

# O jogo dos mestres

Nara Marques

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras: Teoria Literária

**Orientador:** Marcelo da Veiga Greuel

Florianópolis, março de 1998

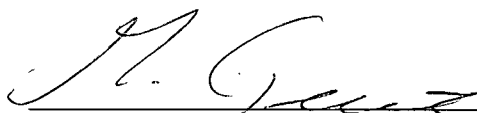
# O JOGO DOS MESTRES

NARA MARQUES

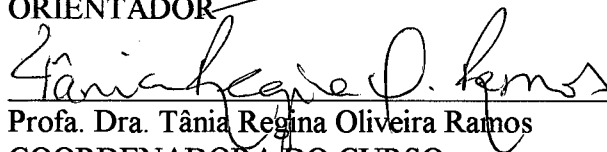
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título

## MESTRE EM LITERATURA

Área de concentração em Teoria Literária, e aprovada na sua forma final  
pelo Curso de Pós-Graduação em Literatura da  
Universidade Federal de Santa Catarina.

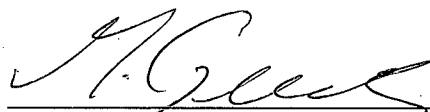


Prof. Dr. Marcelo da Veiga Greuel  
ORIENTADOR

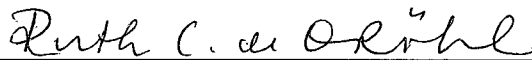


Profa. Dra. Tânia Regina Oliveira Ramos  
COORDENADORA DO CURSO

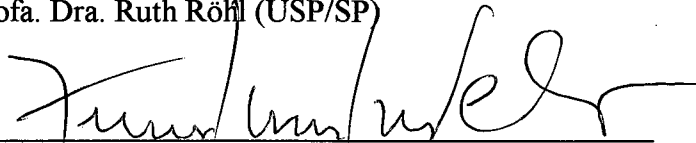
BANCA EXAMINADORA:



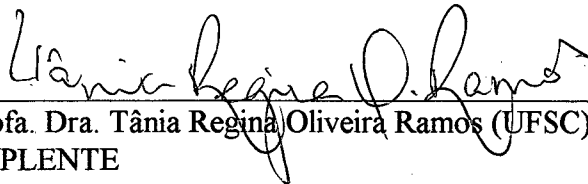
Prof. Dr. Marcelo da Veiga Greuel  
PRESIDENTE



Profa. Dra. Ruth Röhl (USP/SP)



Prof. Dr. João Hernesto Weber (UFSC)



Profa. Dra. Tânia Regina Oliveira Ramos (UFSC)  
SUPLENTE

**Aos que procuram e aos que propiciam os encontros**

# Agradecimentos

- Ao Johnny, pela amizade e pelo companheirismo.
- Ao Trevor, pelo material e pelas indicações.
- À Tânia, pelos textos silenciosamente colocados no escaninho.
- Ao Ivan, pelas idas ao Instituto Goethe de Porto Alegre.
- Ao Marcelo, pela paciência e pelo encorajamento.
- Ao Felipe, pela força e pelo carinho em todos os momentos.

*“E do amor gritou-se o escândalo  
Do medo criou-se o trágico  
No rosto pintou-se o pálido  
E não rolou uma lágrima  
Nem uma lástima  
Pra socorrer*

*E na gente deu o hábito  
De caminhar pelas trevas  
De murmurar entre as pregas  
De tirar leite das pedras  
De ver o tempo correr*

*Mas, sob o sono dos séculos  
Amanheceu o espetáculo  
Como uma chuva de pétalas  
Como se o céu vendo as penas  
Morresse de pena  
E chovesse o perdão*

*E a prudência dos sábios  
Nem ousou conter nos lábios  
O sorriso e a paixão*

*Pois transbordando de flores  
A calma dos lagos zangou-se  
A rosa-dos-ventos danou-se  
O leito dos rios fartou-se  
E inundou de água doce  
A amargura do mar*

*Numa enchente amazônica  
Numa explosão atlântica  
E a multidão vendo em pânico  
E a multidão vendo atônita  
Ainda que tarde  
O seu despertar.”*

(Chico Buarque. “Rosa dos ventos”)

# Resumo

Esta dissertação tematiza a tipologia *Bildungsroman*, tentando uma aproximação ao conceito original de *Bildung* desenvolvido no pensamento alemão dos séculos XVIII e XIX, para analisar o que poderia ser *Bildung* em dois momentos diferentes da literatura, através da leitura de duas obras consideradas como integrantes dessa tipologia: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, e *O jogo das contas de vidro*, de Herman Hesse.

Nas leituras desses dois romances, são analisados, principalmente, os processos de “formação” dos heróis-protagonistas, Wilhelm Meister e Josef Knecht. Os dois processos são então comparados num capítulo que explicita suas semelhanças e diferenças.

# Abstract

This dissertation rethinks the typology *Bildungsroman*, examining the concept of *Bildung* as it was originally developed by German thought at the eighteenth and the nineteenth centuries, in order to analyze what *Bildung* could be in two different moments of literature. This analysis is done by reading two works considered as examples of the same typology: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, by Goethe, and *Das Glasperlenspiel*, by Herman Hesse.

In these two novels, the processes of “formation” of the two heroes-protagonists, Wilhelm Meister and Josef Knecht, are analyzed. The two processes are, then, compared, in a chapter which presents their similarities and differences.

# Sumário

Introdução	8
Em busca da forma	14
Brincando e aprendendo a viver	36
Vivendo e aprendendo a jogar	71
O jogo dos mestres: Wilhelm Meister e Josef Knecht	100
Considerações finais	114
Bibliografia	119



## Introdução

Falar em *Bildungsroman* (romance de formação) envolve uma série de pressupostos que muitas vezes são deixados de lado, principalmente por questões teórico-metodológicas. Muitos dos autores que trabalham com essa tipologia, tendo os mais diversos interesses teóricos, optam por uma metodologia que queima a etapa básica de definir o termo, de explicitar o que eles consideram *Bildungsroman*. De modo geral, ao deixarem de lado certas reflexões sobre aspectos básicos, eles tratam o tema de maneira simplista e criam um certo *pré-conceito* (que acabam passando para seus leitores) — muitas vezes sem perceber.

Este trabalho pretende repensar a tipologia *Bildungsroman*, sem perder de vista toda sua complexidade — apesar de não ter a pretensão de esgotar o assunto, preferindo abrir o debate para futuras pesquisas. Essa complexidade se torna óbvia quando vejo que o termo une um conceito filosófico, *Bildung*, a um gênero literário, “romance”. Somente esse segundo termo já geraria discussões infundáveis. Além disso, a problemática gerada por essa nomenclatura, *Bildungsroman*, não se limita às implicações dessa união, principalmente porque o conceito *Bildung* contém um detalhe importantíssimo, que não pode passar despercebido: ele envolve também a educação.

Essa, aliás, parece-me a grande preocupação dos autores de obras consideradas “de formação”: eles não somente desenvolvem um texto que explora a questão estética (na literatura) e a questão ética (na filosofia), mas tentam abranger ambas, inserindo-o num debate sobre educação. O que me fascina nesse tipo de romance é me sentir convidada a participar desse debate, no qual autor, narrador e herói já estão

envolvidos. Essa é, a meu ver, a grande importância de repensar essa tipologia e suas possíveis leituras no contexto contemporâneo. Na grande maioria das discussões sobre os problemas nacionais (sócio-econômicos, políticos, éticos, etc), a educação é apontada como solução, com o que concordo plenamente. Mas o que parece uma descoberta atual não passa de uma velha questão, discutida desde a antigüidade clássica e que podemos encontrar idealizada, reestruturada, discutida, reformada, etc, principalmente através de narrativas literárias. Por isso, justificando meu interesse nessa pesquisa, acho importante o resgate de algumas dessas idéias, que poderiam contribuir em muito para a formação de pessoas capazes de atuar na sociedade exercendo o direito à cidadania.

Como abordarei no primeiro capítulo, geralmente opta-se por traduzir *Bildung* por “formação” e *Bildungsroman* por “romance de formação”. É exatamente neste ponto que começam as mais diversas divergências. Quando lemos algo sobre essa tipologia, não nos basta pensar apenas em sua origem na Alemanha dos séculos XVIII e XIX, nem no que teria sido essa “formação” na época. Temos que examinar também o que pode vir a ser “formação” para quem escreve um romance de formação ou para quem escreve sobre *Bildungsroman* (e por que não, ainda, para quem lê sobre o assunto e até para quem vive a experiência dessa “formação”).

Nas leituras sobre essa tipologia não é difícil constatar que existem divergências marcantes nas teorias, principalmente por serem, algumas delas, indiferentes quanto à origem do conceito de *Bildung*. Alguns autores parecem esquecer de responder uma pergunta chave: o que é *Bildung*? Ou então, ao respondê-la, eles perdem de vista a origem do termo, traduzindo-o fora de uma “tradição” (no caso filosófica) e

definindo como “formação” o que bem querem, sem apego também à “tradição” literária. Assim, chamam de *Bildungsroman* qualquer obra que tenha em algum momento um herói que aprende alguma “lição”, o que amplia em muito os limites da tipologia.

Ora, temos aqui a própria concepção de narrativa: uma história contada a partir da experiência de alguém. Mesmo que uma obra não apresentasse qualquer aprendizado moralizante para o herói e/ou narrador, ainda assim poderíamos colocá-lo (o aprendizado) no ponto de vista do autor ou do próprio leitor. E então, quando vemos, aqueles autores caem numa armadilha teórica, vítimas de seus preconceitos: todo romance seria de um jeito ou de outro um romance de formação. Como escapar dessa armadilha?

De nada nos ajudaria também optarmos pelo extremo oposto, entendendo por “formação” apenas conteúdos didático-pedagógicos específicos, geralmente determinados pelo autor. Isso restringiria demais a tipologia — uma solução que na verdade é igualmente uma fuga de um estudo sobre a origem do conceito/idéia de *Bildung*.

Resolvi então estudar esse conceito e sua união à literatura com auxílio de alguns autores que tratam o assunto, tentando livrá-lo desses preconceitos, seguindo a máxima “nem oito nem oitenta”. Esses autores tentam (tentaram) debater a coerência e a importância dessa tipologia sem a radicalidade das teorias que lhe atribuem uma carga maior do que ela possa carregar (tais teorias podem ser tão pretensiosamente inconseqüentes quanto as que exageram nas limitações, correndo o risco de riscar a tipologia da literatura contemporânea sem maiores discussões e adaptações). São eles, entre outros, Bakhtin, Lukács, Freitag, Carpeaux, Jaeger, Citati, Halpert, Freedman e Peters.

A bibliografia teórica que vou utilizar ficará limitada pela carência de edições brasileiras sobre o assunto, tanto de teorias originadas em língua portuguesa quanto de traduções de obras escritas em outras línguas. Tenho que confessar que minha limitação quanto à língua alemã me fez procurar com maior rigor teorias em língua portuguesa, o que aliás me fez constatar essa carência editorial e optar por um caminho menos pretensioso de abordagem do assunto.

É claro que mesmo nessas teorias os autores nem sempre são unânimes em relação a algumas características da tipologia *Bildungsroman*, principalmente porque ela sofreu transformações desde sua origem.

E tais transformações continuam acontecendo. Cristina Ferreira Pinto<sup>1</sup>, por exemplo, dentro de uma linha teórica feminista, reivindica uma separação entre o romance de formação masculina e o romance de formação feminina. Ela alega que no segundo caso a heroína, por questões sócio-culturais, geralmente inicia sua formação em idade mais avançada, e que a tendência é uma formação mais “espiritual” do que “social”. Esses romances apresentariam, ainda que não explicitamente, apenas o caráter de *aprendizagem* (plano individual) impossibilitando o da *formação* (plano coletivo/social)<sup>2</sup>.

Nesse breve exemplo vejo que pode surgir uma série de conflitos sobre a tipologia, principalmente pelo fato de que cada autor, obviamente, reivindica os aspectos que lhes são mais convenientes em

---

<sup>1</sup> PINTO, C. F. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos*. SP, Perspectiva, 1990. A autora apresenta a leitura de quatro obras da literatura brasileira onde as protagonistas são mulheres. Ela desenvolve uma teoria interessante sobre o *Bildungsroman* que, ao meu ver, cria uma subdivisão para a tipologia.

<sup>2</sup> Este detalhe, entre uma possível diferença entre aprendizado e formação, será debatido no primeiro capítulo.

seus mundos teóricos. Isso é perfeitamente compreensível e aceitável, e tende a enriquecer os estudos da tipologia, dando margem às mais diversas leituras.

Mas não me cabe apontar, neste momento, detalhes sobre possíveis (ou impossíveis) adaptações teóricas que julgo estarem (ou não) em conformidade com a definição de *Bildungsroman* que irei estudar. Ao contrário, como já disse, busco uma abordagem com base em alguns autores que, por não teorizarem com base em preconceitos, tratam (trataram) essa tipologia mais adequadamente dentro da noção de *Bildung* que verei a seguir<sup>3</sup>

Por isso busco repensar essa tipologia levando em conta a cadeia multi e interdisciplinar gerada, tentando vê-la em sua forma original e também como uma tipologia ainda viva, que tem procurado se adaptar a possíveis transformações da literatura, da filosofia e da educação. Assim, no primeiro capítulo examino como o conceito *Bildung* surgiu e o que representou nos séculos XVIII e XIX, estendendo-me ao exame de sua união com o gênero romanesco.

É claro que para compreendermos alguns pontos envolvidos numa “formação” e, ainda mais, num “romance de formação”, não podemos permanecer apenas no campo teórico-literário dessa tipologia. Assim irei buscar o conceito *Bildung* na própria literatura. Como objeto de pesquisa, procurei obras apresentadas, na grande maioria das vezes, como sendo *Bildungsromane*, e optei por não apresentar a leitura de uma só obra, mas de duas, o que me possibilitaria comparações. São elas: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra do século

---

<sup>3</sup> Sabendo que nenhum deles deixou de adaptá-la para suas tendências teóricas, assim como eu não estou isenta na minha abordagem.

XVIII, considerada como precursora dessa tipologia, e *O jogo das contas de vidro*, de Hesse, obra escrita no século XX. Os capítulos 2 e 3 são minhas leituras desses romances, nas quais busco analisar aspectos das “formações” dos respectivos protagonistas. Claro que ao longo do estudo farei referências a outras obras, mas essas duas serão o alvo de uma leitura específica, em capítulos específicos.

Alguns dos critérios que contribuíram para a escolha desses dois romances foram bastante simples, entre eles (1) o fato de, até esse momento, ainda não ter lido um texto que as citassem sem fazer referência a essa tipologia; (2) o fato de ambas estarem inseridas nas teorias como “literatura alemã”, o que nos evitará a inserção de um desvio em nossos estudos para uma discussão aprofundada sobre diferentes processos de definição de nacionalidades; (3) o fato de ambas terem homens como protagonistas, o que evitará um desvio para discussões sexistas; e (4) a diferença temporal entre uma e outra.

Assim, na aplicação dos estudos teóricos às leituras desses romances espero poder verificar a forma de expressão característica, em dois momentos literários diferentes, desse conceito/idéia de *Bildung* — como esses dois autores, Goethe e Hesse, “traduziram” em suas obras uma possível “formação”?

Cruzando as leituras das obras, levando em conta semelhanças e diferenças entre ambas, talvez possamos pensar com maior clareza uma possibilidade da permanência (ou não) da tipologia *Bildungsroman* ainda nos “moldes” d’*Os anos de aprendizado de W. Meister*. É o que faço no quarto e último capítulo, que leva o mesmo título desta dissertação, *O jogo dos mestres*, sugerindo a possibilidade desse estudo sobre o *Bildungsroman* em dois tempos.

## Em busca da forma

*“Nenhum homem é apenas um homem,  
pois pode e deve ser, ao mesmo tempo,  
verdadeira e efetivamente toda a humanidade.”*

(Schlegel. *Conversa sobre a poesia.*)

Esse capítulo não tem a pretensão de apresentar uma definição conclusiva da palavra *Bildung*, mesmo por que essa é uma tarefa até certo ponto impossível, já que ela ainda faz parte de uma língua viva e continua em uso no vocabulário alemão. Além disso, no momento em que foi tomada emprestada para designar um conceito filosófico e uma tipologia do romance, *Bildung* transformou-se em um termo utilizado por uma linguagem universal, carregando vestígios das mais diversas tendências teóricas (tanto filosóficas quanto literárias). Por isso a proposta aqui consiste numa tentativa de destacar alguns aspectos desse conceito e de seu desenvolvimento para fundamentar nossa abordagem de *Bildung* nos romances *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e *O jogo das contas de vidro*.

*Bildungsroman* é geralmente traduzido como “romance de formação”. Isso não é uma característica apenas de teóricos que escrevem em português: temos também o “romanzo di formazioni” ou a “novela de formación”. Esse poucos exemplos já indicam uma predileção por se traduzir *Bildung* por “formação”.

Do ponto de vista etimológico, essa é a melhor maneira de traduzir a palavra, já que ela é derivada do substantivo *Bild* — imagem, figura, forma; quadro, pintura; noção, idéia — e do verbo *bilden* — formar, informar, instruir, construir, civilizar, educar.

*Bildung* pode ser compreendida como “formação”, desde que não percamos de vista que esse substantivo traz no sufixo uma ação (inclusive a maioria das palavras usadas para traduzir esse termo apresenta o sufixo “ção”). Assim o interessante seria pensar que há uma junção de significações, as do substantivo *Bild* com as do verbo *bilden*: “formação” (*Bildung*) é a ação de formar (*bilden*) a partir de uma determinada forma (*Bild*).

Nesse mesmo sentido, *Bildung* também pode significar cultura, educação, erudição, constituição (do ser humano).

Mas não se trata apenas de apresentar a palavra com uma tradução que se adapta melhor a outras línguas. O mais importante nesse estudo é descobrir certas características do termo *Bildung* naquilo que lhe deu “fama”: em sua forma conceitual. O conceito de *Bildung*, desenvolvido pela filosofia e pela literatura alemãs do século XVIII, foi fundamental para o desenvolvimento do humanismo moderno e também estabeleceu os fundamentos para a tradição literária do *Bildungsroman*. Trata-se de um conceito que retoma aspectos de um ideal pedagógico já desenvolvido na Grécia antiga: o da *paidéia*.

Alguns autores que trabalham com a tipologia *Bildungsroman* citam a *paidéia* grega (embora poucos façam um estudo mais aprofundado). Assim julgo adequado examinar essa idéia grega antes de estudar o conceito alemão de *Bildung*.



## Da *Paidéia* grega

A *paidéia* se refere a um ideal de educação que surgiu quando a Grécia antiga caminhava rumo a um desenvolvimento peculiar de sua civilização. A educação se voltou então para a “formação” de pessoas (líderes) capazes de sustentar o modelo de democracia das cidades-estados e os valores culturais que as caracterizavam. A *paidéia* surgiu *com e para* o desenvolvimento da cultura grega antiga.

Segundo Werner Wilhelm Jaeger, foi a partir do valor que a Grécia antiga atribuiu a essa educação consciente que o povo grego começou a se diferenciar e a servir de modelo para a formação de outros povos (inclusive para a cultura ocidental).

“Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo [de educação consciente] mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação.”<sup>1</sup>

Claro que a educação não foi “inventada” pelos gregos, mas a diferença básica que se encontra nessa idéia de *paidéia* é que os gregos acreditaram na importância da educação e da formação da personalidade humana para construir e consolidar uma sociedade democrática baseada em certos valores morais e éticos. À literatura e à filosofia coube essa tarefa da educação, que passa a ser um processo de construção consciente do *indivíduo*, para que este possa atuar na sociedade como um *cidadão*.

Assim, ao pensarem a educação, os gregos fizeram uma distinção entre a *techné*, a parte do ensino que deveria ser dedicada às aptidões

---

<sup>1</sup> JAEGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. SP, Martins Fontes, 1989. p. 10-11.

práticas e profissionais, e a *aretê*, que deveria ser dedicada às “virtudes”<sup>2</sup> que preparariam o indivíduo para a vida pública. É essa segunda parte que interessa mais propriamente para compreendermos a educação consciente dentro do humanismo grego.

“Da educação (...) distingue-se a formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. A utilidade lhe é indiferente ou, pelo menos, não essencial. O que é fundamental nela é o *χαλο'ν*, isto é, a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. (...) A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente.”<sup>3</sup>

A filosofia então passa a dedicar boa parte de seus debates a possíveis virtudes como coragem, capacidade, justiça, prudência, astúcia etc, com o intuito de “moldar” cidadãos moralmente íntegros e capazes de participar de uma democracia. O destaque à palavra “moldar” serve para ressaltar que a educação era mais ou menos pensada como uma arte, capaz de construir e criar uma classe de pessoas a partir de uma imagem idealizada de “homem”.

“Desde as primeiras notícias que temos deles [os gregos], encontramos o homem no centro do seu pensamento. A forma humana dos seus deuses, o predomínio evidente do problema da forma humana na sua escultura e na sua pintura, o movimento conseqüente da sua filosofia desde o problema do cosmos até o problema do homem, que culmina em Sócrates, Platão e Aristóteles; a sua poesia, cujo tema inesgotável desde Homero até os últimos séculos é o homem e o seu duro destino no sentido pleno da palavra; e finalmente, o Estado grego, cuja

---

<sup>2</sup> Em nota da *Ética* de Aristóteles, Pinharanda Gomes prefere a palavra “excelência” para traduzir *aretê*. ARISTÓTELES. “Ética a Nicômano”. Tradução de Pinharanda Gomes. In: \_\_\_\_\_. *Aristóteles*. Coleção Os Pensadores. SP, Nova Cultural, 1996. p. 122.

<sup>3</sup> JAEGER, W. W., op cit. p. 17.

essência só pode ser compreendida sobre o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira.”<sup>4</sup>

Essa idéia de educação, que acredita na formação de um determinado “tipo” de homem, deveria dedicar-se aos traços característicos da “essência” humana. A *paidéia* aspirava então o “cultivo da alma”, ou, para manter a ligação da educação com a arte, aspirava uma “modelagem da alma” dentro de certos padrões morais que os gregos julgavam “essenciais” para o ser humano.

Mas a educação moral culmina com os ensinamentos de Sócrates (e o pensamento “só sei que nada sei”). Combatendo os sofistas<sup>5</sup>, Sócrates busca valorizar a filosofia enquanto geradora de *conhecimento* (e não apenas como oratória ou retórica). Por isso Sócrates vai buscar numa inscrição em Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, um meio para atingir a meta de um conhecimento “verdadeiro” do que é humano<sup>6</sup>.

