em última instância, a verdadeira viagem é a do autoconhecimento. Já nas primeiras páginas do livro, compreende-se o sentimento de revolta do personagem em uma conversa travada com sua mãe, na manhã seguinte à ida a um espetáculo de teatro:

– Conquanto eu mesma vá amiúde e de bom grado ao teatro – prosseguiu ela –, ainda assim seria capaz de maldizê-lo sem cessar, pois tua paixão desenfreada por tal prazer está sempre a perturbar minha paz doméstica. Teu pai vive a repetir: “De que serve isso? Como alguém pode desperdiçar desse modo o seu tempo?”⁴⁰⁷

⁴⁰⁵ NOVALIS *apud* PAU, 2010, p. 176.

⁴⁰⁶ PAU, 2010, p. 176.

⁴⁰⁷ GOETHE, 2012, p.29.

Diante de tanta incompreensão e crítica à sua paixão pelo teatro, Meister, já apaixonado pela atriz Mariane, decide partir com ela e seu grupo de artistas teatrais. Aí começa sua jornada do auge à queda. No início, tudo são flores nesse vasto universo da arte, até o personagem perceber que, no fundo, anseia apenas a paz e a tranquilidade de um trabalho corriqueiro e de uma família, como todo bom cidadão nascido e criado em meio burguês.

Antes de se dar conta disso, alguns momentos merecem destaque, como as relações do personagem com a aristocracia promovidas pelo teatro, pois, “na condição de diretor da trupe ambulante, Meister adentra pela primeira vez um palácio da nobreza. Dessa forma aproxima-se também de seu ideal de formação”⁴⁰⁸. As ideias pedagógicas são inúmeras na obra, através de personagens como Natalie, por exemplo.

A formação do personagem chega ao auge quando entra em cena a Sociedade de Torre, representante de uma espécie de “escola” que, “invisivelmente”, voltava-se à vida de Wilhelm. Em suma, “é a instituição formadora que promove, ao longo da narrativa, intervenções que deverão dirigir o destino e trajetória de Wilhelm Meister, que só aparentemente dispõe de livre-arbítrio sobre suas decisões”⁴⁰⁹.

O mais importante de tudo, ao explorar o contexto em que fora escrito *Wilhelm Meister*, é dizer que, de maneira inusual ou original, o poeta alemão explorou esteticamente o tema de modo que a formação ficasse em evidência, ou seja, como *leitmotiv* da obra⁴¹⁰. E isso Novalis deve a Goethe, já que nesse romance estão presentes os paradigmas fundacionais do gênero em questão. Por isso, é importante cruzar as ideias de ambos os autores.

A crítica especializada construída ao longo da história sobre o romance de Goethe é largamente discutida no livro de Maas. Contudo, a partir da carta de Christian Körner, *Meister* ficou marcada como uma obra inserida no “campo semântico da *Bildung* burguesa, reconhecendo ali a representação de um efetivo processo de formação”⁴¹¹.

As críticas à obra por parte de Novalis são ressaltadas no reconhecido ensaio de Lukács. Nele estão registradas a admiração e a afinidade com o pensamento de Goethe, uma vez que o conceito

⁴⁰⁸ GOETHE, 2012, p. 137.

⁴⁰⁹ MAAS, 2000, p. 164.

⁴¹⁰ MAZZARI, 2012, p. 7-8.

⁴¹¹ MAAS, 2000, p. 103.

principal do romance – e para a qual toda a trajetória de *Meister* fora direcionada – se sustentava na ideia de ação, ideia simpática a Lukács.

A trajetória do personagem, como se sabe, tem início com a sua saída da casa paterna em busca da realização de sua vocação, a vida teatral. Em suma, ao perceber que as decepções também aparecem na vida artística, Wilhelm decide voltar para sua vida burguesa e finaliza sua trajetória com um casamento e um emprego. A arte, para ele, foi um meio, e as errâncias advindas, aprendizados: “o teatro, a poesia dramática são, portanto, aqui somente meios para o livre e pleno desenvolvimento da personalidade”⁴¹². A aquisição de consciência do personagem, de sua autoformação nas trajetórias percorridas, transforma esse livro em uma obra de realismo onde as ideias humanistas, a questão social e a ação são colocadas em primeiro plano. “Segundo a concepção de Goethe, a personalidade humana só pode desenvolver-se agindo. Mas agir significa sempre uma interação ativa dos homens na sociedade”⁴¹³.

O fator importante que merece destaque é a polêmica com Novalis, a desvalorização de Goethe pela poesia na história. Segundo Lukács, o autor de *Fausto* acaba com a poesia romântica porque, no seu entender, o capitalismo, as questões históricas, econômicas e sociais são mais relevantes, adquirindo uma prerrogativa frente às necessidades da poesia, do romantismo. O próprio Lukács refere-se ao romantismo como algo “infrutífero” em uma sociedade marcada pelo prosaísmo da vida capitalista. O combate de Goethe contra o romantismo aparece em toda a obra, pois, visivelmente, “a nostalgia teatral de Wilhelm é a primeira etapa dessa luta; o romantismo da religião nas ‘Confissões de uma bela alma’, a segunda”⁴¹⁴.

Essa luta de Goethe contra o romantismo não foi imediatamente reconhecida, sendo a obra, muitas vezes, enquadrada como uma novela romântica, mas segundo Lukács, essa polêmica foi acertadamente criticada por Novalis que escreveu, como já dito, um romance onde a poesia está em primeiro plano, confundindo-se com a própria realidade, ou seja, algo não distinguido do mundo fantástico do autor de *Pólen*. Lukács resume algumas passagens ditas por Novalis sobre o romance de Goethe:

⁴¹² LUKÁCS, 2012, p. 582.

⁴¹³ LUKÁCS, 2012, p. 589.

⁴¹⁴ LUKÁCS, 2012, p. 591.

É no fundo um livro desastroso e tolo [...] impoético no grau mais elevado, no que concerne ao espírito, ainda que a exposição seja tão poética [...] A natureza econômica é a única coisa que realmente fica [...] A poesia é o Arlequim de toda a farsa [...] O herói retarda a proclamação do evangelho da economia [...] Wilhelm Meister é propriamente um Cândido, voltado contra a poesia.⁴¹⁵

Os comentários de Lukács que seguem após essas declarações de Novalis são no sentido de criticá-lo e mostrar as fantasias e ilusões do romantismo que não se comprometeu, a seu ver, a mostrar uma imagem realista do mundo, enfim, da realidade histórica, preferindo uma prosa fantasiosa e excessivamente mística.

Justamente esse enfoque talvez seja o que merece mais alusão na obra, já que a própria realidade para Novalis parece estar envolta pelo sonho e pela fantasia, uma vez que toda interpretação do mundo também é fruto de uma subjetividade, de um reflexo das próprias vivências interiores. Claro que isso não exime a interpretação da realidade pelos fatos, mas chama a atenção a potência com que Novalis enxerga o mundo, a Natureza, as pessoas como grandezas criativas e repletas de significados que transcendem a atmosfera puramente racional e histórica.

Schlegel, também da escola romântica, faz críticas importantes sobre a obra. Há certa consonância com as ideias de Novalis sobre o *Meister*. É importante mencionar, sobretudo, que as críticas ao romance somaram consideravelmente a perspectiva da história do gênero. “Os trabalhos de Schlegel e Novalis são fundamentais porque apontam [...] a oscilação existente entre o cânone e a ironia, entre uma leitura harmoniosa e conciliatória e uma outra leitura, moderna e ‘problemática’”⁴¹⁶. A novidade, portanto, apresentada por ambos os filósofos inseridos na tradição do romantismo alemão, é a identificação da obra não só pautada pela ideia de formação, mas “trata-se antes da formação mesmo de um novo paradigma estético-científico-filosófico, da qual o romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é um indicador de caminhos”⁴¹⁷.

⁴¹⁵ NOVALIS *apud* LUKÁCS, 2012, p. 591.

⁴¹⁶ MAAS, 2000, p. 114.

⁴¹⁷ MAAS, 2000, p. 114.

Obviamente que a literatura de Novalis e de Goethe sobre a formação do jovem não reproduzem as ideias de Benjamin sobre a juventude em sua totalidade, uma vez que se trata de distintas formas de concebê-la. Para começar, a ficção pode inspirar a realidade e vice-versa, mas não consegue ultrapassar as fronteiras da imaginação, da ficção, em última instância. Já Benjamin quer mostrar que há um espaço de atuação do jovem no universo da educação, das instituições de ensino, mas também na esfera da vida, no universo da formação que abrange aspectos em que a educação se encontra limitada pelas regras, pelas diretrizes da condução de um educando. Logo, a intenção é a de mostrar que as fronteiras ou os limiares da formação necessitam desses lugares constituídos pela ficção, da realidade e do sonho; e isso tudo auxilia na imagem da juventude como aquela que está à espera do espírito.