“Sócrates criou uma nova concepção de alma (*psiquê*), que passou a dominar a tradição ocidental. (...) A concepção de alma como sede da consciência normal e do caráter, a alma que no cotidiano de cada um é aquela realidade interior que se manifesta mediante palavras e ações, podendo ter conhecimento ou ignorância, bondade ou maldade. E que, por isso, deveria ser o objeto principal da preocupação e dos cuidados do homem. (...) Bom é, assim, o homem autoconstruído a partir de seu próprio centro e que age de acordo com as exigências de sua alma-consciência: seu oráculo interior finalmente decifrado.”<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Idem, p. 10.

<sup>5</sup> “Antes dos sofistas, o tema da *aretê* e de seu ensino, desde Hesíodo, estivera inserido na temática dos poetas”. PESSANHA, J.A.M.. “Vida e obra”. In: SÓCRATES. *Sócrates*. Coleção Os Pensadores. SP, Nova Cultural, 1996. p.19.

<sup>6</sup> Nesse sentido o período socrático da filosofia grega também é conhecido como o período antropológico.

<sup>7</sup> PESSANHA, J.A.M., op. cit. p. 20

Não é difícil, então, perceber a herança que os gregos legaram à filosofia humanista dos séculos seguintes e, mais especificamente, à noção de *Bildung* que se desenvolveu no século XVIII.

“Em *Aulas sobre Pedagogia* (1776/77), Immanuel Kant resgata o ideal pedagógico grego [de *paidéia*], enriquecendo com as teses inovadoras de Jean Jacques Rousseau, desenvolvidas em *Émile* (1767) e no *Contrato Social* (1767), lançando assim as bases para uma pedagogia moderna. Os filósofos iluministas do século XVIII têm em comum com os filósofos gregos a defesa do indivíduo, da razão e da universalidade da natureza humana.”<sup>8</sup>

Assim como a *paidéia*, a *Bildung* estaria relacionada a uma construção consciente da personalidade através de princípios morais e éticos, que poderia vir a auxiliar na (re)construção sócio-cultural de um povo.

Então, para uma melhor compreensão desse conceito, pode ser interessante retomar algumas idéias que o envolvem e que o enriquecem significativamente.

## ***Bildung***

O que propicia o desenvolvimento da idéia de *Bildung* são os acontecimentos ligados diretamente a um novo rumo do pensamento moderno, principalmente com a filosofia de Kant e as idéias de Rousseau<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. SP, Cortez, 1994. p. 19.

<sup>9</sup> Rousseau e Kant reiniciam um debate intenso sobre consciência ética e moral, e mesmo com as diferenças entre esses dois pensadores, suas teorias visam a formação de indivíduos para a liberdade. Rousseau afirmava que os homens nascem bons e são pervertidos por uma sociedade corrupta. “O retorno à pureza da consciência natural é o dever fundamental de todo homem, segundo Rousseau. Com isso, ele retoma, de certa forma, o ‘conhece-te a ti mesmo’ socrático. (...) [Mas] o ‘conhece-te a ti mesmo’ socrático é tarefa intelectual a cargo da razão, e Rousseau, ao contrário, vê no intelecto uma faculdade que conduz o homem para fora de si mesmo. Rousseau aponta o sentimento (...) como o

Assim, a *Bildung* foi desenvolvida pelo pensamento alemão do final do século XVIII e começo do XIX, sustentando algumas novas idéias filosófico-pedagógicas que viriam a transformar o homem e o mundo e auxiliar numa (re)construção sócio-cultural do/para o homem moderno.

Schelling diz:

“O que é mais importante para nossa época do que (...) não dissimular sob palavras cativantes nossas *ilusões da razão* preguiçosa, mas estabelecê-las tão determinadas, tão abertamente, tão a descoberto quanto for possível? Somente aqui está a última esperança de salvação da humanidade, que, depois de ter carregado longamente todos os grilhões da *superstição*, poderia enfim encontrar em si mesma aquilo que procurava no *mundo objetivo*, para, com isso, retornar de sua ilimitada digressão por um mundo alheio a seu próprio mundo; da perda de si à posse de si; do delírio da razão à liberdade da vontade.”<sup>10</sup>

As palavras de Schelling explicitam sua postura contrária às “ilusões da razão”, à “superstição” e ao “mundo objetivo”, expressões que remetem a uma época anterior ao pensamento de Kant. O pensamento que gerou o idealismo crítico kantiano visa superar essa época, pensando numa “salvação da humanidade”, sem dissimulações do conhecimento e com

---

verdadeiro caminho para a penetração na essência da interioridade. (...) Desloca, assim, duplamente o centro de gravidade da reflexão filosófica. Em primeiro lugar, não é a razão mas o sentimento o verdadeiro instrumento de conhecimento; em segundo lugar, não é o mundo exterior o objeto a ser visado mas o mundo humano.” (CHAUI, Marilena. “Vida e obra”. In: Rousseau. *Rousseau*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996. p.14-15.) Já, Kant, através do idealismo crítico, iniciou o pensamento moderno no mundo das idéias. Kant não pôde aceitar mais a razão tendo como centro a realidade objetiva do inatismo (com as idéias inatas) ou do empirismo (com as idéias adquiridas na experiência). Ao problematizar a noção de realidade objetiva, acabou pondo em foco a realidade subjetiva: “a experiência não é causa das idéias, mas é a ocasião para que a razão, recebendo a matéria ou o conteúdo, formule as idéias.”(CHAUI, M. *Convite à filosofia*. SP, Ática, 1994, p. 78.) Esse modo de pensar resultou no idealismo, ou seja, no conhecimento vindo não mais das coisas, como realidade exterior em si, para a consciência, mas das idéias, da consciência, para as coisas. A realidade passa a ser subjetiva, pois é estruturada pelas idéias, produzidas pelo *sujeito* e não pelo objeto.

<sup>10</sup> Citado por Marcio Seligmann-Silva no prefácio de BENJAMIN, W. *O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*. SP, Iluminuras, 1993. p.133 (grifos meus).

auxílio de uma pedagogia baseada num conhecimento consciente do que é humano.

Porém não se deve imaginar que os pensadores que desenvolveram esse conceito nos séculos XVIII e XIX fossem ingênuos a ponto de acreditar que alcançariam a perfeição, uma humanidade utópica. Esse ideal refere-se principalmente a algo que sabiam eles ser inatingível, mas que proporcionaria um movimento incessante no mundo das idéias, ou melhor, um movimento infinito que desenvolveria a(s) teoria(s) do conhecimento e formaria pessoas aptas a agir segundo suas idéias.

Assim, a filosofia no final do século XVIII, principalmente sob a influência de Kant, se apresenta como uma crítica do conhecimento, ou seja, uma teoria sobre o que é possível ao ser humano conhecer, dada sua condição de ser racional e moral.

Como ponto de partida para esse “conhecimento”, ganha força outro conceito que está, assim, intrinsecamente ligado ao de *Bildung*: o da reflexão.

“Reflexão é a volta que o pensamento faz sobre si mesmo para conhecer-se; é a consciência conhecendo-se a si-mesma como capacidade para conhecer as coisas, alcançando o conceito ou a essência delas.”<sup>11</sup>

Walter Benjamin dedica à *reflexão* todo um capítulo de sua tese de doutorado sobre os primeiros românticos, tamanha a importância que esse conceito filosófico ganhou no pensamento alemão da época. Sobre a reflexão ele escreve, citando Fichte:

“Entende-se, portanto, por reflexão o refletir transformador — e apenas o transformador — sobre uma forma. (...) A ação da

---

<sup>11</sup> CHAUI, M. *Convite à filosofia*. SP, Ática, 1994. p.38.

liberdade, pela qual a forma torna-se forma da forma, como seu conteúdo, e retorna para si mesma, chama-se reflexão”<sup>12</sup>.

O ato reflexivo envolve uma transformação do pensamento que se tem sobre uma “forma”. Essa “forma” não é *Bild* (imagem, figura), não é uma imagem fixa, mas um *reflexo* numa ação transformadora, já que o ato de *refletir* implica um movimento de saída de si e de volta a si, abrindo a possibilidade de esse movimento se tornar infinito. *Refletir* pode ser uma ação transformadora infinita.

Assim, é perfeitamente cabível pensar em *Bildung* como um processo de reflexão (de uma forma) onde, na intenção de “conhecer-se”, efetua-se uma reflexão infinita e (trans)formadora sobre si mesmo.

Mas, também, “conhecer-se a si mesmo”, tal como pensaram os filósofos/escritores dos séculos XVIII e XIX quando desenvolveram o conceito de *Bildung*, pretendia algo maior: a formação cultural ou a reconstrução de toda uma sociedade; visava não apenas a vivência individual, mas também os possíveis conhecimentos que poderiam servir de base para todos os seres humanos, alcançando assim a universalidade. Os limites e as fronteiras do “eu” deveriam ser ultrapassadas para a reconstrução de um “nós”, participante ativo de uma nova ordem mundial: a modernidade.

A exemplo dessa formação que busca uma integração do homem com o (novo) mundo temos diversos fragmentos dos mais diversos autores da época. Cito apenas dois que expõem essa característica.

“A suprema tarefa da formação é — apoderar-se de seu si-mesmo transcendental — ser ao mesmo tempo o eu de seu eu. Tanto menos estranhável é a falta de sentido e entendimento

---

<sup>12</sup> BENJAMIN, W., op. cit. p.31.

completos para outros. Sem auto-entendimento perfeito e acabado nunca se aprenderá a entender verdadeiramente a outros.”<sup>13</sup>

Nesse fragmento, Novalis aponta a necessidade de se efetuar primeiramente um auto-entendimento (eu em relação ao eu) e depois um entendimento da sociedade (eu em relação aos outros), assumindo o caráter iniciático do *aprendizado* individual para uma *formação* completa (como “a suprema tarefa da formação”). Não é difícil perceber que nessa colocação o autor remete a idéia de *Bildung* ao “conhece-te a ti mesmo”.

Wilhelm von Humboldt, tido por alguns autores como o grande teórico e prático sobre *Bildung*, também aponta em seus escritos essa especificidade de se compreender *Bildung* em dois tempos: num aprendizado “em nossa pessoa” e numa “formação para um todo”:

“(a) ‘a finalidade última de nossa existência: assegurar através de nossa pessoa ao conceito de humanidade o maior conteúdo possível, tanto durante o período de nossa vida, quanto além deste, deixando nele as marcas de nossa atuação viva. Essa tarefa somente se realiza mediante a junção de nosso Eu com o mundo, assegurando sua interdependência mais geral, intensa e livre.’

“(b) ‘A verdadeira finalidade do homem — não aquela que as tendências conjunturais lhe procuram prescrever mas sim aquela prescrita pela razão eterna e imutável — consiste na mais alta e ponderada formação de suas forças para um todo. A liberdade é a condição primeira e indispensável para esta formação.’”<sup>14</sup>

Nessa citação, provavelmente traduzida pela própria autora de *O indivíduo em formação*, esse caráter de integração do indivíduo com o

---

<sup>13</sup> NOVALIS. *Pólen*. SP, Iluminuras, 1988. p. 55. Novalis é um autor romântico que também escreveu obras consideradas por alguns teóricos como *Bildungsromane*: o conto “Os discípulos em Saís” e o romance inacabado *Heinrich von Ofterdingen*.

<sup>14</sup> Citado por FREITAG, B., op.cit., p. 90.



mundo (da “junção do Eu com o mundo”) é mais rigorosamente enfatizado. Nesse processo de formação ideal, a “razão eterna” evita que o eu se perca em “tendências conjunturais” desse mundo. *Bildung* deve ser visto como um ideal de humanidade, como “a verdadeira finalidade do homem”.

Assim, podemos pensar mais claramente que para compreender o conceito *Bildung* é fundamental perceber a implicação de um processo que estabelece pelo menos duas etapas: uma que diz respeito a um auto-conhecimento e outra que corresponda mais propriamente a uma formação mais abrangente.

Esse processo corresponde exatamente ao que foi dito antes: pensar na formação da humanidade a partir de uma imagem do que possa ser humano (em *nossa pessoa*); “voltar a si”, voltar à consciência (ao eu)<sup>15</sup> buscando a reflexão infinita e ampliando o conhecimento do “ser” no mundo.

Nesse sentido é possível uma tradução do termo *Bildung* por formação, cultura e educação, sem descartar, é claro, outras maneiras de traduzi-lo que apontam mais explicitamente para a especificidade de uma “formação” embasada em ou dependente de idéias filosófico-pedagógicas que surgiam na época. Talvez por isso, em *Conversa sobre a Poesia*, de

---

<sup>15</sup> Claro que para desenvolver sobre o que seria essa consciência eu precisaria um espaço bem maior. Mas é importante lembrar que existem distinções entre os diversos pontos de vista dessa “consciência”. Posso pensar em algumas, por exemplo, o *eu* como consciência para a psicologia, a *pessoa* como consciência para a ética, o *cidadão* como consciência para a política e o *sujeito* como consciência para a filosofia.

Schlegel<sup>16</sup>, Victor-Pierre Stirnimann prefira traduzir *Bildung* por “cultivo” — relembrando o lema grego de “cultivo da alma” —, pois em “cultivo” está implícita a existência prévia de alguém que efetua um plantio, e que todo esse processo de plantio é motivado pela esperança da colheita. Seguindo a analogia, era principalmente pensando nessa colheita que esse processo de cultivo/formação ganharia força.

Já Barbara Freitag<sup>17</sup> traduz em alguns momentos esse conceito por “moldagem”. E aí tenho a impressão de haver também a necessidade de a educação ser um processo necessariamente baseado em um “molde”. O que leva, novamente, à analogia de *Bildung* com a modelagem: “formar a partir de uma imagem/modelo”, ou seja, dar forma a uma sociedade de acordo com certos padrões/modelos.

Essas duas formas de se ver o conceito de *Bildung*, como cultivo e moldagem, transformam-no mais nitidamente em um ideal de formação da humanidade: “cultivar” para colher, segundo os “moldes” de uma humanidade ideal.

No auge desse ideal, Novalis escreveu:

“Estamos numa missão. Para a formação da Terra fomos chamados.”<sup>18</sup>

É importante notar que essa “missão” implicava na necessidade de meios apropriados que pudessem expressar os conceitos filosóficos

---

<sup>16</sup> SCHLEGEL, F. *Conversa sobre a Poesia*. SP, Iluminuras, 1994. p. 13. “Assim, traduz-se habitualmente *Bildung* por ‘formação’ — caso dos ‘romances de formação’ — e, às vezes, por ‘educação’ ou ‘cultura’. (...) Mas ‘cultura’ ainda não evoca com nitidez a fecundidade das analogias especificamente vegetais, tão caras aos românticos (...). Talvez seja preferível traduzir *Bildung*, no mais das vezes, por ‘cultivo’.”

<sup>17</sup> FREITAG, B., op.cit. p. 9.

<sup>18</sup> NOVALIS, op.cit. p.57.

envolvidos nessa formação ideal. A literatura trilhava seu caminho rumo ao *Bildungsroman*, com algumas teorias sobre romance que abordavam a evolução e o desenvolvimento humano de alguns personagens<sup>19</sup>.

Então a literatura já havia assimilado essa possibilidade missionária, mas foi na literatura alemã do século XVIII que a tipologia *Bildungsroman* ganhou expressão.

A literatura alemã se aprimora na apresentação da evolução ou do desenvolvimento de um personagem unindo o conceito de *Bildung* à literatura, desenvolvendo assim um texto literário que envolve personagens, autores e leitores num ideal de formação humana. Assim, através da literatura, poderiam ser “aplicados” os pensamentos que envolviam um ideal, direcionados em cada obra conforme a aprendizagem do herói e o *reflexo* dessa aprendizagem num contexto ainda maior, numa “formação” do herói com seu mundo, vindo a atingir também os mundos do autor e do leitor. Temos algumas teorias que se referem a essas três instâncias que o romance de formação pode vir a abranger. Uma delas é de Karl von Morgenstern, de 1820, onde ele fala de *Bildung* nesses três sentidos:

“1º na expressão da experiência de vida e do desenvolvimento do autor na obra; 2º na formação do protagonista que é apresentada na obra; 3º na formação do leitor mediante a leitura da obra.”<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Em 1774, por exemplo, Friedrich von Blanckenburg em seu livro *Ensaio sobre o romance* desenvolveu algumas considerações sobre o romance evolutivo [*Entwicklungsromans*]. Ele fala da construção consciente do caráter do personagem e de seu desenvolvimento pensado como parte integrante da humanidade. Todos os acontecimentos nesse tipo de romance são construídos em função da, ou tendo como centro a evolução do personagem/protagonista que está se encaminhando para sua humanidade. (Veja MAYER, Gerhart. *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart, J. B. Metzlersche, 1992. p.27.

<sup>20</sup> JACOBS, Jürgen & KRAUSE, Markus. *Der deutsche Bildungsroman*. München, Beck, 1989. p. 22.

Assim, a literatura alemã tratou de apresentar, através do “romance de formação”, esse processo de integração entre as vivências do personagem, do autor e do leitor em seus respectivos “mundos”.

## ***Bildung* e literatura**

“Se suprimisse tudo o que devo  
aos meus predecessores, restaria pouco.  
Minha obra é a de um ser coletivo  
que se chama Goethe”.

(Goethe<sup>21</sup>)

A tipologia *Bildungsroman* começou a ser ampliada e divulgada nas teorias literárias após a metade do século XIX. Foi Wilhelm Dilthey o grande responsável pela consagração do termo:

“Já em 1870 na sua obra *A vida de Schleiermachers* [*Leben Schleiermachers*], ele usa o termo *Bildungsroman* para obras na tradição do Wilhelm Meister. (...) No capítulo sobre Hölderlin, no livro *Vivência e poesia* [*Das Erlebnis und die Dichtung*], ele descreve o tema do *Bildungsroman* como a estória de um jovem que ingressa na vida de forma ingênua, procura por almas gêmeas, encontra amizade e amor, tendo que enfrentar, no entanto, a dura realidade da vida para amadurecer através de múltiplas vivências, encontrar a si mesmo e achar a sua tarefa na vida.”<sup>22</sup>

Assim, com a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, Goethe parece ter definido vários aspectos da tipologia *Bildungsroman*. Mas, como coloco na epígrafe acima, ele mesmo tinha consciência de que sua obra também foi influenciada por outras obras (provavelmente filosóficas e literárias), por isso julgo adequado citar aqui pelo menos duas

---

<sup>21</sup> Citado por Jung, C. G. *Memórias, sonhos, reflexões*. SP Nova Fronteira, 1993. p.10.

<sup>22</sup> JACOBS, op. cit., p. 25.

obras que considero “predecessoras” da tipologia. Uma delas é o romance de cavalaria *Parsifal*, de Wolfram von Eschenbach, a outra, também considerada como romance de formação e escrita poucos anos antes do romance de Goethe, é *Emílio ou Da educação*, de Rousseau.

*Parsifal* conta a história de um herói que busca o Santo Graal. Entre diversas aventuras, Parsifal se vê diante do cálice sagrado, mas perde a oportunidade de fazer uma pergunta crucial da qual dependeria toda sua busca. Sua imaturidade denuncia o despreparo para alcançar seu objetivo. Somente numa segunda oportunidade, aí sim, já tendo efetuado seu aprendizado como um cavaleiro, ele consegue descobrir os mistérios do Graal.

“Trata-se de uma história exemplar, que serve de modelo ao comportamento dos homens. Nela a discussão sobre o acontecer da História é conscientemente orientada para um objetivo educacional cujo resultado implica o desenvolvimento global da personalidade. (...) Robert A. Johnson (...) identifica o Graal com o *self* [junguiano], e sua busca com o processo de individuação (a demanda do Graal), uma evolução progressiva através da qual o buscador (Parsifal) vai-se tornando aos poucos um ser humano integral. Suas buscas terminam quando ele acha o Graal, isto é, quando atinge o *self*, tornando-se ‘ele mesmo’.”<sup>23</sup>

Assim, essa obra pode sugerir que o Graal, o cálice sagrado, nada mais é do que o aprendizado do herói sobre sua pessoa, a consciência de si-mesmo.

Por sua vez *Emílio ou Da educação* é uma obra onde Rousseau assume o papel de narrador e conta a história de um aluno submetido a uma pedagogia, da infância à fase adulta. O romance explicita o intuito de

---

<sup>23</sup> PATIER, A. R. Schmidt. In: ESCHENBACH, Wolfran von. *Parsifal*. SP, Antroposófica, 1995. p. 19-20

ser um método pedagógico que questiona a educação da época. Por isso é considerado como um romance didático.

“Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. (...) Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana.”<sup>24</sup>

Entre outras coisas, essa obra singular discute desde questões das mais cotidianas como amamentação, higiene etc até problemas mais profundos como repressão moral em instituições (escolas, igrejas, Estado), direcionando a educação para a liberdade do ser e para os direitos humanos.

Muito rapidamente, é possível ver que o preparo geral do homem para a vida é o tema dessas duas obras<sup>25</sup>. Mas o que me faz citá-las em especial é que ambas já apresentam o pressuposto antropológico que será explorado ao extremo no *Bildungsroman*: o de que o homem nasce inacabado e adquire forma ao longo da vida.

O romance de formação trata, de modo geral, do processo de aquisição de forma ao longo da vida, num

“aprendizado, na medida em que o herói constrói, a partir de um telos (uma meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral; [e numa] *formação* na medida em que instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, moldá-lo, direcioná-lo, segundo seus valores e normas específicas.”<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> ROUSSEAU. *Emílio ou Da educação*. RJ, Bertrand Brasil, 1992. p. 15-16.

<sup>25</sup> Ainda que entre as duas obras haja grandes diferenças.

<sup>26</sup> FREITAG, B., op.cit., p. 13.

O *Bildungsroman*, em resumo, pode não somente ficar restrito a uma aprendizagem do herói, que reflete sobre seu eu, como também efetuar suas relações dentro da sociedade. O “aprendizado” é elevado à “formação”; as duas fases dizem respeito, respectivamente, ao caráter individual e a todas as outras relações do individual com um coletivo.

## O “ser” do *Bildungsroman*

Com base no que foi visto até agora, a tipologia *Bildungsroman* tem sempre como referencial o herói e seu processo de formação (de aquisição de uma forma).

Para um aprofundamento sobre essa tipologia, porém, trago para o debate alguns dos escritos teóricos de Mikhail Bakhtin, já que esse autor fez um estudo delimitado pela imagem do herói no romance de formação, mais especificamente da “problemática que concerne ao *homem em formação* (em devir) no romance.”<sup>27</sup>

Para Bakhtin, o princípio determinante do *Bildungsroman* é a *formação do herói* em oposição ao *herói preestabelecido*, comum a outros tipos de romances. O herói preestabelecido é uma *grandeza constante* na fórmula do romance. Ele não precisa apresentar mudanças em sua personalidade, nem formar uma imagem, pois já a tem formada. Geralmente esse tipo de romance apresenta outras *grandezas* (o ambiente espacial, a situação social, ou todos os aspectos da vida e do destino do herói) como *variáveis*. É o caso, por exemplo, de romances em que um herói pobre fica rico, cuja variante pode ser restrita apenas à situação

---

<sup>27</sup> BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. SP, Martins Fontes, 1992. p.235.

econômica, ou de romances onde o caráter do herói é posto à prova sem que haja mudanças quanto a esse caráter, cuja variante pode ser restrita apenas aos acontecimentos e atitudes do herói diante das circunstâncias. Em ambos os casos o herói pode permanecer do início ao fim imutável quanto a suas qualidades, quanto a sua personalidade. Esse seria o ponto que determinaria o herói como uma “unidade estática”, em oposição à “unidade dinâmica” do herói, evidente no *Bildungsroman*:

“Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de *romance de formação* do homem.”<sup>28</sup>

Esse autor, mesmo sabendo ser impossível encontrar um tipo de romance “puro”, propõe didaticamente subdivisões na ordem estrutural dessa tipologia. Assim, os romances de formação, quanto ao grau de assimilação do tempo histórico, poderiam ser classificados em um ou mais dos cinco tipos seguintes<sup>29</sup>.

1) O romance cíclico de tipo puro: articulado sobre faixas etárias do protagonista, que geralmente se apresenta no começo como criança e alcança a velhice no final (muitas biografias são efetuadas com essa estrutura).

---

<sup>28</sup> Idem, p. 237.

<sup>29</sup> Alguns romances podem apresentar até mesmo as cinco subdivisões propostas pelo autor (talvez esse seja o caso dos dois romances que serão objetos de estudo dessa pesquisa). Também, em algumas leituras teóricas que efetuei para esse estudo, foi possível ver que algumas outras possibilidades de subdivisões, diferentes dessas, já foram levantadas.



2) O romance que representa um certo modo de desenvolvimento típico, repetitivo; caracterizado pela representação de um mundo e de uma vida como *experiência*, como *escola*. A *formação* deve ser básica para todos os homens, atingindo um único e mesmo resultado. Bakhtin desenvolve essa subdivisão principalmente para os muitos romances que transformam o “adolescente idealista e sonhador num adulto sóbrio e prático”<sup>30</sup> (caso também dos muitos romances que apresentam o protagonista ligado a alguma instituição educacional).

3) O romance do tipo (auto)biográfico: quando a *formação* é o resultado de um conjunto de circunstâncias, de acontecimentos, de atividades, de empreendimentos, que modificam a vida. Todo esse conjunto influencia individualmente na formação, que não pode ser generalizada. É baseado na vida-destino do homem. Essa vida-destino vai se construindo e influenciando diretamente na aprendizagem do herói, chegando até a se confundir com sua formação.

4) O romance didático-pedagógico: quando a narrativa apresenta explicitamente processos pedagógicos determinados sendo aplicados à formação do herói (caso do *Émile*, de Rousseau).

5) O romance que apresenta a formação do herói como indissolúvel da evolução histórica:

“nos quatro tipos anteriormente mencionados (...) o homem se formava, se desenvolvia, mudava, no interior de uma época. O que esse mundo concreto e estável esperava do homem em sua atualidade era que este se adaptasse, conhecesse as leis da vida e se submetesse a elas. Era o homem que se formava e não o mundo: o mundo, pelo contrário, servia de ponto de referência para o homem em desenvolvimento. (...) Assim o mundo, mesmo quando concebido como experiência e escola,

---

<sup>30</sup> Idem, p.238.

continuava a ser um dado preestabelecido, imutável, que só mudava graças ao processo de investigação de quem o estudava.”<sup>31</sup>

A essa quinta subdivisão, Bakhtin dedica uma parte bem maior de seus estudos. Com base nela vejo como o conceito de *Bildung* pode ser relacionado mais nitidamente à idéia da reflexão, vista anteriormente. No *Bildungsroman* assim exposto, o herói é *reflexo* de seu mundo. A formação se dá numa relação do herói com um mundo (ambos em constante movimento).

A *formação* será caracterizada, principalmente, por transformações de idéias passadas e presentes visando um futuro. As mudanças que ocorrem no mundo do herói servem-lhe de base para o aprendizado (individual e interiorizado). O herói reflete sobre si (exteriorizando) essas (trans)formações. Herói e mundo se (trans)formam simultaneamente, um influenciando diretamente na formação do outro. Isso caracteriza mais uma vez a importância do estudo do “romance de formação” como originário de um ideal (de *Bildung*).

Assim, fica mais claro também que os romances de formação podem levar em conta possíveis (trans)formações, não restritas ao herói e a seu mundo, que podem atingir os “mundos reais” do autor e do leitor<sup>32</sup>, pois, como nos lembra Barbara Freitag:

“não é por acaso que o conceito de *paideia* dos gregos da Antigüidade, e da *Bildung* dos alemães da Ilustração, ganham peso crescente depois de derrotas políticas significativas em um e outro país (nas épocas aqui referidas), i.e., as guerras do Peloponeso na Grécia e as invasões napoleônicas na Europa. O resgate de uma idéia, um ideal político e comunitário, a ser

---

<sup>31</sup> Idem, p.239-240.

<sup>32</sup> Lembrando a idéia original de Morgenstern ao falar em *Bildungsroman* — do ponto de vista do autor, do herói e do leitor.

posto em prática por todos e cada um, serve como princípio norteador da reconstrução social depois da derrota política e moral. São essas algumas das muitas conotações do termo alemão *Bildung*, pensada e repensada por filósofos como Kant, Hegel, Humboldt, Adorno e tantos outros.”<sup>33</sup>

Entendo, portanto, que a complexidade da obra *Bildungsroman* está em não ficar limitada à *formação* do protagonista, tentando formar, ainda juntamente com o herói e seu mundo, um novo mundo “real”. Não é a toa que Bakhtin chama essa sua quinta subdivisão de “romance de formação realista”.

Segundo Barbara Freitag, a teoria de Bakhtin mostra uma afinidade com os pensamentos de Goethe e Kant quanto ao caráter de (trans)formações sócio-culturais que possam vir a refletir na formação do herói dos *Bildungsroman*.

“O *Bildungsroman*, como gênero literário (...), assume a função histórica importante de formar, através da *mimesis* do leitor com os personagens em questão (Emílio, Meister), o homem da ‘nova ordem social’, como diria Bakhtin. E, como diriam Goethe e Kant, *den mündigen Menschen*, o cidadão moderno.”<sup>34</sup>

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é inserido por Bakhtin nessa subdivisão da tipologia.

“Em romances como (...) *Wilhelm Meister*, a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma *ao mesmo tempo que o mundo*, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele. Ele é obrigado a

---

<sup>33</sup> FREITAG, B., op. cit. p.12-13.

<sup>34</sup> Idem, p. 89. A expressão em alemão pode se referir ao homem amadurecido para exercer sua autonomia e sua responsabilidade. Remete a uma emancipação. Veja KANT, I. “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento?’” In: \_\_\_\_ *Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1974. pp. 100-116.

tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está em questão. (...) São justamente os *fundamentos* da vida que estão mudando e compete ao homem mudar junto com eles. Não é de surpreender que, nesse tipo de romance de formação, os problemas sejam expostos em toda a sua envergadura, pois que se trata da realidade e das possibilidades do homem, da liberdade e da necessidade, da iniciativa criadora.”<sup>35</sup>

O próximo capítulo será uma leitura dessa obra de Goethe e abordará mais especificamente essa característica.

---

<sup>35</sup> BAKHTIN, M., op. cit. p.240.

# Brincando e aprendendo a viver

*“Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem.  
Apenas sei de diversas harmonias,  
bonitas e possíveis, sem o Juízo Final.”*

(Caetano Veloso. *Fora da ordem*)

A obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*), de Johann Wolfgang Goethe, começou a ser escrita em 1777, sob o título de “A missão teatral de Wilhelm Meister”, mas só foi finalizada pelo autor entre os anos de 1793 e 1795, com mudanças significativas em relação ao que havia sido previsto inicialmente.<sup>1</sup> A “nova” versão foi dividida em oito livros que contam a história da formação do herói Wilhelm Meister.

Wilhelm, que é filho de uma família burguesa financeiramente em ascensão, tenta se desvencilhar da profissão de comerciante para viver sua vida de acordo com o que acha ser sua vocação: o teatro. A narrativa não apresenta datas nem registros das idades do herói<sup>2</sup> ao longo dos acontecimentos, mas sutilmente permite ao leitor saber que os anos de aprendizagem não chegam a 10. Nesse período, Wilhelm se vê envolvido nas mais diversas situações na tentativa de encontrar a si mesmo e formar-se enquanto indivíduo ativo em uma sociedade.

---

<sup>1</sup> A obra será trabalhada com base na tradução GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução: Nicolino Simone Neto. SP, Ensaio, 1994. *Wilhelm Meister theatralische Sendung* (*A missão teatral de Wilhelm Meister*) foi uma primeira versão da obra, que mais tarde Goethe transformou em romance. Essa primeira versão esteve perdida durante muito tempo e foi encontrada em 1910.

<sup>2</sup> Tudo leva a crer que no começo do livro Wilhelm tem mais ou menos 22 anos, pois ele diz que seu avô morreu quando ele estava com 10 anos e que nesta data seu pai vendeu a coleção de quadros do avô de Wilhelm para investir na sociedade com o velho Werner. Mais tarde ele diz que fazia 12 anos que seu pai tinha sociedade com o velho Werner.

Com essa obra, Goethe iniciou a tradição do *Bildungsroman* na literatura alemã — tradição que depois se estendeu para a literatura universal. Por sua completude, é comum alguns teóricos do romance considerar essa obra um cânone<sup>3</sup>, não somente por “fundar” uma tipologia, mas pela riqueza em relação a alguns aspectos dos romances modernos. Como pretendo abordar a obra enquanto *Bildungsroman*, levantarei algumas de suas características somente do ponto de vista da formação do herói, pois seria impossível mostrar todos os aspectos que a colocam entre uma das mais completas obras da literatura.

Dentro das teorias literárias, como falei no capítulo anterior, um dos autores que dedicou grande parte de seus estudos a essa obra foi Mikhail Bakhtin<sup>4</sup>. O detalhe é que ele introduz na teoria literária, ao trabalhar com o romance de Goethe, uma classificação diferenciada, apontando *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* como “romance de formação realista”. Para compreender melhor esse pensamento de Bakhtin é preciso perceber uma característica, talvez uma das mais importantes, dessa obra.

“Os romances de Goethe (*Os anos de aprendizagem e Os anos de viagem de Wilhelm Meister*) foram os primeiros a captar o mundo e a vida de uma época na ótica desse novo mundo real, concreto, visível. O todo do romance se destaca sobre o todo do mundo real e da história. (...) Por trás do universo do romance distingue-se o todo do novo mundo cujos representantes-delegados penetram, de todas as partes, no romance para refletir nele a nova plenitude e a concretude (geográfica e histórica no sentido lato desses termos). O todo não figura no interior do romance, mas percebe-se a integridade condensada do mundo real através de cada uma de suas imagens; é precisamente nesse mundo que as imagens ganham vida e forma; mesmo a substancialidade delas é

---

<sup>3</sup> Desde Schlegel, Hegel, até teóricos contemporâneos como Lukács, Carpeaux.

<sup>4</sup> Os estudos aqui referidos são vários, incluindo alguns fragmentos de um longo estudo sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* que Bakhtin cita diversas vezes e que nunca foi encontrado. Segundo o Prof. Dr. José Gatti, da UFSC, Bakhtin precisou se desfazer de alguns desses manuscritos durante a repressão stalinista.

determinada pela plenitude do mundo real. O romance, por certo, inclui elementos utópicos e simbólicos, mas a natureza e a função deles estão agora totalmente modificadas. A natureza da imagem é determinada pela nova relação que se estabeleceu com a nova integridade do mundo”<sup>5</sup>.

O realismo que Bakhtin quer apontar não é aquele que estamos habituados a ver na escola realista (européia) do século XIX — mesmo porque o livro foi escrito no século XVIII. A obra não apresenta descrições geográficas detalhadas, nem alusões diretas a momentos históricos “reais”. Entretanto, ao percorrermos as páginas da história de Wilhelm percebemos que a “realidade” se insere na ação de cada personagem, que por sua vez não consegue se desvincular de uma determinada ordem mundial. Ao longo de toda a narrativa, Wilhelm se mostra preocupado, por exemplo, com as discriminações entre classes e com outros problemas sociais — ainda que não tenha um discurso “engajado”.

Essa leitura “realista” de Bakhtin encontra fundamento também no contexto cultural em que o livro se insere. O período de escritura da obra era um tempo de mudanças significativas em várias regiões do mundo. Da Revolução Francesa parecia resultar uma esperança em relação aos direitos humanos, principalmente em relação aos conteúdos sociais. Mas essa esperança foi abalada logo que se viu os resultados desastrosos da Revolução. Na Alemanha, ela teve seus ecos, e os intelectuais da época perceberam que seria principalmente através da literatura que o mínimo que restou dessa esperança poderia ser trabalhada. Goethe escreveu certa vez:

“E assim, nós, os alemães, ficávamos cada dia mais descontentes. (...) Seguíamos ao acaso mil caminhos desviados

---

<sup>5</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. SP, Martins Fontes, 1992. pp.266-267.

e tortuosos, e era assim que se preparava de diversos lados essa revolução literária da Alemanha.”<sup>6</sup>

Essa revolução literária deveria preparar o caminho para uma mudança social sem o esquecimento de acontecimentos passados.

“Precisamente agora, sua fé [de Goethe] na capacidade da humanidade de se regenerar por suas próprias forças, de romper por suas próprias forças os grilhões que uma evolução social milenária forjou, é mais forte que nunca em sua vida. A idéia educativa do Wilhelm Meister é a descoberta dos métodos com a ajuda dos quais se despertam essas forças adormecidas em cada indivíduo, que preparam para a atividade fecunda, o conhecimento da realidade, o conflito com a realidade, que fomentam aquele desenvolvimento da personalidade.”<sup>7</sup>

Wilhelm Meister é o “escolhido” para confrontações reais entre as diversas contradições que o mundo apresentava. O personagem que, a princípio, queria apenas conhecer a si mesmo, acaba por descobrir que não está sozinho no mundo e que precisaria compreender muitas outras coisas para poder efetuar sua formação.

O personagem se insere e participa de algumas transformações, não somente em sua pessoa, mas que estariam relacionadas a uma (esperança de?) transformação de toda a humanidade. Realidade e ideal se misturam na formação que a obra apresenta.

“Goethe permanece aquele que soube manter os pés no chão da realidade e que procurou um ideal que conciliasse o homem.”<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> *História do pensamento*. SP, Nova Cultural, 1987. p.470

<sup>7</sup> LUKÁCS, Georg. “Posfácio” In: GOETHE, Johann Wolfgang von., op. cit., p. 606

<sup>8</sup> BRUM, J. T. “De volta a Goethe”. In: *Jornal do Brasil, Caderno Idéias: Livros*. RJ, 17 de setembro de 1994. p. 1.



Nessa interação do personagem com o mundo está o “realismo” dessa formação.

“O Goethe de *Os anos de aprendizado* vê efetivamente as contradições concretas entre os ideais do humanismo e a realidade da sociedade capitalista, mas não considera essas contradições como basicamente antagônicas, insolúveis em princípio. Aqui se revela a profunda influência ideológica da Revolução Francesa, tanto em Goethe como em todas as grandes figuras da filosofia e poesia clássicas alemãs.”<sup>9</sup>

Por isso, na procura por ele mesmo, Wilhelm encontra um mundo que desconhece, e isso o fascina. Esse mundo, real e ativo, seria impossível e estúpido mantê-lo afastado ou alheio a sua vida. Wilhelm entrega-se a ele e consegue que ele atue efetivamente em sua formação. Não é a toa que o autor reserva como última fala do livro a seguinte frase:

“[Wilhelm,] Tu me lembras Saul, o filho de Kis, que foi à procura das jumentas de seu pai e encontrou um reino.”<sup>10</sup>

Antes de iniciar a leitura mais profunda desse “reino” que Wilhelm encontra em seus anos de aprendizado, vamos olhar ainda alguns outros detalhes importantes da obra. Nessa breve abertura já foi falado um pouco sobre o herói e sobre o autor, mas entre essas duas vozes existe uma outra que não pode ser esquecida nessa leitura.

---

<sup>9</sup> LUKÁCS, G., op. cit., p.605.

<sup>10</sup> GOETHE, Johann Wolfgang von., op. cit., p. 586. A partir de agora colocaremos todas as citações referentes a esse livro dentro de parênteses, ao término de cada uma, fazendo a distinção apenas da página que consta nessa edição e abreviando o título com as iniciais WM.

## A voz do narrador

O narrador de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, para um leitor desapercibido, poderia passar apenas como um apresentador dos fatos, já que, aparentemente, não se identifica nem justifica por quê está contando a história. Mas ele não é apenas um elo de ligação entre o herói e o leitor, se é que isso seja possível. O que torna esse narrador particularmente interessante é sua maneira de narrar desprovida de qualquer imparcialidade. Ele sofre e se comove junto com o herói e não perde uma oportunidade para analisar o que acontece com Wilhelm ou com outros personagens. Essa análise serve para ele (narrador) passar a história a limpo juntamente com seus leitores. Talvez seja esse narrador o “mestre” da história. Para isso ele tenta se aproximar de ambos os lados, do herói e do leitor, aproximação que se apresenta explícita muitas vezes com o uso de “nosso amigo”:

“e nosso amigo, que visava ao conhecimento da natureza humana, não queria perder a oportunidade de conhecer mais de perto o grande mundo, no qual esperava adquirir muitas informações a respeito da vida, da arte e de si mesmo.” (WM. p.151)

Esse narrador sabe muito bem o que Wilhelm sente e pensa, chegando a saber até mesmo as coisas que o herói não sabe (como no Livro I, na conversa entre Mariane e Bárbara, que Wilhelm não presencia) ou esqueceu (como quando Wilhelm escuta uma canção). Neste último caso, o narrador faz questão de marcar:

“Infelizmente, Wilhelm só conseguiu guardar sua última estrofe.” (WM. p.328)

A onisciência do narrador aparece também quando ele coloca o que Wilhelm “diz a si mesmo” entre aspas:

“‘Será’, dizia a si mesmo, ‘que nós homens nascemos tão egoístas que nos é impossível cuidar de outra criatura além de nós?’” (WM. p.494)

O narrador acha necessário narrar esses fatos introspectivos de Wilhelm, e é exatamente aí que marca sua presença significativamente, que evidencia sua existência. Ele quer interferir numa narração que poderia perfeitamente ser feita em primeira pessoa (até mesmo como numa autobiografia, por que não?), para mostrar melhor as nuances do aprendizado de Wilhelm. Talvez o leitor não precisasse dele para compreender a formação de Wilhelm, mas suas intervenções enriquecem o debate sobre essa formação. Ele acrescenta algumas idéias, como por exemplo:

“Todo aquele que, diante de nossos olhos, emprega com tenacidade seus esforços para atingir um propósito, aprovemos ou censuremos sua intenção, há de ser digno de nossa simpatia; mas, uma vez resolvida a questão, desviamos prontamente dele nosso olhar; tudo aquilo que se mostra acabado, concluído, não pode absolutamente reter nossa atenção.” (WM. p.75)

Ou:

“Por vezes, estando próximo de uma evolução de suas forças, de suas capacidades e de seus conceitos, o homem cai numa perplexidade da qual pode facilmente livrá-lo um bom amigo. Assemelha-se então a um andarilho que, não longe de seu albergue, cai na água; se alguém lhe esticasse de pronto a mão e o puxasse para a terra, tudo não teria passado de um banho, ao passo que, se ele próprio se tivesse livrado por si só e saído na outra margem, teria feito um longo e penoso desvio rumo a seu objetivo determinado.” (WM. p. 175)

E evita outras:

“Wilhelm costumava tomar nota de uma ou de outra dessas conversas e, para não interromper demasiadamente nossa narrativa, iremos expor em outra ocasião tais ensaios sobre arte dramática àqueles de nossos leitores que pelo assunto se interessarem.” (WM. p.300)

Assim sua presença torna-se de grande valor para a obra que quer se aproximar de um ideal de formação. Ele extrai da vivência “real” de outro a matéria que julga necessária para iniciar uma rica discussão sobre aprendizado e formação, e para isso ele precisa se valer das experiências de um personagem a princípio “inexperiente”.

É através dessa inexperiência do personagem que a narrativa torna-se envolvente. A vida de Wilhelm se tornará exemplar, principalmente por ser ela aparentemente “comum”. Mas “nosso amigo” não é tão comum assim. Ele tem algo imprescindível para ser herói de um romance de formação. Isso está explícito em suas próprias palavras:

“para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância.” (WM. p.286)

O narrador tem então como tarefa contar aos leitores como Wilhelm se vê e o que contribui para ele melhorar ou construir uma imagem mais nítida dele mesmo (“tal como ele é”), já que sua idéia de educação passa, principalmente, por um auto-conhecimento.

Entre diversos itens que contribuem para essa formação, ganham destaque na narração algumas questões como a “verdadeira” vocação de Wilhelm, as discussões sobre posições sociais (nobreza e burguesia), as figuras femininas que cruzam seu caminho (personagens, figuras arquetípicas e a “Bela Alma”), a existência da Sociedade da Torre e de sua concepção pedagógica e a história infeliz de Mignon e do Harpista. Através do exame de cada um desses itens, parece-me possível uma

aproximação da idéia formativa de Wilhelm Meister. Cada um deles gera debates, oposições e conflitos que ajudam Wilhelm a questionar valores e arriscar hipóteses sobre diversos aspectos de sua realidade. É o exame desses itens que proponho a partir de agora.