3.3 Filosofia, educação e literatura: os limiares da formação humana

Ao falar sobre formação, foi preciso recorrer a ensaios, textos críticos de educação, poemas, fábulas, contos, mitologia construindo relações, pontes que ultrapassam, no plano da escrita, a fronteira comumente estabelecida entre todos esses gêneros. E Benjamin, ao aprender com os românticos de Jena, soube atravessar as diferenças textuais ao escrever sobre a cultura em geral, já que ela atravessa toda a sua obra. Portanto, ao entrar no campo da formação, se está no espaço do limiar. E o que seria esse limiar, conceito tão importante para Benjamin?

Como dito, o limiar (*Schwelle*), ligado “ao domínio de metáforas espaciais” em Benjamin, designa “operações intelectuais e espirituais”. Logo, esse lugar provisório, de “passagem”, permite “ao andarilho ou ao morador que transite, sem maior dificuldade, de um lugar determinado a outro lugar distinto, às vezes oposto”. Esses opostos aparecem em Benjamin, mas suas transições são certamente bem realizadas, pois deixa a marca de um complemento, como a montagem de um mosaico que, visto de longe, sugere uma imagem, ou então, como a montagem cinematográfica, em que as cenas dispostas na sequência correta produzem o sentido e a revelação de uma narrativa. Por isso, “o limiar é uma zona, às vezes não estritamente definida – como deve ser definida a

fronteira. Ele lembra fluxos e contrafluxos, viagens e desejos”⁴¹⁸. E com isso, o limiar supõe conexões e não somente limites ou separações, ou seja, ele “aponta para um lugar e um tempo intermediários e, nesse sentido, indeterminados, que podem, portanto, ter uma extensão variável, mesmo indefinida”⁴¹⁹.

Isso posto, seria relevante afirmar que o romantismo é um híbrido de gêneros por excelência no limiar das diferenças textuais, influência decisiva na produção intelectual de Benjamin que recorre aos conceitos da escola para elaborar uma concepção de juventude inspirada nos ideais clássicos de formação. Ele o nomeia como um novo romantismo e se preocupa em se afastar da mitificação feita à juventude, conforme Willi Bolle coloca acertadamente na seção: “*Estilo de juventude*” e *decadência*, que integra a *Fisiognomia da metrópole moderna*.

Quando se fala do hibridismo de Benjamin, dos diferentes estilos textuais para pensar as instituições como estudante que era a partir da ideia de crítica, poder-se-ia afirmar que se trata de uma preocupação com uma formação crítica humana. Essa ideia emerge em sua produção intelectual com o ensaio *Vida dos estudantes*⁴²⁰. É preciso lembrar que sua atitude crítica aparece, dessa forma, ao romper intelectualmente com Gustav Wyneken, que apoiou o alistamento dos jovens alemães à fatídica Primeira Guerra Mundial⁴²¹. Claramente Benjamin se afasta dos

⁴¹⁸ GAGNEBIN, 2017, p. 36.

⁴¹⁹ GAGNEBIN, 2017, p. 37.

⁴²⁰ BOLLE, 2000, p. 151.

⁴²¹ A Primeira Guerra Mundial foi decisiva nos novos rumos e ramificações que se deram no interior do Movimento da Juventude Alemã. É importante esclarecer o afastamento e a crítica de Benjamin ao alistamento de jovens que, inspirados erroneamente pelos ideais estudados no Movimento, sacrificaram suas vidas. “Para Benjamin, o momento de despertar, de romper o encanto da mitologia, se dá quando está na fila diante de um quartel para se alistar como voluntário de guerra, ‘a fim de continuar junto com os companheiros’; nesse momento, recebe a notícia de que seu maior amigo, o poeta Fritz Heinle, de dezenove anos, e a namorada, acabaram de se suicidar. Como representante da consciência desmistificadora de sua geração, o crítico faz da reflexão sobre a guerra um processo contra o Jugendstil, denunciando-o como mascaramento estetizante e manipulação de uma juventude destinada a ser sacrificada nos campos de batalha. Benjamin não participou diretamente da guerra: em 1914, escapou da convocação ao serviço militar devido a uma forte miopia; em 1917 obteve permissão de viajar para a Suíça, a fim de tratar de um reumatismo

ideais bélicos, como fica claro naquele ensaio. A dimensão da história, da realidade social, já está presente no estudante Benjamin, o que não contradiz suas preocupações posteriores com a formação, presentes em ensaios como *Experiência e pobreza* e *O narrador*. Eis o que argumenta Bolle sobre o início de Benjamin como um crítico da cultura com vistas a uma formação crítica:

O primeiro trabalho importante de Benjamin como crítico é o ensaio “A vida dos estudantes” (1915), baseado em duas conferências proferidas em maio e junho de 1914, quando, na Universidade de Berlim, era presidente da Freie Studentenschaft (Associação dos Estudantes Livres – em oposição às corporações de estudantes, de caráter nacionalista). Da perspectiva de um estudante, é dado um retrato da Universidade alemã às vésperas da Primeira Guerra Mundial. O texto de Benjamin reata com a *Kulturkritik* de Nietzsche, que retratou a mesma instituição no início da era Guilhermina. O que significa ser estudante para o jovem Benjamin? Antes de mais nada, refletir sobre a própria condição estudantil, ultrapassando o horizonte limitado das especializações acadêmicas. Ora, o estudante é essencialmente um jovem, e Benjamin se criou numa época – o *fin de siècle*, a *belle époque* – que cultivava e mitificava o “estilo de juventude” (*Jugendstil*). O ensaio é uma desmontagem desse mito. Tornando transparente o conceito de *Jugendstil*, o autor mostra que se trata de uma máscara da cultura burguesa servindo à manutenção do sistema⁴²².

Bolle continua argumentando que, para Benjamin, a juventude consistia em um lugar de discussão que transcendia os muros institucionais. De alguma forma, ao falar sobre a ideia de jovem, ele colocava em discussão a forma de pensar uma sociedade dominada por uma visão patriarcal das coisas. O autor das teses *sobre o conceito de*

crônico. Nesses anos, despertou o seu interesse para textos literários que, ao invés de camuflarem a violência, a encararam” (BOLLE, 2000, p. 156).

⁴²² BOLLE, 2000, p. 151-152.

história demonstra uma preocupação com o deterioramento que a burguesia de então realizava com a filosofia idealista, visando à sua ascensão econômica⁴²³.

As afirmações de Benjamin parecem ser a de um indivíduo atento a seu momento histórico e preocupado com os rumos da educação. Para isso, em seus textos há uma análise que exalta a necessidade de uma formação crítica, pois quando escreve sobre o excesso de burocratização da instituição em que estuda, mostra a necessidade de combater seu aburguesamento que significou “a falta de espírito de risco e de entrega em busca de um saber desinteressado; eles [os estudantes] estariam mais interessados em uma carreira previsível, em ‘formação profissional’, ‘conquista de título’, ou ainda, meramente, em um ‘emprego’”. Contra isso, ainda segundo Bolle, “para pôr a prova o valor espiritual da comunidade acadêmica, Benjamin se apóia do critério clássico-humanístico da totalidade”⁴²⁴.

Benjamin critica o velho romantismo porque as classes burguesas se apropriaram desses ideais, utilizando uma falsa noção de formação como maneira de ascender socialmente, como revela Caroline Mitrovitch em seu livro *Educação e formação em Walter Benjamin*. É esse ideal de formação que o filósofo se afasta, uma vez que essa classe em ascensão se utiliza do princípio de empatia⁴²⁵ “como pedra de toque do conceito alemão de formação, é nele que o historicismo tem seu suporte garantido”. A autora afirma também que “todo movimento moderno de formação visa a um *telos* inevitável: a ascensão social. Todavia, uma ascensão social bem delimitada: trata-se do ideário burguês de emancipação”⁴²⁶.

A formação neorromântica para Benjamin consiste em desmascarar essa realidade e retornar à ideia de uma formação como fim em si mesma, justamente o que primeiro romantismo alemão buscava. Segundo Frederick Beiser, no capítulo “The concept of Bildung in Early German Romanticism”, de seu livro *The Romantic Imperative*, os românticos, diante da crise política que a Europa vivia ao final na

⁴²³ BOLLE, 2000, p. 151-152.

⁴²⁴ BOLLE, 2000, p. 151-152.

⁴²⁵ “O que se pode chamar de princípio de empatia [...] postulava, por exemplo, que os historiadores ‘se colocassem no lugar’ dos agentes históricos que procuravam compreender [...] O historiador bem-sucedido torna-se um gênio; seus poderes, um dom misterioso (CAROLINE *apud* RINGER, 2011, p. 38).

⁴²⁶ MITROVITCH, 2011, p. 38-39.

segunda metade do século XVIII e que desencadeou na Revolução Francesa, acreditavam que a solução para ela poderia ser encontrada através da educação. Como o título da seção do livro indica, eles acreditavam na “educação como um bem maior”⁴²⁷, herança advinda do conceito de perfectibilidade de Aristóteles e desenvolvida na *Crítica da razão prática* por Kant como o bem maior.