## Teste vocacional

*“Não temos nada senão a nós mesmos.”*

(WM. p.209)

*“Só todos os homens juntos compõem a humanidade;  
só todas as forças reunidas, o mundo.”*

(WM. p.536)

O teste vocacional que Wilhelm vive em seus anos de aprendizado introduz um debate crítico sobre a sociedade da época. Isso aparece principalmente relacionado à oposição entre teatro e comércio — ou seja, nas discussões sobre a vocação do herói — e também em algumas considerações que ele faz sobre (o)posições sociais, como nobreza e burguesia.

Wilhelm anda como um *flâneur* entre a vida nobre e a burguesa (assim como entre o teatro e o comércio), procurando não se encaixar em nenhum dos lados, em nenhuma idéia fixa, já que não se conhece suficientemente para decidir. Equidistante entre os dois lados, ele é também igualmente crítico de ambos.

Indeciso, Wilhelm representa um personagem que vive um momento de transição da sociedade, aqui descrito por Lúkacs:

“desse modo, o Wilhelm Meister está ideologicamente na fronteira entre duas épocas: dá forma à crise trágica dos ideais humanistas burgueses, ao início de sua superação —

provisoriamente utópica — do marco da sociedade burguesa. (...) Tanto ideologicamente quanto artisticamente, o Wilhelm Meister é produto de uma crise de transição, de uma curtíssima época de transição.”<sup>11</sup>

Na transição, Wilhelm tem o “passaporte” para se manter (literalmente) em trânsito entre as fronteiras sociais, para que, com um contato “real” com o mundo e com as pessoas, possa efetuar sua formação. Ouve histórias enquanto vive sua história. Vai tecendo considerações ao longo de seus anos e “descobre” a Alemanha e sua época. Principalmente no que tange as classes sociais, a sociedade.

“Pela primeira vez um romance trata da vida prosaica das classes inferiores.”<sup>12</sup>

Pela tradição familiar, Wilhelm deveria seguir os passos da burguesia e tentar uma colocação, a melhor possível como comerciante, mas ele não deseja essa profissão, muito menos ser considerado burguês. Mas também, por nascimento, não pode ser considerado um nobre. Assim ele vai optar por ascender à nobreza no sentido que os Gregos antigos idealizaram para esse termo: através de seu heroísmo. Usando elementos dos romances de cavalaria, como viagens e provas, o narrador conta como Wilhelm almeja tornar-se um nobre por sua educação e por seu convívio em sociedade, e em consequência disso, por sua atuação como herói.

“O herói, Wilhelm, extrai das viagens um aprendizado, ao mesmo tempo que é formado pelos agentes socializadores — a família, o teatro, a própria natureza, que se desdobra sob seus olhos, a 'sociedade do templo' —, que aprimoram a sua personalidade e a enobrecem moralmente, o que se reflete em sua inserção transformadora no mundo.”<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> LUKÁCS, G., op. cit., p.609.

<sup>12</sup> BRUM, J. T., op. cit., p. 1.

<sup>13</sup> FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*. SP, Cortez, 1994. p. 69.

Esse aprimoramento da personalidade e esse enobrecimento moral estão muito próximos da noção de *Paidéia* exposta no capítulo anterior. Recapitulando rapidamente, a idéia consciente da “nobreza” surge quando a civilização grega antiga, querendo a formação de uma aristocracia capaz de governar a Grécia, investe numa educação direcionada à *aretê*. *Aretê* é aproximadamente o que chamamos de “virtude”, uma virtude ligada à “capacidade” e à “força”.

Jaeger, em sua obra *Paidéia*, tenta captar a importância desse termo *aretê* para/na origem de uma educação consciente. Para esse autor, os Gregos basearam-se na *aretê* para tornar consciente o processo de formação de uma cultura. Embora a palavra expresse algo individual (valores próprios, virtudes, aptidões) o conceito correspondente passou a aludir à formação de valores coletivos. A *aretê* discriminaria uma elite, ou seja, seria através das virtudes que uma pessoa se destacaria, se tornaria um líder, um nobre. Por isso o autor sustenta que “a *aretê* é o atributo próprio de nobreza.”<sup>14</sup>. Ser nobre seria um destaque de virtudes.

“O reconhecimento da grandeza de alma como a mais elevada expressão da personalidade espiritual e ética fundamenta-se, tanto para Aristóteles como para Homero, na dignidade da *aretê*.”<sup>15</sup>

Assim, não é difícil perceber que a nobreza que Wilhelm reivindica para si é a nobreza de um herói (literalmente). Isso só é apresentado ao leitor nas entrelinhas da obra, por que Wilhelm não despreza nenhuma colocação sócio-econômica de forma radical. Só que em suas discussões parece pairar um certo desdém por nobres e burgueses, tal como esses se

---

<sup>14</sup> JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. p. 19.

<sup>15</sup> Idem, p.24

apresentavam na época. Sobre os nobres que havia conhecido no castelo do Conde, ele diz:

“Como é fácil para os grandes conquistar os espíritos! Como é fácil apropriar-se dos corações! Um comportamento afável, agradável, só em certo modo humano, produz maravilhas, e quantos meios não possuem eles para reter os espíritos uma vez conquistados! Para nós, tudo nos é mais raro, tudo se nos torna mais difícil, e é natural pois darmos um valor maior ao que conquistamos e realizamos.” (WM. p.209-210)

“Conquistar” e “realizar”. Essas são as ações necessárias para o herói receber o “título da nobreza”. Para Wilhelm, a cegueira dessa “nobreza” institucionalizada em sua época é digna de pena e não de combate radical, pois só têm a perder aqueles que não querem ver o quanto é fútil, e até certo ponto inútil, a riqueza material:

“Não os censurem por isso — exclamou Wilhelm —, antes compadeçam-se deles. Pois raramente têm eles um sentimento elevado dessa boa ventura que reconhecemos como a suprema, e que emana da interior riqueza natural. Somente a nós, os pobres, que pouco ou nada possuímos, é concedido desfrutar em profusão a boa ventura da amizade. Não podemos enaltecer pela graça, nem promover com favores, nem agraciar com presentes aqueles a quem amamos. Não temos nada senão a nós mesmos. Devemos sacrificar todo este eu e, se há de haver algum valor, assegurar para sempre ao amigo este bem. Que prazer e que felicidade para quem dá e para quem recebe! A que estado venturoso nos transporta a fidelidade! Ela dá à efêmera vida humana uma certeza divina; ela constitui o capital essencial de nossa riqueza.” (WM. p.209)

A mesma crítica serve para a burguesia, que também deseja ascender socialmente através de riquezas materiais. Tudo o que Wilhelm quer é dedicar-se a si mesmo; o único “capital” que está disposto a adquirir é o das experiências que o enriquecerão interiormente, educando-o. Por isso ele não aceita muitos dos argumentos que seu pai ou seu amigo Werner usam para torná-lo um comerciante e assumir os negócios da família:



“Acaso é inútil tudo aquilo que não nos põe de pronto dinheiro nos bolsos, que não nos proporciona um patrimônio imediato?”  
(WM. p.11)

Com essa posição bem fundamentada em seu ser — *conquistar* riquezas interiores e *realizar* atos heróicos —, Wilhelm escolhe seu caminho, elegendo o teatro como sua “verdadeira” vocação. Mas essa postura constitui principalmente a primeira metade de sua história. Já na segunda, essa “verdade” não estará assim tão clara para ele e será posta à prova com toda sua força.

“Cá estou — dizia a si mesmo —, mais uma vez, naquela encruzilhada entre duas mulheres que me apareceram em minha juventude. Uma não me parece tão aflita como então, nem tampouco tão magnífica a outra. Sentes uma espécie de vocação íntima de seguir tanto uma quanto outra, e de ambos os lados são bastante fortes os apelos exteriores; parece-te impossível decidir-te; queres que um sobrepeso exterior qualquer venha determinar tua escolha e, no entanto, quando te perscrutas verdadeiramente, vês que são só as circunstâncias exteriores as que te infundem uma inclinação aos negócios, ao lucro e ao patrimônio, ao passo que tua necessidade mais íntima engendra e nutre o desejo de desenvolver e ampliar sempre mais as disposições que para o bom e o belo podem estar adormecidas dentro de ti, sejam elas físicas ou espirituais.” (WM. p. 268-269)

Ao final de seus anos de aprendizado, aquilo que Wilhelm tanto desejava para sua vida — uma “missão teatral”, ou o que seu pai desejou, uma “missão comercial” — pode ser entendido muito mais como uma “missão social” do que qualquer outra coisa. Claro que essa missão social só acontece com o desejo íntimo (talvez primordial) do personagem de conhecer o mundo e as pessoas que convivem nesse mundo, para um auto-conhecimento. Teatro e comércio são o “passaporte”, falado há pouco, capaz de fazer o herói transitar por entre as pessoas e efetuar sua formação voltada para o debate sobre humanismo — na ordem em que aparecem no discurso de Wilhelm, arte e economia ficam em segundo plano.

## Atuar é humano

*“O homem é o mais interessante para o homem,  
e talvez deva ser a única coisa que lhe interesse.  
Tudo mais que nos rodeia é ou mero elemento no qual vivemos,  
ou instrumento do qual nos servimos.”*

(WM. p. 97)

Não é preciso tecer muitas considerações sobre a tal “missão comercial”, apenas que ela ajuda Wilhelm a encontrar seu amigo e diretor, Serlo, e a conhecer um pouco mais certos aspectos econômicos e sociais da sociedade em que vivia. Essa segunda consequência é confirmada pelo narrador quanto ao relatório que Wilhelm e Laertes fazem para satisfazer o desejo do pai:

*“Ao redigir aquele singular trabalho, que só por diversão havia empreendido com Laertes, em que descrevia sua viagem imaginária, ele passara a prestar mais atenção às condições e à vida quotidiana do mundo real.” (WM. p.268)*

Já a “missão teatral”<sup>16</sup> merece alguns comentários, ainda que, ao longo dos anos, a dedicação de Wilhelm ao teatro perca lugar, conscientemente, àquilo que chamo de “missão social”.

Na primeira parte da obra, o leitor se vê convencido de que a vocação de Wilhelm é o teatro. Com o desenrolar da história essa vocação vai se tornando incerta, vai perdendo a força inicial. Ao final, a transformação “vocacional” é uma das principais “provas” de que Wilhelm efetuou sua formação, ou melhor, de que descobriu a si mesmo, tornando-se “aquilo que já era” (um *meister*). Assim estará pronto para desempenhar sua mais nova missão: educar seu filho, Félix.

---

<sup>16</sup> E por que não falar que essa “missão teatral” talvez tenha sido o desejo primeiro do “pai”/autor, Goethe, lembrando que a primeira versão foi escrita sob o título “A missão teatral de Wilhelm Meister”?

O teatro então funciona como um porto seguro e temporário para que Wilhelm possa, logo em seguida, se lançar ao mar.

“A essa concepção do teatro corresponde inteiramente que *Os anos de aprendizado* ultrapassem em sua ação o teatro, que o teatro para Wilhelm Meister não seja uma ‘missão’, mas tão-somente um *ponto de transição*. A exposição da vida teatral, que constituía todo o conteúdo da primeira versão, não ocupa aqui senão a primeira parte do romance, passando expressamente por confusão do já amadurecido Wilhelm e por desvio de sua meta.”<sup>17</sup>

Lukács parece dizer que o teatro nada proporcionou a Wilhelm, mas, por mais que isso seja exposto na obra, essa afirmação não está de todo certa. Sua dedicação ao teatro passa a ser uma fase de aprendizagem fundamental para que Wilhelm reflita sobre sua pessoa, mesmo que essa opção tenha sido um “desvio de sua meta” (será abordado adiante o “erro” como uma das bases educativas da Sociedade da Torre).

É através desse desvio que dois pontos básicos para a formação de Wilhelm são apresentados para o leitor e, por que não dizer, para o próprio personagem.

O primeiro ponto básico apresenta a predileção de Wilhelm pelas artes cênicas, sempre direcionando seu interesse para o caráter educativo da arte numa possível formação cultural (de um povo). O segundo é que a arte, tendo esse caráter educativo, o ajuda a se conhecer melhor, instruindo-se a si mesmo.

Sobre o primeiro ponto, o protagonista desenvolve longas digressões, de certo modo pretensiosas, sobre uma formação cultural, “utilizando” o

---

<sup>17</sup> LUKÁCS, G., op cit., p. 594.

teatro como instrumento educativo. Isso é apontado pelo personagem Melina:

“Melina zombou sem muita sutileza dos ideais pedantes de Wilhelm, de sua arrogante pretensão de educar o público, ao invés de se deixar educar por ele.” (WM. p.343)

Ao presenciar um espetáculo de malabarismo e logo após a manifestação festiva do público com os atores, Wilhelm questiona:

“Que ator, que escritor, ou que homem mesmo, não se consideraria no auge de seus desejos, se com alguma frase nobre ou uma boa ação qualquer produzisse impressão tão unânime? Que sensação deliciosa deve ser a de poder, tão rápido quanto uma descarga elétrica, através de sentimentos bons e nobres, dignos da humanidade, excitar o povo, difundir-lhe um entusiasmo semelhante, tal como fizeram essas pessoas com auxílio de suas habilidades corporais; se fosse possível transmitir à multidão a simpatia por tudo o que é humano.” (WM. p.101)

Nessas palavras, esse primeiro ponto é dito sem meias palavras: seu desejo é, através da arte, *transmitir* idéias humanistas. Sua intenção de educar não é disfarçada, e isso é fundamental para sua história de vida.

O segundo ponto básico está diretamente ligado a essa intenção. Movido pelo impulso de “instruir-se a si mesmo”, Wilhelm procura *para si* o “material educativo” que as artes cênicas podem proporcionar. Com isso ele busca uma reflexão sobre o que há de “real” e de “humano” no mundo da ficção (também nesse sentido, talvez a obra possa ser lida como uma metaficção), como aparece, por exemplo, na longa análise que ele faz de *Hamlet*.

Wilhelm vive, através dos livros, das histórias, das vidas representadas, as mais diversas experiências. Mas seu fascínio pelo teatro denuncia, mais uma vez, outro interesse. É a “errata” de seus anos de

aprendizado: onde está escrito na vida de Wilhelm “fascínio pelo teatro”, lê-se “fascínio pela vida” — pelo o que há de humano, em todos os sentidos, na literatura, nos palcos, nos bastidores, nos atores, nos escritores etc.

Desde sua infância Wilhelm já se via tentado pelo teatro, mas principalmente querendo saber o que está por trás do espetáculo cênico, por aquilo que dá vida e movimento á arte: o ser humano.

“Que os bonecos não falavam por si próprios, já dissera a mim mesmo na primeira vez; que tampouco se moviam sozinhos, também já suspeitava; mas, por que tudo aquilo era tão lindo, por que pareciam falar e mover-se por si mesmos e *onde poderiam estar as luzes e as pessoas?* (...) Depois de tal descoberta, perdi-me em profundas reflexões, fiquei mais tranqüilo que antes. Depois daquela experiência tive a impressão de que não sabia absolutamente nada, e com razão, pois me faltava a coerência, e dela entretanto é que tudo depende.” (WM. p.18) [grifos meus]

A falta de talento, a decepção com os demais atores, a impossibilidade de realizar sua meta, tudo isso contribui para Wilhelm abandonar aquela idéia fixa inicial de ser um missionário nas/das artes cênicas. Inocentemente ele desabafa ao amigo Jarno:

“O quanto ignoram completamente a si mesmos esses homens [os atores], de que modo exercem sem qualquer discernimento suas atividades, e quão ilimitadas são suas pretensões, disso ninguém tem a menor noção. Não só cada um quer ser o primeiro, como também o único; todos excluíam, com prazer, os demais, sem ver que, mesmo com todos juntos, mal poderiam realizar alguma coisa. (...) Com que violência agem uns contra os outros! E só o mais mesquinho amor próprio, o mais tacanho egoísmo fazem unir-se um ao outro. (...) [Jarno diz:] - O que me descreveu não foi o teatro, mas o mundo, e que eu poderia encontrar em todas as classes sociais personagens e ações suficientes para suas duras pinceladas?” (WM. p.426-427)

Descoberto o “erro” vocacional e esgotadas todas as suas forças para insistir nesse erro, ele finalmente descreve sua nova e definitiva missão:

“Deixo o teatro e me junto aos homens, cujo contato haverá de me conduzir, em todos os sentidos, a uma pura e sólida atividade.” (WM. p.477)

## O que há de humano no reino de Wilhelm Meister?

“*Ser ou não ser?*”

(*Hamlet*, terceiro ato, cena IV)

“*Lembra de viver!*”

(*Wilhelm*, livro VIII, cap. 5)

Wilhelm, apesar de todos os seus desvios e suas dúvidas, é um personagem que sente prazer pela vida. Quer atuar, quer errar, quer aprender e ensinar, quer é ser ativo. Bem diferente do personagem da literatura que ele mais admira: Hamlet. Wilhelm estuda *Hamlet* na Alemanha, aproximadamente 200 anos depois que a peça foi ao palco pela primeira vez, em Londres.<sup>18</sup>

Goethe cita literalmente a tragédia de Shakespeare, e dialoga com ela, estabelecendo uma ligação estreita entre os dois personagens. Wilhelm, porém, não é um herói trágico, muito pelo contrário. Principalmente por isso ele está a uma distância (espaço-temporal, além de literária) bastante significativa do príncipe da Dinamarca, mas cita-o e deseja-o, talvez até mesmo como um (contra-)exemplo. Uma das

---

<sup>18</sup> Pude concluí-lo lembrando que Wilhelm cita, como algo recente em relação a seu tempo, uma guerra ocorrida na América, com a participação de franceses. Levando-se em conta que o romance foi publicado em 1796, esta guerra só pode ter sido a da independência americana. *Hamlet* foi representada pela primeira vez em 1596, e a guerra citada foi de 1776 a 1783.

principais justificativas de Wilhelm para seu apego a Hamlet está numa leitura crítica que ele faz da obra shakespeariana a seus colegas de teatro:

“Andam desarticulados os tempos; pobre de mim, que nasci para pô-los novamente no lugar!” Nessas palavras, creio eu, encontra-se a chave de toda a conduta de Hamlet, e parece-me claro o que Shakespeare pretendeu descrever: uma grande ação imposta a uma alma que não está à altura de tal ação.”  
(WM. p.240)

Hamlet, na opinião de Wilhelm, não era um personagem capaz de viver as pressões de sua vida. Sua “nobreza” não adiantou, não sobreviveu às desarticulações dos tempos. Já Wilhelm não só sobrevive a seu tempo como apreende e se aproveita das possíveis desarticulações (do que há de “podre no reino”) e forja, mesmo que cometendo erros, sua formação. É capaz de perceber as “deformações” (políticas, econômicas, sociais) geradas pela sociedade que estava se transformando. Não se trata de um apego a essas deformações, de uma forma pessimista — ele não sofre terrivelmente com elas —; ao contrário, ele experimenta e reflete sobre as possibilidades e impossibilidades do tempo em que vive e tenta uma adaptação de ambas as partes: dele com o mundo e do mundo com ele. Ele não tem a pretensão de “pôr no lugar” todo o mundo, somente ele mesmo já lhe parece uma tarefa nobre, digna de um herói.

Isso poupa maiores comparações entre os dois personagens, que diante da morte destacam, cada um a seu modo, as citações que colocamos na epígrafe desta parte, onde a interrogação “ser ou não ser?” transforma-se na exclamação “lembra de viver!”.

## Do Homem à mulher

As figuras femininas são as que ganham maior destaque na obra. Não que os personagens masculinos não sejam importantes, mas as mulheres são exemplos mais nítidos para Wilhelm perceber características humanas que se estendem para ambos os sexos. Nas relações pessoais, o personagem se aproxima e se dedica mais a essas figuras femininas, que possuem em quase todos os casos um equivalente masculino. Como são muitas as personagens e cada uma valeria um espaço de estudo único, cabe ressaltar apenas algumas características quanto à qualidade mais marcante que cada uma pode ter representado na vida do herói.

*Mariane* teria sido a fraca e infiel, que se deixou conduzir por outros; *Philine* era a companheira sempre alegre; *Aurélie* era infeliz e iludida por um amor nunca correspondido; *Therese* foi sempre independente e determinada; *Mignon* era a criança estranha e imperfeita; a *Condessa* reinava em sua futilidade; e *Natalie* era a bondade em busca da perfeição.

Essas personagens “funcionam” como “cobaias” em suas próprias vidas, e Wilhelm estuda cada uma delas. Ele tinha o intuito de encontrar sua verdadeira paixão, não só no campo profissional, como foi visto anteriormente, mas também no amor. Claro que, assim como na discussão entre teatro e comércio, essa procura do amor o ajuda a conhecer a si mesmo. Tudo o que foi dito a esse respeito anteriormente pode justificar sua dedicação a cada uma das personagens femininas, e talvez Wilhelm também tenha perdido tempo ou se desviado de seu caminho (de seu verdadeiro amor) dando atenção demasiada a algumas delas, mas não é possível dizer que não foram significativas para sua busca. Assim, Wilhelm se envolve com os mais diversos sentimentos humanos na



tentativa de escolher qual dessas vidas ele desejava para si (num duplo sentido).

O matrimônio, a união “ideal” para Wilhelm, se dá com Natalie. Mas não é somente Wilhelm quem encontra sua “cara metade”. A seqüência de finais felizes do livro mostra os equivalentes masculinos (Philine e Friedrich; Therese e Lothario; Jarno e Lydie; Wilhelm e Natalie). Os infelizes mostram as impossibilidades desses equivalentes (Mariane, Aurélie e Mignon morrem, e a Condessa se vê obrigada a permanecer ao lado do Conde que, de certa forma, enlouquece). Parece óbvio dizer que perdem a vida os que não a querem mais e sobrevivem os que a amam, os que desejam viver (mesmo que tenham que enfrentar uma adaptação à dura realidade).

No convívio com essas personagens, Wilhelm quase acredita que é destinado a viver só. Como não quer se entregar a esse destino, arma uma grande confusão ao pedir Therese em casamento. Se esse casamento se realizasse, talvez ele se desviasse novamente de sua meta.

Para evitar que isso aconteça, vêm em sua direção as duas figuras arquetípicas femininas que ficaram nas memórias de sua infância: *Clorinda*, do teatro de bonecos, e a *rainha madrasta*, do quadro que pertencia a seu avô.

Clorinda é a personagem da peça *Jerusalém libertada* (*La Gerusalemme liberata*, 1575), de Torquato Tasso. A cena que ficou na memória de Wilhelm, que ele conta na obra, é a do duelo entre o cristão Tancredo e a pagã Clorinda. Sem saber com quem está lutando, Tancredo mata sua amada, achando que se trata de um homem. Ao reconhecê-la, Tancredo corre para batizá-la antes que morra. Clorinda é assim uma personagem guerreira, andrógina e pagã.