Claro que vários pensadores ligados, inclusive, ao iluminismo, acreditavam que apenas com cidadãos esclarecidos seria possível pensar em uma nação livre. Mas o que poetas e filósofos como Novalis, Schlegel, Schleiermacher e Hölderlin acreditavam é que a educação é, antes de tudo, autoformação, não podendo estar a serviço do Estado ou de um bem geral. A educação pensada pelos românticos não visava a nenhum fim exceto a própria formação, por isso, é compreendida não como um meio, mas como um fim em si, acima de tudo. Aqui se revela o propósito da vida e da existência: realizar a difícil tarefa diária e contínua de formar a si mesmo, de buscar o próprio aperfeiçoamento pessoal⁴²⁸.

Segundo Beiser, essa ideia de educação parece paradoxal nos românticos porque sempre se pode perguntar para que fim se educa alguém. Mas o problema desaparece ao se explorar o significado de *Bildung* em sua dupla acepção: aprendizagem e crescimento pessoal⁴²⁹. A educação, para os românticos, é parte da *Bildung* e não pode ser pensada separada dela. Diante disso, ainda que a educação seja necessária para o Estado, ela não pode servir a ele como finalidade última. Para os românticos, o processo deve ser inverso: o Estado deve garantir a autorrealização humana⁴³⁰.

A ideia de educação humana, por sua vez, deve ser necessariamente estética, ou seja, os românticos, segundo Beiser, seguiram as ideias de Schiller, que acreditava não existir uma maneira de educar o humano, salvo considerando atributos essenciais da existência, como os sentimentos, as emoções e a sensibilidade. Já o iluminismo e a Revolução Francesa são bons exemplos da história humana de que treinar, exercitar e educar, apenas e exclusivamente, o entendimento, a razão e a mente, não são suficientes e podem, inclusive, gerar conflitos, guerras ou monstros.

⁴²⁷ BEISER, 2003, p. 90.

⁴²⁸ BEISER, 2003, p. 90-91.

⁴²⁹ “learning and personal growth” (BEISER, 2003, p. 91).

⁴³⁰ BEISER, 2003, p. 92.

Diante disso, pensava-se em forjar uma formação que levasse em conta aspectos mais amplos, mas sem o excesso de rigor da ética kantiana, que considerava a necessidade de desenvolvimento da personalidade humana sob o signo do puramente racional. Para os românticos, inspirados em Schiller, não era somente a razão que guiava o humano na busca de um comportamento eticamente adequado e moral, mas o ser humano em toda a sua plenitude e totalidade, incluindo, portanto, a sensibilidade, elemento fundamental na ideia de unidade e formação⁴³¹.

As cartas sobre a educação estética do homem foram essenciais para pensar os ideais românticos de formação. Foi a partir dessa obra que se desenvolveu a noção de que o artista, de alguma forma, é o representante da humanidade, seu modelo, ao passo que a arte ganha um papel de destaque ao ser lançada como instrumento, ferramenta essencial e indispensável na difícil tarefa de fabricar, moldar o humano com vistas à perfeição em geral⁴³².

O papel que antes era da razão e da religião perde espaço devido à crise aportada pelas revoluções e à própria crise da ideia de autoridade implantada pelos excessos do Clero. Nesse momento, surge a necessidade, portanto, de pensar a educação que ocupasse esse lugar vago deixado pelas duas grandes ordens do mundo até então. Assim, a arte ganha um papel de destaque assumido por Schiller e os românticos, pois somente ela conseguiria resolver a crise que dominava a Europa na época. Desta forma, a arte conseguiria alcançar e indicar os caminhos para se chegar ao ideal de moralidade humana, já que, em última instância, ela pode educar a humanidade como um todo⁴³³.

A *Bildung* em Benjamin está marcada pelas noções de espírito e vida. Esses ideais estéticos almejados por ele agregam, de alguma maneira, valores importantes para a constituição do jovem, uma vez que o filósofo, diante de suas críticas, parece indicar que as instituições responsáveis pela educação, pelo modo como estão configuradas, não conseguem promover a formação humana⁴³⁴.

⁴³¹ BEISER, 2003, p. 92-93.

⁴³² BEISER, 2003, p. 93.

⁴³³ BEISER, 2003, p. 94-95.

⁴³⁴ Segundo Bolle, esta é a afirmação de Nietzsche em *Sobre o futuro*. “O diagnóstico de Nietzsche é categórico: ‘As instituições de formação não existem’” (BOLLE, 1996, p. 14).

O jovem, portanto, é a própria imagem de formação humana em Benjamin. Diante disso, com essa rede construída por distintos estilos textuais, só é possível pensar na famosa ideia de mosaico, de uma imagem que forma a juventude, ou então, utilizar a noção de imagem dialética para interpretá-la em toda a sua complexidade.

A própria etimologia da palavra *Bildung* remete à imagem, *Bild*; para Formação, *Bildung*; e para imaginação, *Bildungskraft*. A imaginação era um conceito importante para os românticos, e essa relação merece destaque aqui, isto é, a ligação etimológica entre os termos. Deste modo, diante de tão íntima proximidade de significados, a literatura – lugar da construção de ideais humanos – não seria suficiente para um suporte, um elemento importante à formação da juventude?

3.3.1 *Bildung*: espírito e vida

A formação em Benjamin desdobra-se em duas noções: espírito e vida. Esta última representa um conceito bem central no início da produção intelectual de Benjamin⁴³⁵, sendo bastante enaltecida no ensaio sobre *O idiota de Dostoiévski*. Novamente, a literatura como lugar de construção de significados.

Esse ensaio é muito mais do que um texto sobre a obra do literato russo, como acontece em outros textos, a exemplo do *Narrador*, já que serve de motivo para falar da juventude em geral e não só do príncipe Michkin.

A história de *O idiota* consiste na trajetória de um jovem de boa índole, o príncipe Michkin, excessivamente ingênuo, puro de caráter, que é acometido por frequentes ataques de epilepsia, como o próprio Dostoiévski. O grande problema da história é a inserção do personagem em meio a uma sociedade manipuladora, carregada de vícios, ironias e maldades. O contraste entre esses indivíduos corruptos e os dilemas do jovem personagem “idiota” é ressaltado ao longo do enredo. No fundo, a intenção do escritor russo era ver representado os ideais estéticos da perfeição, como consta em uma carta de 13 de janeiro de 1868:

A ideia do romance é uma ideia minha antiga e querida, mas tão difícil que durante muito tempo

⁴³⁵ Conforme mencionado em nota anterior, a tese de Márcio Jarek trata do conceito de vida nos primeiros ensaios de Walter Benjamin.

não me atrevi a colocá-la em prática... A ideia central do romance é representar um homem *positivamente* belo. No mundo não há nada mais difícil do que isso, sobretudo hoje. Todos os escritores, tanto nossos quanto... europeus, que se propuseram representar o *positivamente* belo, sempre acabaram se dando por vencidos. Porque esse problema é imenso. O belo é um ideal, e o ideal – seja o nosso, seja o da Europa civilizada – ainda está longe de ser criado.⁴³⁶

Não é gratuita, portanto, a escolha dessa obra para pensar a juventude, já que Benjamin interpreta a formação da juventude a partir de ideais estéticos centrados na ideia de vida, sendo que ela é o objeto da obra em questão: “o tema da vida humana como valor supremo atravessa o romance do começo ao fim”⁴³⁷.

Ao abordar a clássica obra de Dostoiévski, Benjamin fala de três questões importantes em seus escritos do início do século XX, a saber: a ideia de criação, vida e juventude. Uma das primeiras considerações a se fazer acerca de sua análise diz respeito ao fator mais importante em *O idiota*, que fala sobre a existência do jovem príncipe Michkin, a qual deve ser enaltecida porque, nessa narrativa, está implícita a ideia de que a vida do personagem é imortal. E isso, não no sentido de que ele sobreviveria ao perecimento de qualquer ser da natureza, mas sim que, de maneira simbólica, sua vida era inesquecível⁴³⁸.

As palavras imortal e inesquecível devem ser lidas de maneira simbólica, e não conforme seus significados correntes. Isso significa que imortal não é necessariamente o oposto de mortal, aquilo que perece, e que o inesquecível não faz menção à questão da rememoração, daquilo que é invocado pela memória. Para Benjamin, “a vida imortal é inesquecível, esse é o sinal que nos permite reconhecê-la. É a vida que, sem monumento e sem lembrança, mesmo sem testemunho, deveria ser inesquecida”⁴³⁹. Dizer que quando uma vida revela não se tratar mais de uma existência individual saturada de acontecimentos corriqueiros, significa dizer, igualmente, que seu sentido é mais amplo e metafísico, ou seja, que ultrapassa os limites de algo que simplesmente está no

⁴³⁶ DOSTOIEVSKI *apud* BEZERRA, 2012, p. 10.

⁴³⁷ BEZERRA, 2012, p. 12.

⁴³⁸ BENJAMIN, 2011, p. 77-78; cf. *G.S.II*, 1, p. 239.

⁴³⁹ BENJAMIN, 2011, p. 78; cf. *G.S.II*, 1, p. 239.

mundo. Ao dizer que essa vida “não pode ser esquecida”, Benjamin esclarece que “esta vida permanece, por assim dizer, sem recipiente nem forma, a imperecível. E dizer ‘inesquecível’ significa mais do que dizer que não podemos esquecê-la; é remeter a algo que está na essência do inesquecível mesmo, por meio do que ele é inesquecível”⁴⁴⁰.

E a palavra que representa a noção de criação de uma vida que não pode ser esquecida, pois é imortal, é a de juventude⁴⁴¹. Na obra de Dostoievski, segundo Benjamin, transparece sua decepção com a ruína que significou o Movimento da Juventude Alemã, grupo que integrou ao início do século XX.

A crítica de Dostoievski consiste no diagnóstico feito a partir da desvalorização do povo russo à sua própria vida imortal, à capacidade de negligenciar o lado juvenil de sua cultura. A obra do escritor russo tenta, através de *O idiota*, mostrar a salvação para o país nas figuras infantis presentes no romance. Infância e juventude formam um dueto, pois, para ele, “o sofrimento dessa juventude é a infância ferida, justamente porque a infância ferida do homem russo e da terra russa paralisou sua força”⁴⁴². Sem valorizar esses aspectos, “a humanidade só pode ser alcançada num movimento catastrófico de autoaniquilamento”⁴⁴³.

Portanto, a ideia de vida é o suprassumo da obra, a ponto que o rosto do protagonista da obra, o príncipe Michkin, é propositalmente similar ao de Cristo e ao de Dom Quixote, figuras que representam a salvação, que caracterizam um modelo de homem a ser seguido, como revela Paulo Bezerra⁴⁴⁴.

Explorar as ideias do romance de Dostoievski no ensaio de Benjamin serve aqui como um lance final, uma vez que representa uma espécie de texto que reúne os conceitos que o filósofo explorou em ensaios como *A vida dos estudantes e Ensino de moral*, por exemplo, os quais, de alguma forma, são atravessados pela ideia de vida e espírito.

Voltando, então, para a última questão, não é possível deixar de fora a relação da vida e do espírito com a linguagem. Aquilo que expressa espírito e vida é a dimensão da linguagem: a presença de

⁴⁴⁰ BENJAMIN, 2011, p. 78; cf. *G.S.II*, 1, p. 239-240.

⁴⁴¹ BENJAMIN, 2011, p. 79; cf. *G.S.II*, 1, p. 240.

⁴⁴² BENJAMIN, 2011, p. 79; cf. *G.S.II*, 1, p. 240.

⁴⁴³ BENJAMIN, 2011, p. 79; cf. *G.S.II*, 1, p. 240.

⁴⁴⁴ BEZERRA, 2012, p. 10.

Hamann⁴⁴⁵, “o mago do norte”, pode ter sido uma influência decisiva para Benjamin. Não só Hamann, mas também Wyneken, referência importante para ele mesmo após o rompimento entre ambos. Ao analisar a questão da linguagem, evidenciam-se as ideias de Wyneken como decisivas na exposição de Benjamin sobre a essência da linguagem, pois:

Wyneken confronta a realidade sem sentido com o espírito autônomo como garantidor de valores absolutos. Mediante a diferença entre mundo profano burguês e mundo sagrado aristocrático no plano social, Wyneken transforma a antinomia entre espírito e matéria; para isso, diferencia e define aqueles mundos acima da orientação da ação [Handlung] que os domina. A razão dominante no mundo burguês seria a das ciências nomológicas; daqueles “sistemas de conceitos e signos erigidos pelo espírito com a finalidade de orientá-lo. Ao pensamento e à ação segundo fins, Wyneken se opõe ao ideal de uma formação autônoma da vida, comprometida com um absoluto: o que geralmente chamamos religioso.⁴⁴⁶

Embora Wyneken mantenha uma visão dualista⁴⁴⁷ sobre as coisas, da qual Benjamin parece fugir ao pensar na ideia de juventude a partir de uma unidade e totalidade, fica registrada, contudo, essa influência, esse primeiro contato, que o auxiliou a elaborar seu conceito sobre a verdadeira vida do espírito.

E quando Benjamin aborda a ideia de espírito em seu principal texto sobre o tema da linguagem, novamente retoma a questão dessa relação, pois, segundo ele, em *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*, este é seu argumento sobre o que é o espírito:

⁴⁴⁵ Além de Johann Hamann ser citado nesse ensaio sobre a linguagem, a dissertação defendida sobre a relação entre Hamann e Benjamin pode ser muito esclarecedora para compreender algumas ideias do jovem filósofo sobre a linguagem: GALLUCCI, N. M. L. *Walter Benjamin, Johann Georg Hamann: considerações sobre a origem e a essência espiritual da linguagem*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Unicamp, 2003.

⁴⁴⁶ OPITZ e WIZISLA, 2014, p. 712-713.

⁴⁴⁷ OPITZ e WIZISLA, 2014, p. 712.

[...] a tese aqui é a de que quanto mais profundo, isto é, quanto mais existente e real for o espírito, tanto mais exprimível e expresso; nesse sentido é próprio dessa equiparação tornar absolutamente unívoca a relação entre espírito e linguagem, de modo que aquilo que existe com mais força na linguagem, aquilo que está melhor estabelecido, aquilo que é, em termos de linguagem, mais pregnante e inarredável, em suma, o que mais se exprime, é ao mesmo tempo o espiritual em sua forma pura.⁴⁴⁸

Conforme indica a passagem acima, a linguagem como manifestação do espírito, ou seja, aquilo que constitui a vida intelectual e cultural, é representada por essa capacidade humana. Em uma carta a Martin Buber, Benjamin fala novamente sobre esse dom de expressar a natureza acerca do que há de mais excelente no mundo abstrato, mas essa forma de mostrar o mundo do espírito não acontece por meio de palavras, sendo antes manifestada de uma maneira pura, em toda sua essência, pela magia.

Magia, manifestação da ideia, isso é a linguagem para Benjamin. A manifestação da essência espiritual do homem não se dá pela linguagem enquanto palavra, mas na ideia da capacidade do homem de dar nome às coisas. Para o filósofo, novamente se exalta aqui o seu sentimento de religiosidade, “no nome a essência espiritual do homem se comunica a Deus”⁴⁴⁹. E é através dessa capacidade de dar nome às coisas “que o homem é, entre todos os seres dotados de espírito, o único cuja essência espiritual é plenamente comunicável”⁴⁵⁰.

Será que a juventude é aquela que comunica, pelo exemplo de sua vida, os ideais humanos de perfeição, a beleza, o sentimento de religiosidade, a genialidade e o dom da criação? Essa seria a verdadeira vida do espírito em sua mais importante manifestação?

⁴⁴⁸ BENJAMIN, 2011, p. 59; cf. *G.S.II*, 1, p. 146.

⁴⁴⁹ BENJAMIN, 2011, p. 55; cf. *G.S.II*, 1, p. 144.

⁴⁵⁰ BENJAMIN, 2011, p. 56; cf. *G.S.II*, 1, p. 144.

3.3.2 Um pensamento anacrônico: Juventude como imagem dialética

O vocabulário de Benjamin não se baseia na vontade de uma determinação conceitual. Independentemente da admissibilidade da questão sobre o conteúdo filosófico-conceitual de suas declarações, Benjamin pensa em imagens. (OPITZ e WIZISLA, 2014, p. 648- 649)

Como provocação, seguem algumas relações entre a fase intelectual mais madura de Benjamin – momento em que as concepções centrais de seu pensamento se definem, como a chave para a sua interpretação da história e da modernidade, isto é, o conceito de Imagem dialética – com a sua noção nos tempos de juventude.

Em sua monumental obra *Passagens*, livro constituído de fragmentos, excertos e aforismos de inúmeros autores e do próprio Benjamin, desde a antiguidade até o século XX, o filósofo traça uma imagem de sua concepção de modernidade. É no arquivo N, intitulado *Teoria do conhecimento, Teoria do progresso*, que consta uma definição de Imagem dialética:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é, não arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem. Despertar.⁴⁵¹

As ideias contidas nesse fragmento são associadas à teoria da história de Benjamin, pois ele interpreta a linha do tempo de modo não

⁴⁵¹ BENJAMIN, 2006, p. 504 [N 2a, 3].

cronológico e homogêneo, acreditando que o passado se redime no presente, tornando-se a história, como um todo, um campo de redenção.