Sobre a “rainha madrasta”, essa é uma história contada por Plutarco. Seleuko, rei da Síria, tem um filho, Antióquio, que se apaixona por sua madrasta Stratonike. Sentindo-se culpado por essa paixão, o jovem príncipe adoece, e toda vez que Stratonike se aproxima de seu leito sua saúde piora. Essa é a cena reproduzida em um quadro da coleção do avô de Wilhelm. A história termina com a separação de Seleuko e o casamento de Stratonike com Antióquio. A rainha madrasta é modelo daquilo que pode ser ao mesmo tempo veneno e remédio; o que causa a doença é a única salvação.

Essas imagens universais perseguem o protagonista, e lhe saltam aos olhos ao ver pela primeira vez a amazona desconhecida que se revelará como Natalie. Nessa cena, Wilhelm está ferido, caído ao chão, e vê surgir a sua frente uma figura andrógina que lhe ajuda a tratar os ferimentos.

“Todos os seus sonhos juvenis se ligavam àquela imagem. Acreditava haver visto com os próprios olhos a nobre e heróica Clorinda; imaginava ser ele o filho enfermo do rei, de cujo leito se aproxima com uma reserva silenciosa a bela e compassiva princesa. - Será possível - costumava dizer a si mesmo em silêncio - que, tal como nos sonhos, também em nossa infância parem a nossa volta as imagens de nossa futura sorte, pressentidas e visíveis a nossos ingênuos olhos? Já não estariam disseminados pela mão do destino os germes do que há de nos suceder? Acaso não nos seria possível saborear antecipadamente os frutos que esperamos colher um dia?”  
(WM. p.231)

Sem dúvida, aqui repete-se a história. Assim como na vida profissional, sua vida amorosa se resolve quando Wilhelm descobre seus erros. Neste caso, quando recolhe informações de seu inconsciente e se deixa impregnar pelos sentimentos que o influenciaram na infância, ele consegue ver o erro de uma união com a *atriz* Mariane ou da união com a *administradora* Therese. Para sua companheira, ninguém melhor do que aquela que dedica a vida às pessoas, Natalie.

“Com auxílio silencioso dos arquétipos que trazia no coração, Wilhelm Meister podia cruzar, sem medo de se perder, todas as estradas da sonolenta e provinciana Alemanha do século XVIII. (...) O escopo de sua vida, a felicidade maior e inesperada que ele receberá do destino - o amor de Natalie - estavam contidos na infância. Se queria crescer e amadurecer, se desejava cumprir seus anos de aprendizado, devia olhar para trás, para os pressentimentos infantis, nos quais o aguardavam as imagens da nobre Clorinda e da suave e compassiva 'esposa do pai'. Como dizia Píndaro, ele devia somente 'tornar-se quem era'.”<sup>19</sup>

Além de todas essas mulheres que convivem com Wilhelm, outra figura feminina recebe um espaço significativo na obra e conseqüentemente em sua vida. Essa mulher, Wilhelm conhece apenas através de uma autobiografia que (não por acaso) lhe vem às mãos, intitulada “Confissões de uma bela alma”<sup>20</sup>. Essa personagem, a Bela Alma, esclarece e aprofunda um ponto fundamental para o aprendizado de Wilhelm: a discussão entre uma vida interiorizada e uma vida ativa.

A obra até então já havia dado indícios de que os perigos de uma vida totalmente voltada à atividade poderia estar baseada numa falsa esperança: a de que apenas ser “útil” possa ser o ideal para uma sociedade. Essa utilidade é alvo da crítica que Wilhelm tece aos ideais burgueses da época. Ele ataca o fato de que, para se adquirir riquezas materiais, há que se abrir mão de tudo o que não diga respeito a lucro.

“[A] um burguês (...), não lhe cabe perguntar: ‘Que és tu?’, e sim: ‘Que tens tu? Que juízo, que conhecimento, que aptidão, que fortuna?’ (...) Já se presume que não há em sua natureza nenhuma harmonia, nem poderia haver, porque ele, para se fazer útil de um determinado modo, deve descuidar de todo o resto.” (WM. p.287-288)

---

<sup>19</sup> CITATI, Pietro. *Goethe*. SP, Companhia das Letras, 1996. p.53.

<sup>20</sup> Essa parte interrompe a narrativa dos anos de aprendizado de Wilhelm e constitui todo o livro VI. Como se trata de confissões é narrada em primeira pessoa.

A história da “Bela Alma” vem ao encontro do extremo oposto dessa vida “útil”. Baseada nos mesmos princípios egoístas, aqui a questão não é mais o apego às coisas puramente materiais, mas às puramente espirituais. Cuidar somente de si é tão perigoso (ou “hipocondríaco”, como Wilhelm costuma dizer) quanto descuidar-se de si. Ambas as posturas são alheias à realidade social. A experiência de vida da “Bela Alma” revela a Wilhelm o outro lado de uma moeda que ele já havia descartado de sua vida.

“O momento de transição para a educação de Wilhelm Meister consiste precisamente no afastamento dessa pura interioridade, que Goethe condena como vazia e abstrata.”<sup>21</sup>

A “Bela Alma” vive apenas para benefício de suas posses interiores. Isso lhe opõe a Werner, personagem extremamente ativo, mas limitado pela exterioridade. Para que Wilhelm dê uma guinada em sua formação, ele deve fugir desses dois extremos (simplicemente, da *vita contemplativa* e da *vita activa*) e encontrar o equilíbrio entre essas duas formas de vida.

## O movimento da torre

*“Vamos construir uma cidade e uma torre que chegue até o céu, para ficarmos famosos e não nos dispersarmos pela superfície da terra. (...) E Javé disse: ‘Eles são um povo só e falam uma só língua. (...) Vamos descer e confundir a língua deles, para que um não entenda a língua do outro’.”*

(Gêneses, 11,1-9)

Até agora foi falado apenas do movimento que Wilhelm dá a seu aprendizado e a sua formação, sem incluirmos a presença importante da “Sociedade da Torre” (*Turmgesellschaft*).

---

<sup>21</sup> LUKÁCS, G., op. cit., p.602.

Essa sociedade permeou todos os anos de aprendizado de Wilhelm. Esteve na sombra e algumas vezes se deixou ver<sup>22</sup>. Até que, já no final, se revela ao herói.

A “Sociedade da Torre” é uma espécie de maçonaria, onde o objetivo não se limita a filantropia ou fraternidade, mas à educação de alguns homens. Tem sua sede na torre do castelo de Lothário, onde reúne um grande arquivo de “experiências de vida”: “cartas de aprendizados” e autobiografias como “As confissões de uma bela alma”. O “aluno”, uma vez iniciado na Sociedade, tem livre acesso ao arquivo. A Sociedade possui uma hierarquia: mestres, assistentes e alunos; o Abade parece ser o mestre maior e mentor de uma metodologia que é aplicada aos alunos.

É imprescindível aqui desenvolver e compreender essa metodologia. Se a meta de Wilhelm era “instruir-se a si mesmo”, qual não foi seu espanto ao saber que por trás de seus anos de aprendizado se encontravam um mestre e toda uma concepção pedagógica? O “lema” dessa metodologia é “deixar que o aluno se forme ele mesmo”. Fiel a esse lema, a Sociedade não submete Wilhelm a nada que mais tarde ele pudesse atribuir a ela. Isso isenta a Sociedade de culpa por qualquer um de seus desvios. Mas ao saber disso, Wilhelm também tem motivos para reclamar: já que a Sociedade o observava, por que não lhe evitou certos descaminhos?

---

<sup>22</sup> Quando e como essa educação começou a ser aplicada à Wilhelm, isso não é esclarecido. Apenas temos algumas passagens em que vêm ao encontro do herói alguns membros da sociedade da torre. O primeiro é um “desconhecido” que lhe fala sobre os quadros do avô (p. 61), o segundo é o “eclesiástico clandestino” (p. 113) que volta a aparecer como padre católico (p.415), o terceiro é o oficial amigo de Jarno (p. 187), e o último é o “espectro” na peça *Hamlet*. Mas não são somente essas aparições que explicitam a influência da sociedade na vida de Wilhelm. Muito mais significativas são as “lições” que alguns membros da sociedade lhe jogam nesses caminhos, como por exemplo o manuscrito da “Bela alma” e as peças de Shakespeare.

A resposta já foi dada. O princípio básico dessa metodologia é deixar que o “aluno” conheça a si mesmo, descubra suas inclinações e a melhor maneira para desenvolvê-las. Algumas dicas sobre essa metodologia são dadas pela “Bela Alma”:

“A princípio, eu não podia entender o plano dessa educação, até que por fim me revelou meu médico: meu tio havia-se deixado convencer pelo Abade de que, ao se pretender fazer algo pela educação do homem, devia-se considerar para onde tendem suas inclinações e seus desejos. Em seguida, deve-se colocá-lo em condições de satisfazer aquelas logo que possível, de alcançar estes logo que possível, para que o homem, caso esteja equivocado, possa reconhecer bem cedo seu erro e, caso tenha encontrado o que lhe convém, agarrar-se a ele com mais zelo e com maior diligência continuar aperfeiçoando-se.” (WM, pp. 406-407)

Fala-se aqui das tendências inatas e nas adquiridas, fala-se também dos possíveis equívocos que possam ocorrer na escolha de uma tendência e em reconhecer, caso seja necessário, esses equívocos. Fala-se aqui exatamente da “escola” a que Wilhelm foi submetido. O que chamo aqui de “metodologia do erro” é o que há de peculiar na formação de Wilhelm.

“Não é obrigação do educador de homens preservá-los do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegre-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente.” (WM, p.480)

Ou seja, errar faz parte do aprendizado. O aluno aprende com seu erro, e uma vez que o reconhece não o repetirá: “esgota-o por completo”. Por isso, a “Sociedade da Torre” não interfere diretamente no aprendizado de seus alunos, prefere se manter a uma certa distância, deixando que cada um viva profundamente seus erros. É exatamente isso que ocorre nos anos de aprendizado de Wilhelm Meister com relação a sua dedicação profunda

ao teatro. Alguns membros da torre chegam a alimentar esse erro de Wilhelm. É Jarno, por exemplo, quem lhe indica Shakespeare, e é o Espectro o grande responsável por sua excelente atuação. Por isso Wilhelm custa a aceitar essa metodologia, que não lhe poupou, e até incentivou, tanta dedicação ao teatro, mas reconhece que no fim das contas alcançou sua meta, efetuou seu aprendizado de acordo com os ideais humanistas que ele compartilha com a Sociedade.

Lukács escreveu que Goethe idealizou essa “Sociedade da Torre” como

“aquela ‘ilha’ de homens excelentes que transformam esses ideais em prática na sua vida e cuja natureza e conduta de vida hão de se tornar um embrião do futuro. (...) Goethe faz com que o ideal da humanidade se realize pela colaboração consciente e pedagógica de um grupo de homens numa tal ‘ilha’.”<sup>23</sup>

Mas essa “ilha” ou “sociedade” é construída na obra não de forma suprema, como detentora de uma verdade pedagógica inquestionável. Tanto que existem críticas, como por exemplo as de Wilhelm, Natalie e Friedrich, principalmente quanto à “metodologia do erro”.

Para Wilhelm só lhe resta saber o que esses homens teriam a lhe dizer e tentar compreender como efetuou seu aprendizado do ponto de vista deles. Para ele a “carta de aprendizado” é como um retrato de sua figura, cujo artista responsável é o Abade:

“Um homem admirável, que muitos tomam por um eclesiástico francês, sem que saibam ao certo sua origem.” (WM, p.406)

---

<sup>23</sup> LUKÁCS, G., op. cit., p.608.

O “misterioso professor” e seu método de observar o aluno de longe, deixando que ele aja sozinho, com total liberdade, constituem o “ponto culminante” dos anos de aprendizado do herói. Para se compreender a formação de Wilhelm Meister é preciso penetrar nesses mistérios da torre e ver que por trás deles o que existe é um ideal de formação que prevê as contradições e as falhas humanas. Por isso a “metodologia do erro” é tão cara a esses educadores.

A citação colocada na epígrafe desta seção alude à história bíblica de Babel, uma cidade que, por se julgar perfeita, pretendia ligar a humanidade com o céu através de uma torre. Essa pretensão provocou sua ruína: os homens passaram a não se entender mais e se dispersaram sobre a terra.

Na turbulência do século XVIII, ergue-se outra torre. Mais consciente das imperfeições da humanidade, mas não menos presunçosa. Não é de causar espanto que a sociedade que participa da história de aprendizado de Wilhelm se reúna numa torre que, desta vez, não pretende alcançar os deuses e sim os homens e, exatamente através da confusão e da dispersão natural a que estão submetidos, educá-los, tentando conciliá-los novamente com a humanidade.

“Só todos os homens juntos compõem a humanidade; só todas as forças reunidas, o mundo. Estas estão com freqüência em conflito entre si e, enquanto buscam destruir-se mutuamente, a natureza as mantém juntas e as reproduz.” (WM, p.537)

Aqui, nessa pequena relação entre as duas torres, a diferença se encontra na base ideológica. Na vida de Wilhelm já ficou claro que “os homens devem se preocupar com os homens”. Essa “Sociedade da Torre” ignora qualquer outro tipo de preocupação, pois está baseada num ideal de formação da humanidade. É claro que essa sociedade não pretende abranger todos os homens, mas pelo menos discriminar uma pequena elite



que seja capaz de cultivar esses ideais (o ideal grego da *Paidéia* se repete aqui). Wilhelm é um desses eleitos. Os motivos dessa escolha? Provavelmente a paixão do herói por tudo o que é humano e sua predisposição para atuar numa sociedade “real” e cheia de conflitos.

## Os “fantasmas” do passado

Depois de tudo o que foi visto, fica uma pergunta: onde se encaixam, em toda essa história da aprendizagem de Wilhelm, as figuras de Mignon e do Harpista? Elas destoam da obra, e justamente por essa diferença tonal constituem imagens simbólicas curiosas, contrárias a tudo o que Wilhelm almeja: uma harmonia de seu ser com o mundo “real”.

Mas por que são esses dois personagens que acompanham Wilhelm em quase todos os seus atos? Por que estão sempre presentes e se apegam tão fortemente ao protagonista e vice-versa?

Isso não parece ser devido ao acaso. O deslocamento desses dois personagens em relação à obra e ao protagonista é evidente demais. O romantismo de ambos contrasta com o “realismo” que já destaquei acima. Esse arroubo romântico chega mesmo a ser uma mostra de virtuosismo do autor, como que debochando do romantismo que brotava na literatura da época.

Somente depois de conhecer a história do passado, comum a ambos, é que talvez se possa arriscar dizer que eles são “fantasmas” que acompanham Wilhelm em seu desejo de vida.

Essas duas figuras ganham destaque não por desgostarem da vida, como Aurélie, nem por não saberem viver, como Mariane, nem por apego

a interesses individuais, como a “Bela Alma” ou Werner, muito menos por amor às pessoas, como Natalie e Lothário. Mignon e o Harpista são prisioneiros da vida. Assombrados pelo passado, são obrigados a permanecer vivos, assombrando o presente.

Se Wilhelm, ao receber sua carta de aprendizado, foi “absolvido pela natureza”, Mignon e o Harpista foram condenados por ela no passado a vagar através do mundo humano. Deixaram de ser, perderam-se no passado de suas vidas, e nada mais os liga a esse mundo. Wilhelm ainda os mantém “vivos” até o final da obra, por amor a esses dois seres e principalmente para poder compreender o desfecho desastroso desses dois personagens inocentes, que se deixaram abater pelas leis humanas e divinas.

Durante toda a narrativa, parece haver uma preparação para a inevitável morte de Mignon e do Harpista. Basta pensar na maneira em que são apresentados esses personagens: Mignon com suas acrobacias e malabarismos, e o Harpista com suas canções melancólicas. Por trás dessas duas “aptidões” oculta-se a imagem simbólica da morte. Dentro do espetáculo circense, os acrobatas e malabaristas são considerados os desafiadores da vida, pois transgridem as leis humanas (da gravidade, da agilidade corporal etc.). Por isso são considerados seres sobre-humanos ou sobrenaturais. Ao mesmo tempo em que a harpa é o instrumento que simboliza a ligação entre o céu e a terra, através da morte. Em diversas mitologias é o instrumento usado pelos deuses ou por mensageiros dos deuses:

“É na harpa que (...) tocam o *modo do sono*, que faz dormir irresistivelmente aqueles que o ouvem, com risco de fazê-los passar, ocasionalmente, desta para melhor.”<sup>24</sup>

O mais curioso é que o desfecho da história desses dois personagens é reservado para o último livro dos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. O mistério que envolve o *passado* deles não perturba significativamente a formação de Wilhelm, mas deixa no ar algumas questões que não se pretende desenvolver, nem esclarecer, pois não fazem parte de uma conduta pedagógica que visa um *futuro*.

Apenas lembrando, Augustin (o Harpista) apaixonou-se por Sperata e, só depois de saber que ela está esperando um filho seu, descobre que são irmãos. Assim nasce Mignon. Por Augustin, ele teria vivido com Sperata e manteria o incesto em segredo, mas ele é forçado a se afastar de sua amante e de sua filha. Sperata morre, e Mignon é raptada por um grupo ambulante. Essa história fantástica é narrada pelo Marquês, irmão do Harpista. Ao contar a história, o Marquês revela a indignação do Harpista diante da injustiça das leis humanas e divinas:

“Meu irmão passou a contestar com violência ainda maior as relações entre natureza e religião, direitos morais e leis civis.”  
(WM, p.563)

Tentou fugir à prisão que lhe impuseram os “irmãos” com suas leis morais, mas não conseguiu se desvencilhar:

“Quis tomar o barco e passar para a outra margem; nós o impedimos, suplicando-lhe que não desse nenhum passo que poderia trazer as mais terríveis conseqüências. Que refletisse, pois não vivia no livre mundo de suas idéias e representações, mas sim sob um estado constituído, cujas leis e relações

---

<sup>24</sup> CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos*. RJ, José Olympio, 1993. p. 484.

absorveram a inexpugnabilidade de uma lei natural.” (WM, p.564)

Acabou se entregando aos fatos, até que soube da morte de Sperata. Fugiu e começou a vagar pelo mundo. Julgado e considerado culpado por um tribunal que não lhe deu chance de defesa, desafia seus carrascos mantendo-se entre a vida e a morte (isso fica explícito quando começa a andar com um frasco de veneno amarrado ao pescoço). A mesma atitude adota Mignon. Duas pessoas sem memória, assombradas por um passado mal resolvido.

Toda essa história é apresentada como uma história à parte em relação à formação de Wilhelm. Entretanto, assim como “as confissões de uma bela alma” e a história de Aurélie, ela vem mais uma vez repudiar a atitude fatalista. Desta vez, esses personagens não assimilam essa fatalidade (imposta pelo destino ou pelas leis morais) e perdem o domínio de suas vidas — o Harpista declara: “Não pertenço a mim mesmo”(WM, p. 206). Tanto a “Bela Alma”, como já foi visto anteriormente, quanto Mignon e o Harpista são exemplos de submissão a “forças estranhas”, que podem afastar Wilhelm de sua meta: uma formação que visa um futuro promissor, uma formação que não pode ser desvinculada da realidade.

“Por isso é que se prega constantemente no romance o ódio contra o ‘destino’, contra toda resignação fatalista. Por isso é que os educadores sublinham constantemente no romance um desprezo pelos ‘mandamentos’ morais.”<sup>25</sup>

Dizer que esses personagens não se “encaixam” na história de Wilhelm pode ser um pouco radical a princípio, mas não se pode negar que a presença deles vai se tornando incômoda. Se recebem um espaço significativo na obra, provavelmente eliminá-los torna-se ainda mais

---

<sup>25</sup> LUKÁCS, G., op. cit., p.601.

significativo. Não é à toa que esses “fantasmas” são exorcizados da vida de Wilhelm no momento em que ele se prepara para viver o futuro junto com o filho Félix.

## Sobre todas as Bastilhas

*“Tudo que nos acontece deixa-nos rastros, tudo contribui, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação.”*

(WM. p.416)

*“Agrada-nos muito, afaga-nos deveras ver um herói que age por si mesmo, que ama e odeia quando seu coração assim lhe ordena, que empreende e executa, afasta todos os obstáculos e atinge um grande propósito. Historiadores e poetas bem que gostariam de nos convencer de que uma sina tão soberba quanto essa poderia ocorrer a um homem.”*

(WM, p. 248)

Após essa leitura enfocando alguns aspectos envolvidos nos anos de aprendizado de Wilhelm Meister é possível falar, de maneira mais ampliada, sobre a *formação* proposta na obra.

Sem sombra de dúvida, há uma aproximação entre educação e realidade, inserindo no debate educativo elementos “reais” de uma sociedade (como por exemplo as diferenças entre classes sociais). Wilhelm efetua sua formação em contato direto com uma sociedade que muitas vezes se apresenta como a bela e outras vezes como a fera. Mas essas contradições precisam ser compreendidas, debatidas e jamais esquecidas. Essa é a base dos anos de aprendizado de Wilhelm, de uma educação consciente, que forme um indivíduo para a liberdade.

Não é simples obter uma aprovação e sair diplomado do curso da vida. O Abade, como mestre nesse curso, fala:

“Aquele que toma ele mesmo tanta parte quanto possível na formação de seus confrades é capaz de entrar em desespero ao ver a maneira criminosa com que amiúde se destrói o homem e com que freqüência se põe no caso de ser destruído, com ou sem culpa.” (WM. p.420)

Ao enfatizar tanto essas “destruições”, a obra aborda o tema da liberdade e dos direitos humanos, tão caros ao contexto histórico da época. Mas não se faz necessário citar momentos como a Revolução Francesa ou a Queda da Bastilha para saber que de forma mais ponderada e madura, porém não menos revolucionária, a obra aponta para prisões e armadilhas (pessoais e sociais) que podem vir a aprisionar o ser e privá-lo de uma cidadania. O romance expõe, de maneira bem menos drástica, a possibilidade de serem colocados abaixo alguns muros dessas prisões.

Ao contar essa história de formação, a história de um personagem (aparentemente comum) que nasce nesse novo mundo velho, cheio de imperfeições e contradições, talvez Goethe estivesse imaginando quantas Bastilhas a humanidade não poderia pôr abaixo se percebesse que a base de qualquer movimento significativo em relação á liberdade é a educação.