O jovem, nessa concepção, pode ser pensado como aquele que é uma constelação e um lampejo, pois ilumina e irradia o espírito de ideais que são caros para a formação humana em geral, que é sempre contínua e inesgotável. Não há fim, não há uma data final para deixar de ser jovem. Sua existência e seus valores são pura abertura temporal, ou como esclarece o próprio Benjamin, o jovem é “uma imagem que salta” porque irradia a trajetória humana de maneira a indicar um modelo de vida em seu mais alto grau, atos que não são modelos para serem imitados, necessariamente, mas que inspiram a encontrar o próprio caminho através da imersão interior.

Pensar por imagens não significa o oposto do conceito, da palavra, mas perceber que as diferentes dimensões da vida humana podem ser resumidas ou representadas pela palavra imagem. Ela é potência do pensamento, e não imobilidade, fixidez, rigidez, estagnação, mas relação, descontinuidade, formação, autenticidade de vida, espaço em que é possível se enxergar como um indivíduo de exceção. Exceção porque todo indivíduo é formado e conduzido pelas instituições de educação, é autor de sua própria escola de aprendizagem, ou seja, responsável pelos conteúdos introduzidos em sua própria vida. Conforme mencionado no capítulo anterior, há uma força plástica que conduz o caminho de cada um pela aprendizagem.

A ideia de imagem dialética é a interpretação da história de Benjamin, pois o passado, o presente e o futuro se tocam em um agora da cognoscibilidade (*Jetztzeit*). Como interpretar isso ao falar da juventude como geração, como fase da vida? A juventude é o meio do caminho, é um momento de transição, de atitudes, de aprendizagens, do limiar entre a infância e a vida adulta. Dizer que ela irradia valores para toda a existência significa dizer que ela é abertura, que ela é superada pela ordem natural do tempo, mas eterna no espírito humano.

A imagem dialética representa o processo, o movimento da formação humana. Não é possível traçar sua trajetória e desenvolvimento como algo linear, contínuo, como uma narrativa clássica, de início, meio e fim. Desde o início, falou-se em educação, mediante graus, categorias e progressões na educação formal, mas, de maneira geral, e talvez por isso, é chamada de formação e não educação, pois ela acontece ao longo da vida de maneira descontínua, com uma intensidade impossível de determinar, de modo que seu fim não é possível, mesmo com a morte. A formação humana dirige a vida de cada

indivíduo, mas ela também tem um alcance geracional, pois cada um aprende com o outro ininterruptamente.

A juventude como imagem sempre tem algo a dizer, uma vez que ela não perece, envelhece, mas permanece como algo que sempre pode fornecer respostas sobre cada indivíduo. Sendo assim, ela é sempre atual, inesgotável e eterna.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O jovem Benjamin por ele mesmo: uma estética da juventude em Benjamin

Ser jovem quer dizer ser original, quer dizer, quer dizer conservar-se próximo das fontes da vida, quer dizer erguer-se e sacudir as amarras de uma civilização obsoleta, ousar o que outros não têm coragem de arriscar, e saber voltar a imergir no elementar. O destemor da juventude é o espírito do “Morre e devém” goethiano, é a noção de morte e renascimento. (MANN, 2011, p. 166)

Escrever uma tese em Filosofia da Educação faz com que, em diversos momentos, surja a indagação sobre qual é o conteúdo original e específico de uma área que abarca a filosofia e a educação ao mesmo tempo. Como lidar com o fato de que a filosofia é um saber que se preocupa com os fundamentos de todas as coisas, incluindo o pensamento, a linguagem e a ideia, enquanto que a educação refere-se a um modo de conhecimento e de fazer conhecer, uma ciência que procura formar o humano, voltando-se, muitas vezes, a questões de ordem prática, explorando, esmiuçando, de forma paralela, o desenvolvimento humano da infância à vida na juventude?

Como estabelecer, em uma área como a Filosofia da Educação, o domínio sobre o saber educacional que trate, sem perder a sua própria especificidade, tanto dos fundamentos quanto da prática sobre o educar humano?

São respostas difíceis de obter de maneira direta, mas foi, ao fim e ao cabo, o que se procurou mostrar neste trabalho através do exercício intelectual de explorar possíveis e indiretas relações entre a filosofia, a educação e a literatura. Por isso, buscou-se abordar o tema da juventude na Filosofia da Educação (através da própria experiência de um entre outros pensadores), uma área que se entende ser o lugar de investigar os fundamentos últimos da natureza da educação sob um registro especificamente filosófico, ou seja, especulativo, próprio do pensamento. Até onde é possível perceber, o tema do jovem é tratado de uma maneira dispersa na história dessa disciplina, em alguns pensadores

como Platão e Rousseau, mas não do ponto de vista de uma estética da juventude e com um holofote voltado exclusivamente para esse período da vida humana.

Walter Benjamin, como se observou ao longo do texto, fala declaradamente de uma ideia de juventude, de modo que tentou circunscrever os domínios daquilo que ele entendia ser parte do universo de um jovem aprendiz. Ou seja, a ideia de criação, a de genialidade como uma espécie de imagem a se espelhar para sempre manter o poder e o espírito inventivo, a potência da sexualidade como esfera decisiva da forma e da visão de mundo, tanto em âmbito escolar quanto na vida profissional.

Outro aspecto privilegiado por essa tese foi o papel decisivo da juventude no futuro humano, uma vez que transporta, em seu modo peculiar de manifestação, uma espécie de imagem do homem para o futuro, uma ponte, uma espécie de caminho que aspira e deseja. Isso leva a refletir sobre a complexa dialética envolvida na relação entre aquilo que já está constituído (a tradição) e a necessidade e o impulso de realizar ações novas e progressistas.

A ideia de *vida* ficou bastante evidente quando se abordou o tema da juventude em Benjamin, sendo que a intenção, com o uso dela, foi a de transcender o significado meramente biológico e social desse tema e na perspectiva de um determinado autor. A polissemia dessa palavra fez perceber a quantidade de sentidos implícitos e explícitos que ela carrega e que se aplicam não apenas ao jovem propriamente dito, mas também àqueles usos que fazem de seu percurso no mundo, um caminho que deve ser trilhado com um olhar atento para o lado mágico da vida, extraordinário, criativo, transcendental, comunitário, em suma, tudo aquilo que alimenta e eleva a vida do espírito. E isso, como é sabido (ou deveria sê-lo), extrapola não somente uma idade em sentido cronológico (a juventude), mas diz respeito também a qualquer outra idade e a qualquer outro tempo.

A estética da juventude conduz a uma dimensão da vida onde se encontram indivíduos em idade limiar (entre a infância e a vida adulta, sobretudo), embora não se restrinja a essa faixa etária. Ao transcender a formação à esfera da instituição escolar, como se buscou traçar no 2º Capítulo, percebe-se que existe uma tarefa na juventude que exige uma adesão e um esforço para entender o seu papel enquanto guardiã da vida do espírito da humanidade. E foi através da literatura que se buscou elucidar esse papel.

A Filosofia da Educação, como uma disciplina também do limiar, permite esse entrecruzamento dos gêneros. A literatura figurou aqui como um lugar de acréscimo para a compreensão dos fundamentos da ideia de juventude. O recurso a clássicos literários, onde a figura do jovem é central, indicou que há algo de universal, clássico e eterno no humano. E essa beleza estética, moldada pelas narrativas de ficção aqui apresentadas – em especial, a de *Heinrich* de Novalis – procurou mostrar que há um ideal de vida a ser buscado no humano que, conforme já mencionado, ultrapassa qualquer época e lugar, independente do contexto histórico. E esse ideal nos aproxima daquilo que todos buscam na vida em toda sua complexidade: a busca de um sentido que revele a nossa humanidade em toda sua plenitude e abertura de possíveis.

Walter Benjamin, nesse sentido, parece ser um exemplo de filósofo que procurou transpor os limites que comumente circunscrevem o tema, ao oferecer alguma coisa de eterno na figura do jovem. Não é à toa que sua forma de pensar a juventude, que remete à clássica história de Fausto (que é “o representante mais universal da juventude”), passa a certeza de que o filósofo buscava uma estranha espécie de “atemporalidade situada” para esculpir uma imagem da formação humana, e que, por isso, fez da juventude uma porta de entrada.

A relação de Benjamin com a educação é significativa. Como era um grande colecionador de brinquedos e livros infantis, fez da coleção um tema filosófico, de reflexão⁴⁵². Muitos de seus aforismos e ensaios, incluindo “Brinquedos e jogos”, “Princípios verdejantes: novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas”, “A hora das crianças: narrativas radiofônicas”, “Elogio da boneca”, “Pestalozzi em Yverdon”, “Infância em Berlim”, entre outros, conferem um modo de lidar com a formação de uma maneira não institucionalizada, cercado de ideias

⁴⁵² No ensaio “Desempacotando minha biblioteca – um discurso sobre o colecionador”, há algumas páginas escritas sobre essa grande arte de colecionar livros: “O maior fascínio do colecionador é encerrar cada peça num círculo mágico onde ela se fixa quando passa por ela a última excitação – a excitação da compra. Tudo o que é lembrado, pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, feche de seus pertences. A época, a região, a arte, o dono anterior – para o verdadeiro colecionador todos esses detalhes se somam para formar uma enciclopédia mágica, cuja quintessência é o destino de seu objeto. Aqui, portanto, neste campo restrito, pode-se presumir como os grandes fisiognomistas – e os colecionadores são os fisiognomistas do mundo dos objetos – se tornam intérpretes do destino” (BENJAMIN, 2009, p. 228).

transgressoras e progressistas, indicando um pensador que estava preocupado com o humano em todas as suas experiências e espaços. E embora esses ensaios posteriores⁴⁵³ já estivessem marcados por um viés menos idealista, é possível identificar neles a mesma marca de um filósofo preocupado com os acontecimentos de sua realidade, pois através de sua própria vida descobrimos vestígios, referências e críticas ao seu próprio tempo histórico, motivo de reflexões importantes para a nossa atualidade como indivíduos que somos, um reflexo e contrarreflexo de nosso momento presente.

Ainda que esta pesquisa não tenha explorado aspectos da infância em Benjamin por se tratar de ensaios, fragmentos e aforismos de sua obra mais madura, certamente formam um conjunto importante, junto aos escritos do jovem estudante Benjamin, não só para pensar a formação em uma determinada época, mas também teorizar sobre aspectos da formação no mundo contemporâneo.

Nos escritos do filósofo dedicados à educação, há um retrato do mundo tirado e revelado em um momento histórico decisivo para as transformações que ocorreriam no mundo e na educação após a Segunda Guerra Mundial. E tão importante era esse momento que Adorno proferiu uma célebre fala em um programa de rádio da época, mais tarde intitulada como “Educação após Auschwitz”, no intuito de mostrar a tarefa infundável de se repensar essa responsabilidade desde aquela catástrofe humana. E algo que está presente nos ensaios de Benjamin aqui tratados e que Adorno também enaltece é a incansável necessidade da crítica: “é necessário contrapor-se à [...] ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”⁴⁵⁴.

E embora Benjamin não tenha pensado a partir desse acontecimento, suas análises e diagnósticos sobre a educação, de modo geral, são bastante elucidativos para as transformações que a educação humana sofreu na segunda metade do século XX. Ou seja, mesmo que o autor das *Teses sobre a história* tenha indicado caminhos para pensar a formação, fica como tarefa para todos nós educadores a elaboração dos próprios ideais, trajetórias e caminhos para transformar a nossa realidade em geral. Benjamin, portanto, é um filósofo que nos permite construir o

⁴⁵³ Cf. BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2009.

⁴⁵⁴ ADORNO, 2010, p. 121.

nosso próprio caminho. Isso certamente ele aprendeu com o romantismo, “escola” de pensamento que conduz a reflexões inesgotáveis sobre a vida. Por isso, ele afirma, trazendo à luz Novalis, que:

o verdadeiro leitor deve ser o autor ampliado. Ele é a mais alta instância, que recebe já pré-elaborado o objeto da instância inferior. O sentimento [...] divide novamente na leitura o cru e o elaborado do livro, e, se o leitor elaborasse o livro segundo sua ideia, então um segundo leitor iria apurar ainda mais, e assim [...] a massa tornarse-ia finalmente [...] um membro do espírito ativo⁴⁵⁵.

Toda a exposição desta tese teve como intuito chamar a atenção para a necessidade de – embora tendo se utilizado de ensaios do início da década de 1910, no caso de Benjamin, e de textos literários do final do século XVIII, no caso de Novalis – se pensar a formação da juventude por meio da ideia de humanização, como contribuição às pesquisas e estudos realizados em Filosofia da Educação. Isso não significa dizer que as reflexões alcançadas através da realidade juvenil sejam apenas meios para a grande tarefa de humanizar pela educação. A formação e sua função humanizadora são processos inerentes do trabalho. Despertar os aspectos românticos na formação leva a pensá-la como um meio, não obstante ela já carregue consigo esse aspecto transformador.

Pode-se afirmar que o filósofo levou a sua própria biografia a um nível filosófico-educacional, já que ele fez da própria realidade um conteúdo de pensamento. Como estudante que era, registrou seus mais importantes empreendimentos juvenis, seus atos, palavras, gestos; refletiu sobre suas aulas, seus conteúdos; fez de suas leituras da literatura clássica um lugar de prazer, mas também de questionamentos e respostas para o seu próprio tempo histórico; reuniu como nenhum outro filósofo o conteúdo de suas vivências como aprendizados libertadores sobre a vida. Em suma, transformou a cultura à sua volta em conteúdos agregadores à sua formação crítica, e também, ao mesmo tempo, em conteúdos de ideias filosóficas gerais e atemporais que

⁴⁵⁵ NOVALIS *apud* BENJAMIN, 2011, p. 76.

ultrapassam os limites do perecível, pois levantam questionamentos em qualquer época e lugar.

Isso leva, conseqüentemente, a pensar que a formação é uma tarefa infinita, que só acaba com o fim da vida. A juventude como ideia entra aqui quando se pensa nesse aspecto, porque é esse o modo mais difícil de conceber a figura do jovem como prisma da formação: perceber que esse espírito não está fixo nem condicionado por um momento da vida, mas carregado de simbolismos e descobertas ao longo da trajetória humana no mundo.

Ao dizer que o “representante mais universal da juventude é *Fausto*”⁴⁵⁶, entende-se, com Benjamin, o que é ser jovem em seu sentido pleno e total: como modo e escolha de vida. Porque há na figura de Fausto algo muito valioso, uma vez que “sua vida inteira é juventude; não estando limitado em parte alguma, continuamente vê novas metas que precisam ser realizadas”⁴⁵⁷.

Neste sentido, pode-se dizer que se buscou esclarecer ideias, explorar conceitos e montar relações que indicassem a possível noção de uma estética da juventude em Benjamin, sobretudo com o auxílio do romantismo como instrumento, como arcabouço. E o que isso significa?

A estética é um programa, uma “doutrina do conhecimento sensível”⁴⁵⁸, tal como desenvolveu Baugarten, que bebe diretamente da fonte de sua etimologia, *aisthesis*, que significa sensibilidade, percepção, e que auxilia a elaborar a noção de que a formação necessita do desenvolvimento contínuo do sensível, elemento agregador da ideia de juventude. Contudo, como afirma Jimenez, o filósofo da *Rua de mão única* pensa a ideia de uma experiência estética de uma forma inusual, pois não se trata de uma obra, tampouco de um tratado. Sua relação com a área, a temática, perpassa toda a sua obra, quando ele pensa na crítica da arte em sua tese de doutorado e ao unir temas “aparentemente sem relações entre si: Berlim, a fotografia, o cinema, o haxixe, Horlderlin, Goethe, Kafka, o dadaísmo, o surrealismo, Fourier, a arquitetura de vidro, Moscou, a tradução, a crítica de arte [como dito], etc”⁴⁵⁹. E aqui é possível incluir suas reflexões e propostas para a juventude, utilizando-se de ideais românticos e idealistas para caracterizá-la.

⁴⁵⁶ BENJAMIN, 2010d, p. 12; cf. *G.S.II*, 1, p. 11.

⁴⁵⁷ BENJAMIN, 2010d, p. 12; cf. *G.S.II*, 1, p. 11.

⁴⁵⁸ ABBAGNANO, 2003, p. 367.

⁴⁵⁹ JIMENEZ, 2006, p. 326.

Benjamin se utiliza, sobretudo, da “sensibilidade romântica”⁴⁶⁰ para estabelecer o modo de vida do jovem, a forma como deveria se encaminhar essa comunidade responsável por ser a guardiã da vida do espírito. O desdobramento desses sentidos no jovem, através de seus ideais de vida, garante a construção de significados à vida humana e à plenitude, sobrevivência da juventude enquanto força de pensamento.

No presente trabalho buscou-se trazer à tona conceitos e temas que preenchem e agregam significados para a ideia de juventude, como vanguarda, eros, religiosidade, gênio; procurou-se por algo que foi perdido em um mundo dominado pela educação tecnicista: uma visão humanista de educação que, no mundo contemporâneo, parece estar prestes a desaparecer junto aos ideais clássicos de vida. De alguma maneira, buscou-se sugerir que a formação hoje carece das referências apresentadas, isto é, de pensar os fundamentos de uma educação, trazendo elementos do passado, ajuda a pensar na atualidade desses mesmos conceitos, pois eles ainda têm muito a dizer.

As relações de Benjamin com a história estão presentes desde seus textos iniciais, e a relação da juventude com a tradição também foi pensada neste texto, merecendo um destaque final pelo seguinte motivo: se a crítica é a guardiã do limiar, como Benjamin afirma, estará com o jovem a responsabilidade de cuidar desse horizonte de promessas e potencialidades humanas.