A educação para a liberdade representa, segundo Lukács, a fé de Goethe na

“capacidade da humanidade de se regenerar por suas próprias forças, de romper por suas próprias forças os grilhões que uma evolução social milenária forjou”.<sup>26</sup>

Assim, Wilhelm deixa de ser um personagem comum para participar ativamente de um ideal de educação disposto a romper com essas fortalezas que aprisionam os seres humanos neles mesmos e numa sociedade, e privam as pessoas de uma vida social “saudável”.

---

<sup>26</sup> Idem, p. 606.

“Segundo a concepção de Goethe, a personalidade humana só pode desenvolver-se agindo. Mas agir significa sempre uma interação ativa dos homens na sociedade”.<sup>27</sup>

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é um romance que, sem a menor sombra de dúvida, ouve o pulsar da vida e coloca o estetoscópio em nossos ouvidos, fazendo-nos perceber que, como médicos ou como pacientes, não devemos ter uma postura fatalista diante da vida, se ainda temos sinais vitais.

Wilhelm é o herói certo para esse romance, pois quer viver e fazer valer cada batida de seu coração. Transforma-se vivendo, ao contrário de muitos (“hipocondríacos”) que cruzaram seu caminho e se deixaram deformar na/pela vida.

---

<sup>27</sup> Idem, ibidem, p. 600.

# Vivendo e aprendendo a jogar

*“Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa a contra-mola que resiste.”*

(Secos & Molhados. *Primavera nos dentes*)

Esse capítulo é uma leitura de *Das Glasperlenspiel*<sup>1</sup>, de Hermann Hesse (escrita em 1943, e que lhe valeu o prêmio Nobel de literatura em 1946). Assim como a leitura no capítulo anterior, esta terá como norte a “formação” do herói dessa obra (Josef Knecht).

*O jogo das contas de vidro* conta os anos de aprendizado, as pesquisas e os anos como mestre do personagem Josef Knecht, membro da “ordem castálica”. O livro é dividido em três partes: a primeira é uma introdução feita pelo narrador para esclarecer o leitor sobre o “jogo” e sobre por quê ele quer contar a história de vida desse determinado personagem/personalidade; a segunda (e maior) parte conta a história do herói/protagonista; e a terceira parte são as obras póstumas desse herói, seus poemas e suas obras em prosa, que contam suas três existências anteriores.

A obra é marcada por uma distinção temporal entre os “mundos” da autoria (Hesse viveu no século XX), do herói (Knecht viveu alguns séculos após o século XX) e da narração (o narrador viveu em um futuro ainda mais distante). Embora exista essa distância temporal entre esses mundos,

---

<sup>1</sup> A obra será trabalhada com base nas traduções: HESSE, H. *O jogo das contas de vidro*. (tradução de Lavinia Abranches Viotti e Flávio Vieira de Souza) RJ, Record, s/d. e HESSE, H. *O jogo das contas de vidro*. (tradução de Carlos Leite). Lisboa, Dom Quixote, 1989. Essas obras, ao serem citadas, trarão entre parênteses a distinção entre as respectivas edições — “(O jogo. Record)”, para a tradução da editora Record e “(O jogo, D.Quix)” para a tradução da editora Dom Quixote — bem como a página em que a citação aparece em cada edição.



é interessante pensar que cada um deles torna-se referência marcante na construção da obra, pois algumas mudanças que acontecem nesses “mundos” interligam-se na história (do “jogo das contas de vidro”).

Alguns acontecimentos são como fronteiras temporais para a época seguinte, unindo autor, narrador e herói num texto complexo. As mudanças que ocorrem no século XX (principalmente a criação de um país de intelectuais, a Castália) desencadearão a história da formação do herói, e essa será fundamental para a época do narrador. Nesse sentido, antes de iniciar uma leitura mais específica dessa formação do herói, é interessante destacar algumas características que podem enriquecer a leitura quanto aos “mundos” do autor e do narrador.

## O Pretérito imperfeito

O autor, Hermann Hesse, viveu um dos períodos mais intensos desse século. Nasceu na Alemanha (em Calw) e viveu até os 85 anos (morreu em 1962). Com 19 anos, escreveu sua primeira novela, *Peter Camenzind*. Obteve um sucesso considerável e começou a dedicar-se exclusivamente à literatura<sup>2</sup>. Viveu na Alemanha durante a primeira grande guerra, mas resolveu mudar-se para a Suíça, onde adotou a cidadania em 1920. Durante a segunda grande guerra, acolheu refugiados do regime nazista em sua casa e escreveu *O jogo das contas de vidro*. O resto de sua vida, ele

---

<sup>2</sup> Algumas de suas obras são: *A arte dos ociosos*, *O caderno de Sinclair*, *Caminhada*, *Correspondência entre amigos* (com Thomas Mann), *Demian*, *Este lado da vida*, *Histórias medievais*, *Knulp*, *O livro das fábulas*, *O lobo da estepe*, *Minha fé*, *Narciso e Goldmund*, *Narrativas*, *Obstinação*, *Para ler e guardar*, *Para ler e pensar*, *Pequenas alegrias*, *Pequeno mundo*, *Rosshalde*, *Sidarta*, *Sobre a guerra e a paz*, *Sonho de uma flauta e outros contos*, *O último verão de Klingsor*, *Viagem ao oriente*.

viveu em total reclusão, cultivando rosas e ouvindo música. No portão de sua casa colocou a seguinte mensagem aos visitantes:

Quando um homem atinge a velhice  
Cumprida sua missão  
Tem o direito de confrontar  
A idéia da morte em paz.  
Não necessita de outros homens;  
Conhece-os e sabe bastante a seu respeito.  
Necessita é de paz.  
Não é bom visitar este homem ou falar-lhe,  
Fazê-lo sofrer banalidades.  
Deve-se desviar  
À porta de sua casa,  
Como se lá ninguém morasse. (Meng-Tse)

Alguns autores estranham essa reclusão, tomando-a como uma atitude de “neutralidade” quanto a manifestações explícitas em relação às guerras que Hesse vivenciou<sup>3</sup>. Como escreveu Ivo Barroso, no prefácio de *Demian*:

“Em 1914, transfere-se para Berna, onde vai surpreendê-lo a declaração de guerra, em relação à qual Hesse assume, desde o início, uma atitude intelectual de absoluta neutralidade. O entusiasmo guerreiro de seus compatriotas poetas leva-o a escrever o artigo ‘Ó amigos, abstende-vos desse tom’.”<sup>4</sup>

Essa “neutralidade” é totalmente adversa ao pensamento desse autor. O distanciamento que talvez Hesse tenha procurado durante essas guerras levou-o a refletir melhor sobre os acontecimentos do começo do século XX. Sua saída da Alemanha naqueles anos demonstra sua indignação em forma, talvez, de um certo desprezo pela guerra. Foi sem dúvida uma

---

<sup>3</sup> Hesse chegou a prestar serviço voluntário como enfermeiro, o que me faz pensar que essa “neutralidade” é, senão absurda, questionável em vários sentidos.

<sup>4</sup> BARROSO, Ivo. Prefácio In: HESSE, Hermann. *Demian*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

atitude pacifista<sup>5</sup>, ainda que não muito comum, principalmente para algumas pessoas que lhe cobravam um engajamento. As obras de Hesse, não somente a que pretendo analisar, contêm um pouco do pensamento comum a alguns autores que (sobre)viveram para contar os anos de guerra na Alemanha. Principalmente sobre uma nova “formação” a que deveriam ser submetidas as gerações pós-guerras.

Theodor Adorno, um desses autores, dedica um espaço considerável de sua obra a uma “futura” educação. Em seu ensaio *Educação após Auschwitz*, ele declara, logo na primeira frase:

“Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial.”<sup>6</sup>

Cada um a sua maneira, esses autores do começo do século XX contaram com os escritos de alguns autores do século anterior que já previam um desencadeamento desastroso nas “formações” vindouras. Foram principalmente os estudos de Friedrich Nietzsche<sup>7</sup> os mais valorizados por eles. (Ironicamente, os mesmos escritos que foram deturpados e utilizados pelo nazismo.)

A obra de Hermann Hesse recebeu também essa influência, e é claro que o romance desse autor que mais abertamente debate sobre educação traz algumas características do pensamento de Nietzsche.<sup>8</sup> Assim, ao

---

<sup>5</sup> Esse talvez seja um dos motivos que transformaram as obras de Hermann Hesse em *best-sellers* nas décadas de 60 e 70, quando um dos lemas favoritos da contracultura era “paz e amor”.

<sup>6</sup> ADORNO, Theodor. “Educação após Auschwitz” In: *Theodor W. Adorno: Sociologia*. Org: Gabriel Cohn. São Paulo, Ática, 1986.

<sup>7</sup> Nietzsche dedicou alguns de seus trabalhos diretamente ao tema da educação. Tenho uma predileção por um desses textos — o debate de um estudante com um mestre “sobre o futuro de nossos estabelecimentos educacionais”. NIETZSCHE, F. “Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales” (1871-72). In: *Obras Completas*. Buenos Aires, Prestigio, 1970.

<sup>8</sup> Não pretendo desenvolver as semelhanças entre esses dois autores, apenas ao longo de minha leitura poderei citar e chamar a atenção para alguns fragmentos ou idéias comuns a eles.

retomar a tradição dos *Bildungsromane*, mesmo colocando o herói em um futuro distante, Hesse não o desvincula de mudanças significativas (principalmente relativas ao pensamento contemporâneo) que ocorreram no início do século XX.

Talvez, então, uma análise dessa obra como um “romance de formação” possa ter também como base (com algumas diferenças) a premissa que Bakhtin formulou (vista no capítulo 1) depois de examinar alguns heróis dessa tipologia:

“É precisamente a formação do novo homem que está em questão. A força organizadora do futuro desempenha portanto um importante papel, na mesma medida em que o futuro não é relativo à biografia privada, mas concernente ao futuro histórico. (...) São justamente os *fundamentos* da vida que estão mudando e compete ao homem mudar junto com eles.”<sup>9</sup>

Mesmo que tenha um “jogo” entre passado, presente e futuro, a obra de Hesse traz como característica a formação do herói, Josef Knecht, como “exemplar” para um tempo “futuro” determinado. Esse personagem se destaca dentro dessa história do futuro por perceber que os “fundamentos da vida” estão mudando e precisam ser vistos e pensados para que as mudanças aconteçam de forma a não danificar o “futuro” do mundo (em) que ele está vivendo. Knecht, sem dúvida, reflete e torna-se um personagem inédito, iniciando a formação de um “novo tipo de homem”. Uma formação que, sem dúvida, tende a evitar uma repetição da barbárie de Auschwitz.

---

<sup>9</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p. 240.

## O Futuro do pretérito

O narrador se pretende um biógrafo confiável e quer mostrar as nuances da formação herói, valorizando-a como algo importante para o seu “mundo” do “futuro”.

É importante reparar, então, que a narração é feita de (e para) uma perspectiva desse futuro, mais distante do que a perspectiva do herói. Se traçássemos uma linha temporal (histórica) evolutiva, veríamos que o narrador conhece as conseqüências dessa história mais do que qualquer um — mais do que o herói, que a vivenciou, e mais até do que o autor, que a criou (pois é o único a viver essas conseqüências).

Herdeiro das diversas transformações dos mundos anteriores — tanto o do autor quanto o do herói — ele conta a história para um leitor que estaria num futuro ainda mais distante, em relação a nós, do que o dele, embora nós leitores a estejamos lendo hoje, “ainda” no século XX/XXI. Isto complica um pouco sua narração, que precisa de vez em quando ser interrompida para, de forma sutil, expor acontecimentos que ainda não vivenciamos.

Esse narrador se apresenta logo na introdução — “O jogo das contas de vidro: Introdução à sua História num Estudo ao Alcance de Todos” (O jogo. D.Quix.) — como um pesquisador do “pouco material biográfico” de Josef Knecht. Ele avisa que será o responsável pelo enfoque dado a essa biografia e nessa introdução coloca os leitores a par de algumas tendências que o levaram a optar por esse enfoque. Essa explicação se dá por ser esse narrador um membro da “ordem castálica” (a mesma ordem a que pertenceu o herói), e o narrador acha necessário que a vida desse herói

seja de conhecimento não apenas dos futuros membros dessa ordem, mas do público em geral.

“O que temos a dizer sobre a pessoa e a vida de Josef Knecht é já relativamente conhecido, no todo ou em parte, entre os membros da Ordem e principalmente entre os jogadores de Contas de Vidro, e assim sendo, por esta razão, o nosso livro não se dirige simplesmente a esse círculo, mas espera também leitores compreensivos fora dele.” (O jogo. D.Quix. p.17).

Explicitando o gênero literário da obra que está escrevendo como “narrativa histórica” (O jogo. D.Quix. p.277), ele diz ser essa biografia um trabalho de pesquisa, uma tese, e em alguns momentos cita escritos de pessoas que conviveram com Josef Knecht, como o relato do amigo Plínio Designori:

“Contou mais tarde: ‘Quando tento ver como foi que o meu amigo [Knecht] se pôs a exercer a sua influência num homem tão resignado e tão fechado em si como eu’.”(O jogo. D.Quix. p. 261)

É interessante reparar que esse narrador é comprometido com a “ordem” de que faz parte e que por isso ele estabelece certa linha que seguirá nessa narrativa “histórica”. Ele provavelmente tomou conhecimento do debate, característico do século XX, sobre as fronteiras entre literatura e história. Mesmo que afirme estar contando a história de um personagem que se sobressai pelas mudanças que fez (ou ajudou a fazer) no tempo em que viveu, ele sabe estar fazendo “uma tentativa” de biografia, e não tem a pretensão de contar a “verdadeira” vida desse herói:

“Evidentemente não conhecemos o que nos está escondido e não desejaríamos esquecer-nos de que escrever História, mesmo quando feito de cabeça fria e com a melhor predisposição à objetividade, é sempre literatura o que se faz e que a terceira dimensão da literatura é a ficção. (...) A tentativa de escrevermos a vida de Knecht é também uma tentativa de a interpretarmos, e ao sermos forçados a lamentar

profundamente, como historiador, a ausência quase total de informações realmente controladas sobre a parte final da sua vida, encontramos coragem para a nossa empresa precisamente na circunstância de esta parte final da vida de Knecht se ter tornado lenda.” (O jogo. D.Quix. p.43-44)

Essa afirmação o exime da concepção da história como algo “verdadeiro”, aproximando-o do narrador pós-moderno descrito por Silviano Santiago quando este, dialogando com Walter Benjamin (sobre o ensaio *O narrador*), coloca:

“O narrador pós-moderno é o que transmite uma ‘sabedoria’ que é decorrência da observação de uma vivência alheia a ele, visto que a ação que narra não foi tecida na substância viva da sua existência. Nesse sentido, ele é o puro ficcionista, pois tem de dar ‘autenticidade’ a uma ação que, por não ter o respaldo da vivência, estaria desprovida de autenticidade. Esta advém da verossimilhança que é produto da lógica interna do relato. O narrador pós-moderno sabe que o ‘real’ e o ‘autêntico’ são construções de linguagem.”<sup>10</sup>

Assim, o narrador coloca como epígrafe dessa biografia uma tradução que Josef Knecht fez:

“pois de certo modo é mais fácil e irresponsável à gente frívola descrever por meio de palavras coisas não existentes do que as existentes, mas para o historiador piedoso e consciencioso é completamente diferente: nada se furta tanto à descrição por meio de palavras e nada é tão necessário pôr à frente dos olhos dos homens do que certas coisas cuja existência nem se pode provar nem demonstrar, mas que, justamente porque homens piedosos e conscienciosos as tratam como existentes, dão mais um passo para o ser e a possibilidade de nascer.” (O jogo. D.Quix. Epígrafe)

São essas as palavras que possibilitam o nascimento de Josef Knecht e da obra *O jogo das contas de vidro*.

---

<sup>10</sup> SANTIAGO, Silviano. “O narrador pós-moderno”. In: *Nas malhas da letra*. SP, Companhia das Letras, 1989. p. 40. Veja também BENJAMIN, Walter. “O narrador”. In: *Magia e técnica, arte e política*. SP, Brasiliense, 1985.

Para analisar a formação de Knecht é preciso destacar do texto alguns itens imprescindíveis que caracterizaram essa formação. É importante, por exemplo, compreender o que são a ordem castálica e o “jogo”, além de perceber como o personagem aprende com alguns mestres e amigos que influem significativamente em sua formação. Esses mestres e amigos, cada um com sua maneira de viver, ajudam o herói a ultrapassar algumas barreiras (ou degraus, como ele mesmo fala) da vida. É interessante também para essa leitura, ver como Knecht aprende as lições e vai mudando aos poucos a direção de seu (pré)destino a partir do que ele chama de “despertar”, uma direção que o leva a uma “morte” bastante significativa para a história de sua formação.

## **No mundo da Castália**

Como já foi dito, alguns séculos separam a vida do herói dos acontecimentos do século XX. Entre algumas referências históricas, o narrador conta que após diversas guerras do século XX, o mundo sofreu transformações. Uma delas foi a fundação de uma espécie de país de intelectuais com o nome de *Castália*.

A Castália é uma espécie de “ordem” que possui como centro dos ensinamentos a erudição. Pode ser vista, com um certo cuidado, como uma ordem “religiosa”, se pensarmos que religião pode ser um culto ou uma crença ligada a preceitos, pensamentos, idéias, enfim, a coisas que são tratadas como sagradas. No caso da ordem castálica, os integrantes da ordem cultuam a erudição, e um dos rituais que empregam para manifestar esse culto é o “jogo das contas de vidro”.



É importante destacar algumas características da Castália. Entre elas os fatos de: ser uma ordem existente no mundo todo, embora tenha uma sede principal (como o Vaticano) onde vai se desenrolar a história de nosso herói; ser financiada pelo “outro mundo”, o mundo exterior/profano; ter uma hierarquia de poder, onde existem, entre outros, os cargos de mestre da música e mestre do jogo (talvez um “quarto poder”); ser um país somente de homens.

Essa última característica levou um dos autores que teceram comentários sobre essa obra a dizer que a “Castália” seria o “país da castidade”<sup>11</sup>, mas essa castidade pode não estar relacionada apenas ao plano sexual. Castália<sup>12</sup> é nome de uma fonte da cidade de Delfos<sup>13</sup>, na Grécia. Essa fonte era usada para a purificação da Pítia e dos sacerdotes antes de entrarem no templo sagrado de Apolo para as consultas ao oráculo.

Assim seria mais interessante pensar a Castália como o país da purificação e que os castálicos pregavam essa “pureza” através de uma castidade num plano social — os homens dessa ordem não deveriam se misturar com as pessoas do outro mundo, do mundo exterior. A castidade não se dá num plano de contato físico, mas num plano de contato social.

A palavra Castália também pode estar ligada à idéia de “casta”, uma classe cujas pessoas pertencem à mesma raça, etnia, profissão ou religião.

---

<sup>11</sup> O autor em questão é José Geraldo Nogueira Moutinho, no prefácio da edição brasileira da Ed. Record, p. IX.

<sup>12</sup> No grego *κασταλία*. “Castália é uma donzela de Delfos. Perseguida por Apolo, junto do santuário do deus, atirou-se a uma fonte, à qual foi dada depois seu nome e que foi consagrada a Apolo.” PETSAS, Fotis. *Delfos: sus monumentos y su museo*. Atenas, Ediciones Krini, 1989. p.78.

<sup>13</sup> A mesma cidade que tinha a inscrição “Conhece-te a ti mesmo” em um templo. O nome Cástalia, que remete a Delfos, dado ao país de intelectuais de uma obra considerada *Bildungsroman* não me parece mera coincidência.

No caso específico dessa obra, a casta é formada por pessoas que crêem numa erudição acima de tudo, retirando-se do mundo profano para uma atividade espiritual e intelectual (e precisam da “purificação” para consultar o “oráculo interior”). Um contato maior com pessoas fora dessa casta poderia provocar uma “contaminação” dessa espiritualidade, podendo gerar até mesmo o fim da Castália, o fim da dedicação exclusiva aos estudos e ao cultivo da alma. A reclusão, o voto de castidade, o cultivo a um certo desprezo pelo outro mundo eram formas de manter essa casta.

Para dedicar-se aos estudos dos mais variados assuntos, a ordem utilizava, entre outras coisas, o “jogo das contas de vidro”, originário dos métodos de composição musical e da matemática. Adaptando esses métodos, alguns intelectuais de Castália resolveram utilizar um “novo” método para os estudos teóricos. O “jogo” consistia em compor teorias através das combinações de antigos estudos, em montar ou colar. Cito algumas passagens onde o narrador tenta explicar esse jogo:

“Todos os conhecimentos, pensamentos excelsos e obras de arte que a humanidade produziu em suas épocas criadoras, tudo que os períodos posteriores produziram em eruditas considerações sob a forma de conceitos, apropriando-se intelectualmente daquele saber criador, todo esse imenso material de valores espirituais é manejado pelo jogador de avelórios como o órgão é tocado pelo organista. (...) É dado a cada jogador um número imenso de possibilidades e combinações. É quase impossível, entre milhares de jogos severos, haver dois que se assemelhem, a não ser superficialmente. Mesmo que dois jogadores, por acaso, escolhessem um mesmo e reduzido número de temas para o seu jogo, esses dois jogos, conforme a maneira de pensar, o caráter, sentimento e virtuosismo do jogador, poderiam apresentar um aspecto e uma seqüência completamente diversos.” (O jogo. Record. p.4)

Ou:

“Esse célebre Jogo havia começado há muitas gerações, como uma espécie de substitutivo da arte e, pelo menos em teoria, estava em vias de transformar-se, para as inteligências altamente evoluídas, numa espécie de religião, numa possibilidade de concentrar-se, de elevar-se e ter sentimentos devotos.”(O jogo. Record. p.100)

Essa última citação apresenta outras características do “jogo”, principalmente seu caráter como exercício de meditação. Para os jogadores, o importante era a busca de conhecimentos, relacionados e combinados, mas independentes do que eles poderiam gerar ou produzir além da descoberta pessoal (da contemplação). Talvez possamos dizer que o “jogo” seja o “cultivo da alma” levado ao extremo. O outro mundo, o mundo exterior à Castália, não compreendia exatamente por que dedicasse à meditação tão intensamente, sem existir nesse exercício uma produção criativa.