Em seu testamento filosófico, ou seja, em suas teses *sobre a história*, Benjamin recorrerá à imagem do *Angelus Novus*, de Paul Klee, para interpretar os sinais onde o tempo (progresso) aparece nesse quadro, desvelando o que nos aguarda sem nunca deixar de olhar para o passado, pois é nele que encontramos um rosto e o caminho do que fazer adiante. Esse anjo anuncia a catástrofe, como é sabido, mas indica uma tarefa aos pósteros. Como indica Jimenez, Benjamin não pretende dar um curso de estética através de seus ensaios, mas indica “uma sensibilidade exacerbada pelas contradições da modernidade que não é estranha à nossa época”⁴⁶¹. Saber captar essas nuances é a tarefa que acreditamos existir para os jovens e para a juventude como uma

⁴⁶⁰ “Seu sonho: reconciliar a seriedade do filósofo de Königsberg com a sensibilidade romântica; analisando o período do Athenaeum e as obras de Fichte, Schlegel Novalis e Schelling (...) (JIMENEZ, 2006, p. 327).”

⁴⁶¹ JIMENEZ, 2006, p. 334.

categoria de pensamento, uma capacidade de decifrar os enigmas humanos em toda a sua complexidade através da vida.

Conforme indicado acima, a tarefa para os jovens coloca um desafio para aqueles responsáveis pela construção da juventude no presente, na sala de aula, nos espaços formativos da nossa sociedade. Fichte, como professor, discorre de uma maneira primorosa, mas sobretudo pontual, acerca da tarefa de formadores que somos em sua *Primeira preleção sobre o destino do erudito*:

Aquela sublime destinação que hoje indiquei brevemente aos senhores, desejando que façam dela o fim mais refletido e o constante fio condutor de todo o seu viver, é o que devo elevar a um claro discernimento em muitos jovens plenos de esperança – em jovens que, por sua vez, estão destinados a agir da maneira mais enérgica sobre a humanidade, a um dia continuar a difundir em círculos mais restritos ou mais amplos, pelo ensino ou pela ação, ou por ambos, a formação que eles mesmos receberam e, enfim, a elevar beneficentemente, seja por onde forem, nossa comum fraternidade humana (*unser gemeinsames Brüdergeschlecht*) a um nível superior de cultura – em jovens por cuja formação eu formo muito provavelmente milhões de homens ainda não nascidos. Se alguns entre os senhores acaso têm quanto a mim o benévolo preconceito de que sinto a dignidade desta minha destinação particular, de que pela minha reflexão e o meu ensino tornarei numa meta suprema contribuir para o fomento da cultura e a elevação da humanidade nos senhores e em todos com os quais um dia terão um ponto de contato em comum, e de que tenho por nula toda filosofia e toda ciência que não visam a essa meta [...].

Como formadores dessa comunidade de jovens devemos sempre pensar em uma estética da juventude através de mais perguntas do que de respostas, pois ser jovem é impulso de pensamento, criação, elaboração de novas ideias, questões, novos valores, formas de vida. A tarefa da formação é sempre reinventar novas respostas para a pergunta: como é possível desenvolver a própria potência, a capacidade de criar e

cultivar a vida do espírito pela imagem do jovem em um mundo que parece ter deixado de lado o aspecto vital e transcendental da realidade?

REFERÊNCIAS

Obras de Walter Benjamin

BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

_____. A vida dos estudantes. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2009a, p. 31-47.

_____. Aufsätze, Essays, Vorträge. In: *Gesammelte Schriften*. Band II – 1. Reihe: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2014.

_____. *Correspondence of Walter Benjamin: 1910-1940*. SCHOLEM, G.; ADORNO, T.W. (Eds.). Trad. Manfred Jacobson e Evelyn Jacobson. Chicago/London: University of Chicago Press, 1994.

_____. Diálogo sobre a religiosidade do nosso tempo. In: *O capitalismo como religião*. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013a, p. 27-51.

_____. Educación Erótica. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010a, p. 73-74.

_____. El idiota de Dostoievski. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010b, p. 241-244b.

_____. Enseñanza y valoración. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010c, p. 35-42.

_____. *Ensaaios reunidos: escritos sobre Goethe*. Trad. Mônica Krausz Bornebuch, Irene Aron e Sidney Camargo. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Escritos sobre mito e linguagem*. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Ed. 31, 2011.

_____. Experiência. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2009b, p. 21-25.

_____. La bella durmiente. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010d, p. 9-13.

_____. La juventud se mantuvo em silencio. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010e, p. 67-69.

_____. La reforma escolar, un movimiento cultural. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010f, p. 13-16.

_____. *La tarea del crítico*. Trad. Mariana Dimópulos. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2017.

_____. *Materiales para un autorretrato*. Trad. Marcelo G. Burello. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2017.

_____. Metafísica de la juventud. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010g, p. 93-107.

_____. Metas y caminos de los grupos pedagógicos estudiantiles en las universidades alemanas. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010h, p. 61-67.

_____. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. *O conceito de crítica de arte no romantismo Alemão*. Trad. Márcios Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011.

_____. O ensino de moral. In: *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. Trad. Marcus Vinicius. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2009c, p. 11-19.

_____. O posicionamento religioso da nova juventude. In: *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. Trad. Marcus Vinicius. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2009d, p. 27-30.

_____. Pensamientos sobre el «Festival» de Gerhardt Hauptmann. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010i, p. 57-61.

_____. Romanticismo: la respuesta del «profano». In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010j, p. 47.

_____. Romantismo: um discurso não proferido para a juventude escolar. In: *O capitalismo como religião*. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013b, p. 53-57.

_____. *Sobre el amor y temas afines: un problema europeo*. Trad. María Belforte. Buenos Aires: Gorla, 2015.

_____. Sobre el programa de la filosofía venidera. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010k, p. 133-136.

_____. Sócrates. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010l, p. 133-136.

_____. Veladas literárias estudiantiles. In: *Obras libro II*. Vol.1. Trad. Jorge Navarro Pérez. Madrid: Abada Editores, 2010m, p. 70-73.

Obras sobre Walter Benjamin

AGUIRRE, Jesús. Prólogo: Walter Benjamin. *Estética y revolución*. In: BENJAMIN, Walter. *Imaginación y Sociedad*. Iluminaciones I. Madrid: Taurus, 1988, p. 5-15.

BAIGORRIA, M. Cripto-populismo: Benjamin, Hölderlin, y los “días de agosto”. *Exlibris, Revista do Departamento de Letras da Universidade de Buenos Aires*, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 196-219, 2012.

BALLESTER, Lluís; COLOM, Antonio J. *Walter Benjamin: filosofia e pedagogia*. São Paulo: Cortez, 2016.

BARBOSA, Raquel L.L.; CATANI, Denice B.; MORAES, Dislaine Z. Para Benjamin, segundo Benjamin, como disse Benjamin. Apropriações da obra do autor no campo educacional brasileiro (1980-2013). In: MACHADO *et al.* (Org.). *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 319-333.

BARRENTO, João. *Limiares sobre Walter Benjamin*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BELFORTE, María E. Iluminação profana ou fantasmagoria? Sobre a erótica benjaminiana. In: MACHADO *et al.* (Org.). *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 287-298.

BENJAMIN, Andrew; HANSSSEN, Beatrice. *Walter Benjamin and Romanticism*. London: Continuum, 2002.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANTINHO, Maria João. A língua que advirá: o tempo da Comunidade. *Cadernos Walter Benjamin*, vol. 6, janeiro a junho de 2011, p. 57-70.

_____. *Messianismo e revolução: a história secreta*. EUA: Createspace Pub, 2016.

CASTRO, Claudia. *A alquimia da crítica*. Benjamin e as afinidades eletivas de Goethe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

CHAVES, Ernani. Eros criativo: cultura e educação erótica nos textos dos “estudantes”. Walter Benjamin. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 4, p. 45-53, jan. 2008.

_____. *No limiar do moderno: estudos sobre Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin*. Belém: Paka-Tatu, 2003.

D’ANGELO, Martha. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Eros da distância. In: *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. 34, 2014, p. 131-140.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Limiar: entre a vida e a morte. In: *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. 34, 2014, p. 33-50.

GALLUCCI, Natacha. *Walter Benjamin, Johann Georg Hamann*. Considerações sobre a essência espiritual da linguagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2003.

JAREK, Márcio. *A constelação vida: Política e linguagem na juventude de Walter Benjamin*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

JARQUE, Vicente. Los años de la Jugendbewegung. In: *Imagen y Metáfora: la estética de Walter Benjamin*. Cuenca: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Castilla, La Mancha, 1992, p. 23-42.

LESLIE, Esther. Youth Cultur, 1892-1916. In: *Walter Benjamin (Critical lives)*. London: Reaktion Books, 2007, p. 14-36.

KOVAL, Martín. Walter Benjamin e sua concepção do romance de formação no contexto da recepção de *Teoria do romance*, de György Lukács. In: MACHADO *et al.* (Org.). *Walter Benjamin: experiência*

histórica e imagens dialéticas. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 319-333.