“Castália renunciara à produção de obras de arte (mesmo as produções musicais só são conhecidas e toleradas lá sob a forma de exercícios de composição, severamente estilísticos)”.  
(O jogo. Record. p.76)

A importância atribuída ao herói está justamente em ele ter percebido com uma certa antecedência que esse mundo “castálico” iria acabar caso não houvesse uma comunicação maior entre os dois mundos, — que a ordem necessitava de transformações.

“Não é necessário ser-se céptico, pessimista ou mau membro da Ordem para dar razão a Josef Knecht quando, muito tempo antes de nós, reconheceu que o aparelho complexo e sensível da nossa república envelhecera e que precisava, em muitos aspectos, de ser renovado.” (O jogo. D.Quix. p.222.)

A principal causa dessa “caduquice” do mundo castálico estava justamente no afastamento existente entre ele e o mundo exterior, na incompatibilidade desses dois mundos. O jogo era visto pelo outro mundo

como um prazer de poucos eruditos, uma cultura até certo ponto inútil; mesmo os conhecimentos adquiridos através dele não passavam de um jogo de “teorias” sem aplicações “práticas”. Isso é visível nos debates de Knecht com um de seus mestres não-castálicos, o padre Jacobus:

“Vós castálicos, sois perfeitos eruditos e estetas, dais importância ao peso das vogais numa poesia clássica, e relacionais vossa formulação com o curso de um determinado planeta. Isso é belíssimo, mas não passa de uma brincadeira, um jogo.” (O jogo. Record. p. 144)

Assim, Knecht se destaca por perceber que o Jogo precisa de mudanças, e não somente o Jogo, mas toda a ordem. Em uma de suas aulas, ele diz:

“Vós sabeis tão bem quanto eu que até o Jogo de Avelórios traz escondido em seu bôjo [sic] um gênio mau, ele não está imune de conduzir ao virtuosismo vazio, à auto-satisfação de uma vaidade própria de artista, à ambição, à conquista de poder sobre os outros e assim ao abuso deste poder. (...) Não devemos fugir da vita activa para a vita contemplativa, nem vice-versa, mas variando entre as duas, estar sempre a caminho, nas duas ter a nossa morada, particular de ambas.” (O jogo. Record. p. 185-186)

O conflito que se cria na formação de Knecht é que, apesar de a educação proposta pela ordem castálica ter como base o ideal de uma formação perfeita, ou pelo menos propiciar todas as condições para os estudantes desenvolverem suas faculdades rumo a essa perfeição,

“esta cultura castálica (...) não está ativamente dirigida a metas, não serve conscientemente a algo maior e mais profundo, mas se inclina um pouco à auto-satisfação, ao auto-elogio, à formação e ao aperfeiçoamento de especialistas espirituais.”(O jogo. Record. p. 281)

A Castália leva ao extremo a formação de uma elite, mas não busca uma integração maior dela com o resto do mundo. Mesmo que ela ofereça

mestres e professores para algumas escolas, Knecht acha que isso ainda é pouco perto da capacidade dos castálicos e da “dívida” que eles têm com o mundo exterior.

“O que mais necessitamos é de professores. (...) Precisamos cada vez mais conhecer e alargar o serviço humilde e preñado de responsabilidades nas escolas profanas, como parte mais importante e honrosa de nossa missão.” (O jogo. Record. p. 293)

Mas essas são as idéias que fazem o herói, ao final da obra, pedir o afastamento da ordem e buscar, então, um equilíbrio entre uma *vita contemplativa* e uma *vita activa*. Antes disso, porém, Knecht vai percorrer um longo caminho rumo a sua formação. Nesse caminho, mesmo que sua formação seja caracterizada pelo “retiro espiritual” da Castália, ele tem contato com alguns mestres que o ajudarão num auto-conhecimento.

## O amigo, o irmão, o padre e o mestre

“A nós não foi doado um ser.  
Somos apenas correnteza,  
Fluímos de bom grado pelas formas:  
Pelo dia e a noite, a gruta e a catedral.  
Por elas penetramos, incitados  
Pela sede de ser.”

(Josef Knecht. *Lamento*)

Quatro pessoas são de fundamental importância para a formação de Knecht: o amigo Plínio, o Mestre da Música, o Irmão mais velho e o Padre Jacobus. Cada um deles, a sua maneira, exerce sobre o herói influências em “direções” diferentes.

Ainda na infância, o herói recebe a tarefa de ser debatedor sobre assuntos castálicos com o amigo Plínio, um menino que estava na Castália

como aluno ouvinte. Esse amigo manifesta-se na vida do herói como um estrangeiro que aponta as fronteiras existentes entre os dois mundos — o mundo “artificial” da Castália e o mundo “real” externo à Castália.

A citação que segue demonstra a visão desses dois mundos para o herói:

“Mundo estranho, que seu amigo e adversário defendia, que José ficou conhecendo ou pressentindo pela atitude, pelas palavras e gestos de Plínio, aquele mundo assim chamado ‘real’, onde existiam mães e filhos carinhosos, pessoas esfomeadas e casebres, jornais e lutas eleitorais, aquele mundo primitivo e ao mesmo tempo refinado, ao qual Plínio voltava nas férias. (...) O segundo mundo, o de Castália, o mundo intelectual, um mundo artificial, ordeiro, protegido, mas que necessitava de constantes cuidados e práticas: a Hierarquia.” (O jogo. Record. p.70-71)

É Plínio também que faz com que Knecht comece a questionar as regras e as normas da Castália.

“Quando Plínio chama nossos professores e mestres de casta sacerdotal, e a nós alunos, de rebanho castrado e conduzido pelas rédeas, essas palavras são naturalmente grosseiras e exageradas, mas talvez contenham um pouco de verdade, do contrário não me inquietariam tanto. Plínio sabe dizer coisas espantosas e desencorajantes. Por exemplo, o Jogo de Avelórios é um retorno à época folhetinesca, um simples brinquedo irresponsável com letras, em que dissolvemos a linguagem das artes e das ciências, ele consiste apenas em associações de idéias e analogias. Ou então: uma prova do nenhum valor de toda a nossa formação intelectual e moral é a nossa resignada improdutividade. Nós analisamos, por exemplo, diz ele, as regras e técnicas dos diferentes estilos e épocas da música, e não criamos uma música nova.” (O jogo. Record. p.68)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Essas idéias podem remeter a alguns pensamentos nietzscheanos, principalmente o uso das expressões rebanho e época folhetinesca.

Plínio é o que mais cruelmente ataca a “ordem” e suas regras; é o exemplo de uma possibilidade de vida ativa fora de Castália. Foi principalmente em contato com ele que Knecht descobriu seu desejo de conhecer esse outro mundo.

Ele percebe que a distância criada entre os dois mundos lhe impede de uma formação completa, tal qual ele deseja. Knecht é um herói que busca “adquirir uma forma” ao longo de sua vida, e seu conflito começa ao perceber que, como castálico, era privado de uma parcela do mundo, do mundo “real”. A formação do herói, desde os primeiros tempos, é marcada principalmente pela busca de uma reconciliação entre esses dois mundos, se não completamente, pelo menos nele mesmo. Vejamos a seguinte proposição:

“Por que não viviam esses dois mundos harmoniosa e fraternalmente ao lado um do outro, intimamente unidos? Por que não se podia cultivar e reunir a ambos dentro de si próprio?”(O jogo. Record. p.71)

Esse será um dos problemas dos anos de aprendizado do herói: tentar amenizar um conflito entre dois mundos distintos, um conflito que passa a fazer parte de seu próprio conflito enquanto indivíduo em formação.

Nos “anos de estudo”, o herói recebe consentimento para estudar com o “Irmão mais velho”, um mestre em sinologia (estudo do que se relaciona com a China) que tornara-se um eremita auto-exilado em um sítio (a *Moita de Bambu*). Com ele, Knecht vai ter sua iniciação no *I Ching (Livro das Metamorfoses)*. Esse mestre eremita e oráculo manifesta-se como seu iniciador nos mistérios do mundo interior, nos segredos interiores e individuais.

O contato de Knecht com o Irmão principia “o seu despertar”.

“Posteriormente José Servo se exprimiu sobre os meses passados na Moita de Bambu, não só como um época de enorme felicidade, mas também como o ‘princípio do seu despertar’.” (O jogo. Record. p.97)

Foi a imagem desse mestre que fez com que o herói aprofundasse o conhecimento de si próprio e buscasse o caminho da perfeição entre a *vita contemplativa* e a *vita activa*, principalmente por que

“o exemplo do Irmão mais velho lhe demonstrara que (...) era possível tornar-se chinês como ele, encerrar-se num jardim por detrás de uma sebe e viver em relativa perfeição, uma perfeição cômoda e bela. (...) Mas tudo isso era apenas uma fuga, uma renúncia à universalidade.” (O jogo. Record. p.99)

Com o Padre Jacobus, Knecht descobriu o outro lado da moeda. Jacobus, um historiador religioso da ordem dos beneditinos, inicia o protagonista nos mistérios do mundo exterior, nas relações do ser humano com um mundo exterior dotado de eterno movimento.

“O estar desperto para o vivo sentimento da sucessão histórica e a percepção sensível da própria pessoa e atividade como uma célula cooperante e participante no devir e na mutação, tinham-se tornado maduros nele e emergiram na consciência através de seus estudos de história e sob o influxo do grande Padre Jacobus.”(O jogo. Record. p.209-210)

Ele aprende, então, que para sua formação ser aperfeiçoada precisa conhecer-se enquanto ser social (um indivíduo em transformação constante, juntamente com o mundo em que vive); “considerar a atualidade e a sua própria vida como realidade histórica.”(O jogo. Record. p.126)

As críticas que esse mestre tece à Castália fazem Knecht descobrir o quanto essa instituição tenta se manter distante dessa realidade histórica, cultivando a idéia de um mundo particular que, para atingir a perfeição,



precisa abrir mão das imperfeições humanas, do que é “verdadeiramente” humano. O padre diz:

“Já seria suficiente que possuísseis [vós castálicos] alguns simples fundamentos, uma antropologia, por exemplo, uma concepção verdadeira e um verdadeiro conhecimento do homem. Vós não o conheceis, ao homem, e desconheceis também sua bestialidade e sua semelhança com a Divindade. Vós só conheceis o castálico, um gênero único, uma casta, uma tentativa particular e artificial de cultura.” (O jogo. Record. p.144-145)

Talvez a influência desses dois mestres sobre o “aprendiz” nos leve a pensar que a formação de Knecht envolve uma síntese dialética entre as teses do Irmão mais velho e as do Padre Jacobus. Mas uma outra figura também participa dessa formação: o Mestre da Música. Esse Mestre músico manifesta-se como guia e protetor. Foi ele que descobriu a vocação do herói, ainda menino, para um futuro como membro da ordem castálica.

“Existem muitas espécies e formas de apelos à vocação, mas o cerne e o sentido dessa vivência é sempre o mesmo: a alma desperta, transformada ou mais elevada, pelo fato de que, em lugar dos sonhos e pressentimentos íntimos, de súbito um apelo exterior, um fragmento da realidade se apresenta e intervém. No presente caso o fragmento de realidade fora a figura do Mestre: aquela venerável e semi-divina figura do conhecido Mestre de Música, um arcanjo do céu supremo.” (O jogo. Record. p.36-37)

Essa é a imagem do Mestre<sup>15</sup>, a de um anjo que descobriu, guardou e ajudou a desenvolver a vocação do aluno. Foi ele que iniciou Knecht na meditação e, mais especificamente, na possibilidade de, através dela, o herói iniciar o auto-conhecimento.

---

<sup>15</sup> Com base em alguns outros textos de Hesse, Inge Halpert sugere o quanto essa imagem do Mestre da Música se assemelha com a imagem que Hesse parecia ter de Goethe. HALPERT, Inge D. *Hermann Hesse and Goethe with particular reference to the relationship of Wilhelm Meister and Das Glasperlenspiel*. Tese de Doutorado. Columbia University, 1957. pp. 222-232.

“O ‘ensinamento’ que desejas, o absoluto, perfeito, o único ensino que conduz à sabedoria, esse não existe. Tu não deves aspirar a um ensinamento perfeito, meu amigo, mas ao aperfeiçoamento de ti próprio. A Divindade está dentro de ti, e não em conceitos e livros.” (O jogo. Record. p.57)

E ele, o mestre, torna-se o exemplo vivo desse ser que busca se aperfeiçoar. Ao visitá-lo pela última vez, Knecht compreende isso, que o Mestre, ao longo de seus anos dedicando-se à música, encontra o caminho para “sua liberdade interior, pureza e perfeição.” (O jogo. Record. p.205)

Talvez tenhamos na figura do mestre o exemplo do que seria o ideal de formação de um indivíduo (da Castália). Ele alcança a harmonia, que tanto estudou na música, nele mesmo. Transfigura-se e torna-se música.

## Servir ou vir a ser?

*“Quem quiser nascer tem que destruir um mundo.”*

(Hermann Hesse. *Demian*)

*“Quando é preciso despedir-se.  
- Daquilo que sabes conhecer e medir,  
é preciso que te despeças, pelo menos por um tempo.  
Somente depois de teres deixado a cidade  
verás a que altura suas torres se elevam acima das casas.”*

(Nietzsche. *O andarilho e sua sombra*)

*“A cada apelo da vida deve o coração estar pronto/  
A despedir-se e a começar de novo (...)  
Só aquele que está pronto a partir e parte/  
Se furtará à paralisia dos hábitos.”*

(Josef Knecht. *Degraus*)

Como já foi visto, todos os alunos de Castália têm em comum a busca por uma formação que se dá afastada do convívio impuro e imperfeito do “mundo real”. Mas, ao longo da narrativa, o herói vai aprendendo que, por mais que a Castália tente se manter distante desse

mundo real, ela é apenas uma pequena parte dele. Knecht percebe esse detalhe e dá uma direção *sui generis* a sua formação. Ele se percebe como um “ser” pertencente a várias “ordens”: como um ser individual em relação às ordens interiores; como um castálico em relação às ordens dessa instituição; como cidadão do “mundo real” em relação às ordens sócio-culturais; e ainda como um ser reencarnado em relação às ordens cósmicas. (Essas são as lições de seus mestres, vistas acima.)

Esse poderia ser o principal conflito de sua formação: como “ser” em todas essas ordens? “Servir” a quem? A ele próprio, à Castália, à história ou a um ser supremo? Como viver nesses vários mundos?

Uma das características principais desse conflito está explícita em seu nome. *Knecht* pode ser traduzido para o português como *Servo* (como foi traduzido na edição da Record). Esse nome já vem carregado de uma espécie de denúncia à posição conflituosa do herói, que se nos apresentará em boa parte da narrativa como um fiel membro da ordem castálica. Mas se assim fosse, se por trás desse sobrenome não estivesse implícito outro significado, talvez pudéssemos nos arriscar a dizer que o herói não sofre uma transformação ao longo da narrativa.

A história desse personagem, desde a infância até a morte, mostra como Josef Knecht, um menino provavelmente órfão que foi “convidado” a ingressar na Castália, deveria ter permanecido fiel a ela até o fim, como muitos de seus colegas. Mas justamente a ruptura da tradição amarrada a seu sobrenome marca a diferença que caracteriza sua formação ou sua transformação — de *servo* a *herói*. Principalmente porque Knecht consegue ver que seu maior problema não é quanto a sua utilidade como um serviçal e que não precisa deixar de servir a algumas ordens, desde que

elas não interfiram em sua formação, desde que ele não deixe de *vir a ser* um herói rumo ao aperfeiçoamento de sua imagem.

Assim, Knecht consegue amenizar (não resolver) esse conflito quando percebe que o principal problema dessa vivência não está na submissão às ordens, mas na estagnação do ser por causa delas (contrária a seu desejo de (trans)formação).

Essa é a principal idéia das epígrafes que escolhi para esta seção, as quais penso ser três variações do mesmo tema e a base para uma leitura desse romance de formação, que, como já foi dito anteriormente, apresenta semelhanças entre o pensamento de Nietzsche e o de Hermann Hesse.

Esse tema — denominado por Nietzsche como “despedir” e por Hermann Hesse, em outra obra (*Demian*), como “destruir” — seria a base para a “formação” de Josef Knecht, o que ele preferiu chamar de “despertar”. Uma ação que demonstra sua força vital enquanto personagem que busca o (auto)conhecimento.

Assim Knecht marca sua diferença, não sendo um personagem estagnado como outros alunos da Castália (e como quer fazer crer seu sobrenome). Ele se movimenta de forma sutil, e suas mudanças (hierárquicas) dentro da ordem são como uma fachada para movimentos interiores profundos que levam o personagem à autonomia, obedecendo certas normas que só a ele se dirigem (por exemplo: a de despertar), e que tentam harmonizá-lo em várias esferas do mundo (ou dos mundos).

## Os descendentes de Adão

*“Num outro livro, um in-quarto de couro dourado,  
Em letras minúsculas se lia:  
'De como Adão também comeu da outra árvore'...  
Da outra árvore? De qual: da vida?  
Nesse caso, imortal seria Adão?  
Não era em vão, eu percebi, que eu me encontrava ali.”*

(Josef Knecht. *Um Sonho*)

Essa epígrafe, um fragmento de um dos poemas de Knecht, contribui para um aspecto importante da concepção de formação que a obra apresenta. A história bíblica de Adão pode representar (entre várias outras coisas) a vontade de independência do ser humano<sup>16</sup>, a busca do conhecimento e o início da formação de uma humanidade.

A história bíblica diz que o imortal Adão vivia em estado de inocência num paraíso onde tudo era permitido, menos comer os frutos da “árvore do conhecimento do bem e do mal”. Adão come o fruto proibido e é obrigado a deixar o Éden, perdendo a inocência e a imortalidade. Antes de morrer, Adão ainda tenta resgatar essa imortalidade, comendo o fruto da “árvore da vida”, mas não consegue.

Posso ler nesse fragmento do poema de Knecht que ele questionou o texto bíblico quanto a essa morte de Adão e “de como Adão também comeu da outra árvore (a da vida)”, porque, ao transgredir uma ordem do paraíso, uma transgressão que não foi em vão, Adão dá início à humanidade, torna-se imortal, deixando seus descendentes sobre a terra.

---

<sup>16</sup> Adão foi criado à imagem e semelhança de Deus, mas sua transgressão pode demonstrar o desejo e a busca por remodelar-se e fazer uma imagem própria de si.

Knecht se vê como um dos descendentes de Adão<sup>17</sup>, principalmente pela imagem simbólica que esse personagem bíblico pode representar — o do ser humano num processo de humanização. Seguindo esse pensamento, Trevor David Smith escreve:

“Hesse’s understanding of humanization is drafted in his essay, ‘A Bit of Theology’ from 1932. In this keystone essay, Hesse postulates a three-stage, or tripartite, process of humanization. The first stage in Hesse’s system of humanization is likened to ‘innocence’, the second stage to ‘guilt’. The transposition from the first to the second stage initiates the process of humanization and represents an immoral or contrary action, for this is the sinful step from childlike or Edenic innocence into remorse and guilt. Only after such misconduct may one attain the transcendental third stage, a kind of ‘third kingdom of the spirit’, which Hesse equates with ‘liberation’, and inexorably with ‘belief’.”<sup>18</sup>

Esse processo de humanização em três estágios, a meu ver, pode ser aplicado à formação do próprio personagem, que busca sair do estado de inocência que o “paraíso”, o mundo perfeito, da Castália proporciona para tentar uma formação enquanto homem integrante de uma humanidade.

O personagem percebe a tempo que sua formação, para ser completa, deveria contar com uma ação contrária às regras da vida castálica, ou seja, com uma transgressão à “ordem”. Ele precisa sair desse paraíso que lhe proporcionou um (auto)conhecimento limitado (através da *vita contemplativa*), para aperfeiçoar-se enquanto humanidade. Para isso ele deve romper com a Castália e ir em busca da formação de uma imagem própria.

---

<sup>17</sup> Em *Demian*, de Hermann Hesse, o protagonista diz ter o sinal de Caim, o que talvez o coloque como descendente desse outro personagem bíblico, que, não por coincidência, é filho de Adão.

<sup>18</sup> SMITH, Trevor David. “The transition to transcendence: the transvaluation of ‘transgression’ in Hermann Hesse’s works after 1919”. Conferência apresentada no Buffalo State College, 17 de abril de 1997. Esse autor considera que a ação contrária geralmente é vista como uma *transgressão*.

Essa transgressão final resulta em seu afastamento da Castália. Porém, ao longo de seus anos, Knecht já vinha preparando seu caminho rumo à “libertação” com pequenas transgressões ou rupturas que ele chama de “despertares”.

O “despertar” parece significar para o herói que é chegado o momento de mudar, de lançar-se a outros “mundos”. Esse desprendimento do herói é a característica mais marcante de sua personalidade, e que contribui mais nitidamente sua formação para a autonomia<sup>19</sup>.

Posso ver essa autonomia principalmente em seus poemas (que já eram uma pequena transgressão á falta da produção criativa na Castália). Sobre um desses poemas Knecht faz uma pequena digressão junto a seu amigo Tegularius:

“Quando fazia versos, o assunto, na verdade, já não era a música, mas uma descoberta. (...) Esta forma imperativa do poema que tanto te desagrade não exprime uma vontade de comandar ou doutrinar, pois essa ordem, essa exortação só a mim se dirigem. (...) Tive, por conseguinte, uma iluminação, uma intuição, uma visão íntima, e quis lembrar-me e meter na cabeça o conteúdo e a moral dessa iluminação. Foi por isso que este poema, sem que eu o tivesse querido, me ficou na memória.” (O jogo. D. Quix. p.303)

Assim, sua formação se dá, principalmente, por ele ter criado, para ele mesmo, essa regra — a de “despertar” sempre que se via perdendo a paixão pela vida e pelo movimento — “Só aquele que está pronto a partir e parte/ Se furtará á paralisia dos hábitos.”

---

<sup>19</sup> Do grego, *autos*: eu mesmo, si mesmo, e *nomos*: lei, norma, regra — aquele que tem o poder de dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo.

## Na hora da morte

*“O andarilho. - Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho - embora não como viajante em direção a um alvo último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade.”*

(Nietzsche. *Humano, demasiado humano.*)

O último capítulo da história de Knecht é sobre seu afastamento da Castália e sobre a lenda que conta sua “morte”.

No mínimo duas hipóteses são levantadas quanto a essa “morte”. A primeira é que o herói tenha mesmo se afogado nas águas de um lago e a segunda é que essa “morte” tenha se dado apenas aos olhos dos castálicos (justificando o uso da palavra morte entre aspas). Nesse segundo caso, morrer poderia significar que Knecht, ao passar para o “outro mundo” (o não-castálico), deixou de existir para a ordem.