LÖWY, Michael. *Judeus heterodoxos: messianismo, romantismo, utopia*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Walter Benjamin crítico do progresso: à procura da experiência perdida*. In: *Romantismo e messianismo*. Trad. Myrian Veras Baptista e Magdalena Pizante Baptista. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Walter Benjamin e o capitalismo como religião*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=gPsLrvhO3TE. Acesso em: 10 nov. 2017.

LUCAS, Ana. Introducción. In: BENJAMIN, Walter. *La metafísica de la juventud*. Madrid: Paidós, 1993, p. 9-27.

MATOS, Olgária. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MCFARLAND, James. Mortal Youth. In: *Constellation. Friedrich Nietzsche and Walter Benjamin in the now-time of history*. New York: Fordham University Press, 2013, p. 16-66.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: UNESP, 2011.

MOLDER, Maria Filomena. Método é desvio – uma experiência de limiar. In: OTTE, G.; SEDLMAYER, S.; CORNELSEN, E. (Orgs.). *Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 27-75.

MURICY, Katia. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 242-257, jul./dez. 2009.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro do mundo*. Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária. São Paulo: Iluminuras, 1999.

WEIGEL, Sigrid. Eros. In: OPITZ, Michael; WIZISLA, Erdmut (org.). *Conceptps de Walter Benjamin*. Trad. María Belforte e Miguel Vedda. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014, p. 417-478.

WITTE, Bernd. *Walter Benjamin: uma biografia*. Trad. Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WIZISLA, Erdmut. Construído com astúcia. Um modelo para o modo de escrever de Walter Benjamin. In: MACHADO *et al.* (Org.). *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 13-22.

Bibliografia geral

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do Magistério. In: *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 97-117.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 217-258.

BARBOSA, Maria Aparecida. Apresentação. In: NOVALIS. *A flor azul*. Trad. Maria Aparecida Barbosa. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017, p. 1-11.

BARBOSA, Ricardo. *A formação pela ciência: Schelling e a ideia de universidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BAUDELAIRE, Charles. A modernidade. In: *O pintor da vida moderna*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35-39.

BÉGUIN, Albert. *El alma romántica y el sueño*. Ensayo sobre el romanticismo alemán y la poesía francesa. Trad. Mario Monteforte Toledo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BEISER, Frederick C. The concept of Bildung in Early German Romanticism. In: *The Romantic Imperative. The Concept of Early German Romanticism*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

BERLIN, Isaiah. *As raízes do romantismo*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

BEZERRA, Paulo. Prefácio do tradutor: a vida como Leitmotiv. In: DOSTOIEVSKI, Fiódor. *O idiota*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2012.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Infância, escola e modernidade*. Curitiba: Cortez, 1997, p. 9-31.

BORNHEIM, Gerd. Filosofia do romantismo. In: GUINSBURG, J. (Org.). *O romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 75-111.

BRAGE, Lluís Ballester; CAÑELLAS, Antoni J. Colom. Juventud y pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin). *Teor. Educ.*, Salamanca, n. 23, 1-2011, p. 71-196.

BRANDÃO, Junito de Souza. Eros. In: *Dicionário Mítico-Etimológico*. Vol. I. São Paulo: Vozes, 1991, p. 356-358.

_____. Moira. In: *Dicionário Mítico-Etimológico*. Vol. II. São Paulo: Vozes, 2000, p. 140-142.

BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CALINESCU, Matei. Da modernidade para a vanguarda. In: *As 5 faces da modernidade: modernismo, vanguarda, decadência, kitsch, pós-modernismo*. Lisboa: Vega, 1999, p. 91-131.

CURTIUS, E. R. Tópica. In: *Literatura europeia e Idade Media latina*. Trad. Teodoro Cabral. São Paulo: Edusp, 2013, p. 119-150.

DUARTE, Pedro. *Estio do tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FICHTE, Johann Gottlieb. *Sobre o espírito e a letra na filosofia*. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Humanitas, 2014.

FILHO, Rubens Rodrigues Torres. Introdução. In: _____. Schelling. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, p. VI – XIV.

_____. *Por uma universidade orgânica*. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia, primeira parte*. Trad. Jenny Klabin Segall. São Paulo: Ed. 34, 2016.

_____. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2012.

GRANT, Robert. Vanguarda. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Orgs.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1996, p. 794.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética*. Trad. Fulvia Moretto. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2008.

_____. *O conflito das faculdades*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1993.

_____. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2015, p. 9-18.

KRETSCHMER, Johannes. Introdução. In: FICHTE, J. G. *Por uma universidade orgânica*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 15-21.

LACOUÉ-LABARTHE, Philippe; NANCY, Jean-Luc. *El absoluto literario*. Teoría de la literatura del romanticismo alemán. Trad. Cecilia González e Laura Carugati. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2012.

LAQUEUR, Walter. *Young Germany*. A History of the German Youth Movement. Londres: Routledge, 1962.

LESSING, G.Ephraim. La educación del género humano. In: *Escritos filosóficos e teológicos*. Trad. Agustín Andreu Rodrigo. Madrid: Editora Nacional, 1982, p. 573-603.

LIMA, Luiz Costa. *Limites da voz: Montaigne, Schlegel*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade*. Trad. Nair Fonseca. São Paulo: Boitempo, 2015.

MAAS, Wilma. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história e na literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

MANN, Thomas. *A montanha mágica*. Trad. Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Apresentação. In: GOETHE, J. W. V. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Trad. Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. Metamorfoses de Wilhelm Meister: o verde Henrique na tradição do Bildungroman. In: *Labirintos da aprendizagem*. Pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. *Romance de formação em perspectiva histórica*: o Tambor de Lata de Günter Grass. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MUSIL, Robert. *O jovem Törless*. Trad. Lya Luft. São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra*. Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. *Escritos sobre História*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

_____. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Ed. Loyola, 2007.

NOVALIS. *A cristandade ou a Europa*. E seleção dos fragmentos e estudos 1799-1800. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Antígona, 2006.

_____. Heinrich von Ofterdingen. In: *Gedichte Romane*. Zürich: Manesse Verlag, 1968, p. 155-333.

_____. *Enrique de Ofterdingen*. Trad. Eustáquio Barjau. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998, p. 83-281.

_____. *Himnos a la noche, Cantos espirituales*. Trad. Alfredo Terzaga. Córdoba: Ediciones Assandri, 1953.

_____. *Pólen*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. Juventude. In: *A Rebelião das Massas*. Trad. Herrera Filho, 2013, p. 203-210.

PAU, Antonio. *Novalis. La nostalgia de lo invisible*. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

PESSANHA, José Américo Motta. Platão: as várias faces do amor. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PLATÃO. *O Banquete*. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora 34, 2016.

READINGS, Bill. *Universidade sem Cultura?* Trad. Ivo Barbieri. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Trad. Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&PM, 2016.

RINGER, Fritz K. *O declínio dos mandarins alemães*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: EDUSP, 2000.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Romantismo: uma questão alemã*. Trad. Rita Rios. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

SAVAGE, Jon. *A criação da Juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

SCHEEL, Márcio. *Poética do Romantismo: Novalis e o fragmento literário*. São Paulo: UNESP, 2010.

SCHELLING, F. W. *Joseph. Lecciones sobre el metodo de los estudios académicos*. Trad. Maria Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Ed. Nacional, 1984.

_____. Sistema do idealismo transcendental. Trad. Romero Freitas. In: DUARTE, Rodrigo. *O belo autônomo – textos clássicos de estética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 167-184.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

_____. *Poesia ingênua e sentimental*. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SCHLEGEL, Friedrich. Conversa sobre poesia. In: *Fragments sobre poesia/Conversa sobre poesia*. Trad. Constantino Luz de Medeiros e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora da UNESP, 2016.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Sobre la religión*. Trad. Arsenio Ginzó Fernández. Madrid: Tecnos, 1990.

_____. *Ler o livro do mundo: Walter Benjamin, Romantismo e crítica poética*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Trad. J.A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

SHAKESPEARE, William. Romeu e Julieta. In: *Tragédias*. São Paulo: Abril Cultura, 1981, p. 9-109.

SHELLEY, Percy. *Uma defesa da poesia e outros ensaios*. Trad. Fabio Cyrino e Marcella Furtado. São Paulo: Landmark, 2008.

SIMMEL, Georg. *O conflito na cultura moderna e outros escritos*. In: BUENOS, Arthur (Org.). Trad. Laura Rivas Gagliardi. São Paulo: Editora Senac, 2013.

SPRANGER, Eduard. *Psicologia da juventude*. Trad. Thomas Newlands Neto. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1970.

SUZUKI, Márcio. Apresentação. In: SCHILLER, Friedrich. *Poesia ingênua e sentimental*. São Paulo: Iluminuras, 1991, p. 8-40.

_____. *O gênio romântico: crítica e história da filosofia em Friedrich Schlegel*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Comunidade e sociedade*. Leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, p. 96-116.

VOLOBUEF, Karin. *Frestas e arestas*. A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2001.