Ambas as hipóteses não descartam o caráter de libertação contido nessa morte, e é essa libertação que interessa à formação de Knecht.

Resumidamente, a lenda diz que Knecht acorda quando o *sol* está nascendo. Ele caminha até um lago à procura do *menino* Tito. Ele encontra o menino dançando ao sol numa espécie de ritual de “liberdade”. Logo em seguida o menino aponta para a *outra margem* do lago e propõe que eles nadem até o outro lado antes que o sol ilumine completamente o lago. Tito joga-se nas *águas* e é seguido pelo mestre, que desaparece. O



menino volta para a terra e pensa: “– Sou culpado de sua morte.” (O jogo. Record. p.349)<sup>20</sup>

Nessa suscinta seqüência dá para se ter uma idéia de alguns elementos simbólicos envolvidos no final da obra. A atenção se volta para a relação existente entre eles:

- o Sol:

“É a fonte da luz, do calor e da vida. (...) A produção e a destruição cíclicas fazem dele um símbolo de *Maya*, mãe das formas e ilusão cósmica. De uma maneira, a alternância vida-morte-renascimento é simbolizada pelo ciclo solar. (...) O sol aparece, então, como símbolo de ressurreição e de imortalidade.”<sup>21</sup>

- Criança:

“A infância é símbolo de inocência: é o estado anterior ao pecado, e portanto, o estado edênico, simbolizado em diversas tradições pelo retorno ao estado embrionário.”<sup>22</sup>

- Água:

“As significações simbólicas da água podem reduzir-se em três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência.”<sup>23</sup>

- Morte:

---

<sup>20</sup> A “culpa” do menino pode ser aplicada às duas hipóteses acima: é ele que convida Knecht a mergulhar, e é para ensinar esse menino que o herói pede o afastamento da Castália.

<sup>21</sup> CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993. p. 836.

<sup>22</sup> Idem, p. 302.

<sup>23</sup> Idem, ibidem, p. 18. Segundo Inge Halpert: “Water has a magic attraction for Hesse. For him it is among other things the symbol of his romantic longing, the symbol of life.” HALPERT, I., op.cit., p.91.

“Liberadora das penas e preocupações, ela é um fim em si; ela abre o acesso ao reino do espírito, à vida verdadeira. (...) Ela simboliza a mudança profunda por que o homem passa sob o efeito da Iniciação. (...) O tarot (...) simboliza a morte em seu sentido iniciático, de renovação e de nascimento.”<sup>24</sup>

Assim, o importante é pensar nesse final de vida do herói como mais uma etapa de sua formação, na qual esse conjunto simbólico transforma sua morte em *libertação* — libertação daquilo que lhe havia sido imposto por essa vida que é contada na obra. No final, no último *degrau* dessa escada, o herói sabe que deve estar pronto para um recomeço. Talvez por isso vá até as montanhas, ao topo do mundo, para morrer. Ao se atirar nas águas do lago atrás de um jovem menino que lhe propõe alcançar a outra margem, Knecht oferece-se em batismo<sup>25</sup> para uma nova vida. Sua morte transforma-se em vida, em renascimento, em retorno, em (re)início.

“Talvez também a hora da morte  
Nos lance, jovens, para novos espaços,  
O apelo da vida nunca tem fim...  
Vamos, coração, despede-te e cura-te!”

(“Degraus”. In: O jogo. D. Quix., p. 357)

O “despertar” é finalmente compreendido por Knecht como algo muito além dos poucos degraus que precisou subir nessa sua escalada, já que a “vida nunca tem fim”. Talvez isso justifique as últimas palavras do mestre da música, antes de morrer: “Tu te cansas, Josef.”

---

<sup>24</sup> Idem, *ibidem*, p. 623.

<sup>25</sup> No grego *baptismós* significa mergulho. Segundo o dicionário Aurélio, para a igreja Católica o sacramento do batismo significa “um renascer espiritual, com purificação de todas as culpas e pecados.” FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. RJ. Nova Fronteira, 1986. p.241.

## Saber jogar

Em vários aspectos, Knecht parece não concordar com a artificialidade da Castália, mas não podemos negar que é através dessa artificialidade que o herói consegue um aprendizado decisivo para sua formação.

Nesse sentido, essa obra divide opiniões sobre tratar-se de uma utopia ou, ao contrário, de uma obra não-utópica. Alguns autores, como por exemplo Carpeaux, fazem questão de marcar essa possível divergência:

“Nas montanhas da Suíça, enquanto a humanidade se destruiu na Segunda Guerra Mundial, escreveu Hesse seu testamento: o romance enorme *Das Glasperlenspiel*, a utopia (ou anti-utopia) de um futuro.”<sup>26</sup>

Utópica ou não, a meu ver, a obra apresenta elementos que podem entrar no “jogo” dos métodos educacionais e propiciar diversas discussões para a educação e para a formação humana.

Nesse romance de formação (*Bildungsroman*) o herói está, sem dúvida, em devir, em busca do “conhece-te a ti mesmo”, e vai ao longo de seus anos (trans)formando-se rumo à *Maestria*. Boa parte da narrativa quer nos fazer crer que essa maestria diz respeito ao cargo de Mestre do Jogo (*Magister Ludi*), como se esse fosse seu objetivo principal — tornar-se o mestre do jogo das contas de vidro. Mas isso começa a perder o sentido quando percebemos que o principal objetivo do herói é tornar-se mestre da própria vida. Posso ler claramente que o “jogo” está diretamente relacionado com a vida (Jogo = Vida). A maestria de Knecht no jogo

---

<sup>26</sup> CARPEAUX, Otto Maria. *A literatura Alemã*. São Paulo, Nova Alexandria, 1994. p. 240.

parece ajudá-lo em alguns conflitos de sua vida. Parece-me que ele aprende com esse jogo um método para “compor” sua vida e tentar harmonizar as diversas *vozes* dos diversos mundos aos quais se vê em relação. Ele aplica as regras da polifonia musical ao caos da própria vida para tornar-se o *Maestro* de sua vida.

# O jogo dos mestres: Wilhelm Meister e Josef Knecht

*“Os livros falam sempre de outros livros  
e toda a história conta uma história já contada.  
Isso já sabia Homero, já sabia Ariosto,  
para não falar de Rabelais ou de Cervantes”*

(Umberto Eco. *Pós-escrito a O nome da Rosa.*)

É chegada a hora, então, de confrontar os dois heróis, Wilhelm Meister e Josef Knecht, analisando os dois processos de formação que temos nas duas obras — *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e *O jogo das contas de vidro*. Como já foi visto, esses dois personagens são heróis de romances de formação, principalmente por se apresentarem em devir nas narrativas. As leituras anteriores parecem apontar para a complexidade de um “jogo” na formação desses heróis que ambicionam a maestria de suas vidas, o que está explícito no sobrenome de Wilhelm e implícito (numa forma de ironia) no de Josef. Ambas as obras partem do pressuposto de que o homem nasce inacabado e procura adquirir e/ou aperfeiçoar uma “forma” ao longo de sua vida.

“[Wilhelm] que visava ao conhecimento da natureza humana, não queria perder a oportunidade de conhecer mais de perto o grande mundo, no qual esperava adquirir muitas informações a respeito da vida, da arte e de si mesmo.” (WM. p.151)

Assim como para Knecht:

“sua maior aspiração era então ser um bom discípulo, aprender, assimilar e formar-se.” (O jogo. Record. p.186)

Não é minha intenção, como já disse na introdução, “tirar a prova” e ver se Hesse fez sua obra querendo relembrar, ampliar, reler, etc, a obra de Goethe. Isso parece-me óbvio demais, como explícito na epígrafe deste

capítulo. Todos os aspectos que levantarei aqui serão para analisar duas formações diferentes (de heróis diferentes, de histórias diferentes, escritas por autores diferentes e passadas em tempos diferentes). Por isso as diferenças serão, obrigatoriamente, mais enfatizadas.

Porém, antes de aprofundar o estudo numa confrontação entre os dois personagens, é importante levantar, rapidamente, algumas semelhanças inevitáveis quanto à estrutura formal dos dois romances, dadas algumas características que colocam ambos dentro da tipologia *Bildungsroman*.

As duas obras são escritas como biografias e narradas na terceira pessoa do singular, lembrando que em *O jogo das contas de vidro* o narrador explicita a narrativa como biográfica.

Ambas apresentam os heróis em formação, embora o tempo decorrido para Wilhelm Meister seja menor do que o tempo decorrido para Knecht. Wilhelm chega ao final da história com aproximadamente 30 anos (levando-se em conta os *anos de aprendizado* e não os *anos de peregrinação*); Knecht, provavelmente, com o dobro da idade de Wilhelm.

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é dividido em livros, que se dividem em capítulos. *O jogo das contas de vidro* possui divisões mais características de um trabalho acadêmico (biográfico), com títulos para os capítulos que condizem com as fases da vida do herói (como por exemplo, a “vocação”, os “anos de estudo” etc) e uma “introdução”, um primeiro capítulo, para explicar ao leitor o “jogo”. Além disso traz separadamente as obras póstumas de Knecht<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Parece-me que as obras tiveram publicações de algumas partes separadas antes de serem finalizadas e unidas numa edição final.

As duas obras possuem em comum, ainda, uma grande quantidade de cortes na narração, para acrescentar variadas formas de textos como cartas, confissões, relatórios, debates, leituras de textos etc. Alguns desses casos são:

- a carta de aprendizado de Wilhelm (WM. p. 482) e a carta que Therese escreve para Wilhelm (WM. p. 517), assim como a carta de demissão de Knecht (O jogo. Record, p.278) e a carta para o Mestre da Música (O jogo. Record, p. 68);

- confissões, como a da Bela Alma (WM. Livro VI) e a de Plínio (O jogo. Record, p.76-77);

- relatórios, como o escrito por Knecht sobre o amigo Tegularius (O jogo. Record, p. 109);

- debates variados sobre arte (em *O jogo das contas de vidro* boa parte deles são relativos a música, enquanto, a maioria em *Os anos de aprendizado* é sobre teatro);

- debates sobre educação, como um entre Wilhelm e Natalie (WM. p. 514);

- leituras de textos literários, como a do poema “Degraus” (O jogo. Record, p. 302-303) e a de Hamlet (WM. p. 239). Essas leituras fazem lembrar também o grande espaço dedicado às anotações e descrições de cenas de teatro, obras de arte e canções feitas por Wilhelm Meister e às obras póstumas de Knecht — seus poemas e seus três textos em prosa (as três existências) — colocadas à parte em relação à narrativa biográfica.

Ambas as narrativas são inexatas quanto ao espaço e ao tempo. Elas não apresentam descrições geográficas, nem datas precisas<sup>2</sup>. Talvez essa imprecisão seja um convite a valorizar, na leitura, uma “realidade” de mundo ampliada, que não é obrigada a se vincular com fatos históricos “reais” (até por que não nos é possível conhecer com “precisão” o contexto histórico do século XXII, mais ou menos, quando se desenrola a vida de Knecht).

Assim, penso que esses romances de formação valorizam as (trans)formações dos heróis e o reflexo delas em um mundo comum a ambos, que está aberto, em movimento constante, necessitando mudanças. (Nesse sentido procurei incluir nas leituras que desenvolvi nos capítulos anteriores, aspectos e mudanças sócio-culturais que ocorreram também nos mundos dos autores e que podem estar “refletidas” nos mundos dos heróis, assim como, provavelmente, no mundo dos leitores.)

Ainda que séculos separem um herói do outro, os “mundos” em que ambos vivem não me parecem ser muito diferentes, principalmente por que os heróis vivem a descoberta dessa necessidade de mudanças e transformações desses “mundos” — de uma reconstrução sócio-cultural. Parece-me mais importante para as narrações identificar o que os heróis acham ser preciso mudar em seus mundos do que definir os mundos como eles “realmente” são. O mundo “ideal” — aquele que eles queriam para viver — talvez seja mais importante do que o mundo “real” que eles têm para viver. Lembrando que para isso os heróis estão em formação em ambas as obras: para realizar o ideal humanista que a elite da Sociedade

---

<sup>2</sup> Poucas referências são apresentadas a esse respeito, nenhuma em que possamos confiar e que, a meu ver, valha maiores pesquisas. Mesmo assim, ainda podemos encontrar autores que insistem em pesquisar sobre o assunto, com base em outros textos e outros comentários dos autores (Hesse e Goethe).



da Torre almejou e que inspirou a criação da Castália. Esse ideal é o de formar uma elite de pessoas capazes de guiar e reconstruir uma sociedade. Knecht explicita isso em um texto:

“Na história da sociedade, acontece sempre a tentativa de formar uma nobreza, ela é a culminância e a coroa da sociedade. Uma certa forma de aristocracia, de domínio dos melhores parece ser o fim e o ideal próprio, ainda que nem sempre confessado, de todas as tentativas de formação de sociedade.” (O jogo. Record, p. 250)

Talvez esta seja a única relação de dependência que deva ser citada entre os heróis e a espaço-temporalidade das narrativas: eles fazem suas vidas exemplares, principalmente por saberem que a sociedade está sempre necessitando de mudanças, de adaptações, que não existe uma sociedade pronta e acabada, que ela está sempre sendo *reformada*, e que eles são (ou querem ser) partes ativas dessas transformações.

Tratando-se de dois romances de formação, nem é preciso dizer que os protagonistas têm uma vontade de aprender acima de qualquer coisa e por isso boa parte da narrativa é destinada ao processo de aprendizagem de cada um dos heróis. Mas essas narrativas não se limitam a essa aprendizagem. Com a maturidade, os heróis começam a perceber a importância do equilíbrio entre a *vita contemplativa* da aprendizagem e uma *vita activa* com relação a um futuro vocacional. Ambos querem participar ativamente na formação de futuras gerações e descobrem a vocação para ensinar.

Esse processo de descoberta vocacional ao final dos anos de aprendizado dos heróis é quase igual em ambas as histórias. Para Wilhelm Meister a educação de seu filho será sua primeira atividade como mestre:

“Com que ânimo pensava em reparar o que havia sido negligenciado e restaurar o que estava em ruínas! (...) Tudo

que pensava plantar devia crescer de encontro ao menino, e tudo que estabelecesse devia durar por várias gerações. Nesse sentido, haviam chegado ao fim seus anos de aprendizado, e com o sentimento de pai havia adquirido também todas as virtudes de um cidadão.” (WM. p.492)

Para Knecht, que já era professor do Jogo, sua “verdadeira” vocação aparece voltada para a educação de crianças, e não mais de adultos:

“O que lhe proporcionava alegria e satisfação era ensinar e educar e neste sentido ele tinha feito a experiência de que alegria e êxito eram tanto maiores quanto mais jovens fossem seus alunos, de forma que ele sentia como privação e sacrifício, que seu cargo não o pusesse imediatamente em contato com crianças e meninos, mas só com moços e adultos.” (O jogo. Record, p.229)

Os dois romances fecham o foco nas vidas dos protagonistas e em suas reflexões enquanto alunos, principalmente nas reflexões resultantes das relações que eles mantêm com os outros personagens, que de um modo ou de outro se apresentam como mestres. Esses “mestres” abrem os mais variados debates sobre as “virtudes” e os “vícios” que podem se entropor na formação humana. Esse detalhe pode nos remeter mais uma vez à *paidéia* grega<sup>3</sup>, no que diz respeito ao conceito de *aretê* (virtudes).

Relembrando, o estudo da *aretê* era destinado principalmente ao debate de uma série de virtudes como coragem, justiça e bondade (e seus contrários), para ajudar a “moldar” cidadãos moralmente íntegros e capazes de participar de uma democracia.

Esse debate sobre valores morais é aberto nos dois *Bildungsromane* pelos personagens/mestres como uma representação do mundo humano que ambos os heróis, Wilhelm e Knecht, querem conhecer. Através das

---

<sup>3</sup> Tema que foi desenvolvido no primeiro capítulo desta dissertação.

várias personalidades diferentes que aparecem diante deles, eles buscam formar suas próprias personalidades<sup>4</sup>.

Caracterizadas essas semelhanças em aspectos formais, estruturais, das obras, podemos agora examinar as principais diferenças. Percebo algumas delas exatamente nessas relações dos heróis com os outros personagens.

No *Wilhelm Meister* há uma predileção pelo enredo feminino (como já foi dito no capítulo 2), principalmente por que o herói procura uma companheira ideal, e nessa procura ele vai conhecendo várias mulheres capazes de ocupar esse cargo, entre elas Mariane, Philine, Aurélie, Therese, Mignon, a Condessa, Lydie, Natalie e outras que também influem significativamente em sua vida, como sua mãe, Bárbara, a Bela Alma e Madame Melina. Já em *O Jogo das contas de vidro* não existem personagens femininos (apenas uma pequena participação no final da Sra. Designori), principalmente por que Knecht vive quase sua vida inteira na ordem castálica, e esta não aceita mulheres. Os personagens dessa obra se dividem entre mestres e alunos, ou castálicos e não-castálicos, sendo que esse último caso se aplica apenas para o amigo Plínio (que ainda assim teve uma ligação com a Castália) e para o Padre Jacobus.

O “ambiente” (sem querer que essa palavra remeta as obras a um naturalismo, o que não faria muito sentido) em que cada um dos heróis está inserido é fundamental para seu desenvolvimento, principalmente

---

<sup>4</sup> Uma diferença básica entre os romances de formação e os romances de provas está exatamente no fato de o romance de provas se concentrar no herói, sendo o mundo que o cerca, assim como os outros personagens, apenas um cenário para a capacidade e a habilidade desse herói. No romance de formação a interação entre herói, mundo e outros personagens é fundamental para a *reflexão*.

quando se pensa nas “instituições” que ajudam as respectivas formações. Wilhelm possui contato com grupos de pessoas: está diretamente envolvido com sua família, com um grupo de comerciantes (principalmente seu amigo Werner e seu pai), com um grupo de teatro, com alguns membros da nobreza e com a Sociedade da Torre. Em contraste temos Knecht como um órfão, que passa boa parte de sua vida limitado à Castália e às amizades que faz através dessa instituição (principalmente o Mestre da Música, o amigo Tegularius e o Irmão mais velho).

Além disso — e aqui aparece uma diferença que considero das mais importantes — Wilhelm Meister se relaciona quase sempre com pessoas que lhe chamam a atenção por não esconder seus defeitos, suas “imperfeições”. As relações de Knecht geralmente são extremadas pelo contrário; a ele interessa um contato com pessoas que possuem uma tendência à “perfeição” e que possam lhe ensinar a alcançar essa perfeição. O processo de aquisição de uma forma pensada para/pelo Wilhelm Meister aceita com mais facilidade as imperfeições humanas, e essas servem como *contra-exemplos* para o herói. Josef Knecht tenta excluir essas imperfeições, e para isso busca *exemplos* de perfeições de vida. Como é explicitado muitas vezes na obra, a vida desse herói é a busca por um “aperfeiçoamento”.

O convívio com a morbidez de Aurélie, por exemplo, faz Wilhelm valorizar ainda mais sua vida. Diante da avareza do senhor Melina, ele torna-se mais generoso. A *vita contemplativa* da Bela Alma e a *vita activa* de Werner levam-no a optar por um equilíbrio entre esses dois extremos. A futilidade e o ócio de algumas pessoas da nobreza (como a Condessa e a Baronesa) inspiram o herói a se preocupar com a produtividade e com a profundidade de suas ações.

Já Knecht convive com um elenco de figuras perfeitas. Entre elas, um grande historiador (Jacobus), um mestre que vai se transformar em uma espécie de santo, um amigo que vai ser um grande diplomata e político (Plínio) e o amigo Tegularius, sobre quem ele escreve, certa vez: “Aluno várias vezes agraciado com distinções; (...) o jogador de avelórios mais talentoso e brilhante que conheço.” (O jogo. Record, p.109)<sup>5</sup> Todas essas convivências são encaradas por Knecht como “moldes” para sua personalidade. O sentido histórico que Jacobus empresta a suas ações ensina Knecht, que teve uma formação a-histórica na Castália, a assumir uma responsabilidade social, dizendo, por exemplo: “Nós somos, nós mesmos, história, e somos corresponsáveis pela história universal e por nossa posição nela. Falta-nos muito a consciência dessa responsabilidade.” (O jogo. Record. p. 284) Um outro exemplo é Tegularius; com ele Knecht reconhece a possibilidade da desobediência e da rebeldia na ordem castálica.

Ainda com relação a essas amizades, perfeitas ou imperfeitas, podemos ver também que na Castália não existem conflitos familiares nem amorosos, pois não existe a relação pai e filho nem a relação homem e mulher. Talvez o único conflito possível seja entre mestres e alunos, mas mesmo este não existe, principalmente por que os alunos possuem grande liberdade com relação à escolha de seus mestres (e tão logo algum aluno apresente problemas com relação à ordem, é afastado).

---

<sup>5</sup> Vários dos textos que li sobre *O jogo das contas de vidro* insistem em comparar alguns dos personagens com “pessoas reais”. Não pretendo sustentar essa idéia, mas ela vem a calhar para meu debate sobre a “perfeição” (aqui, do ponto de vista intelectual) desses personagens, já que algumas comparações ligam o Mestre da Música a Goethe, o amigo Tegularius a Nietzsche, o Padre Jacobus a Jacob Burckhardt, o predecessor no cargo de Magister Ludi, Thomas von der Trave, a Thomas Mann. Veja HALPERT, Inge, Op. cit., p.243 ou FREEDMANN, Ralph. *The Lyrical Novel: Studies in Hermann Hesse, André Gide and Virginia Woolf*. New Jersey, Princeton University Press, 1971. p.109).

Os conflitos que surgem na narrativa de *O jogo das contas de vidro* dizem respeito a desejos interiorizados do herói com relação aos outros “mundos”<sup>6</sup> a que pertence. Esses conflitos são intensificados, principalmente, por que a Castália impõe limites que tendem a impedir o herói de resolvê-los. A Castália é uma ordem estagnada; não propicia o movimento que o herói precisa para completar sua formação:

“Fiz a descoberta de que eu não era somente um castálico, mas também um homem, e o mundo, o mundo inteiro me dizia respeito e reivindicava a minha participação em sua vida. Esta descoberta suscitou necessidades, anseios, exigências, obrigações a que eu, em Castália, não tinha o direito de satisfazer em hipótese alguma. (...) O mundo estava cheio de devir, cheio de história, cheio de tentativas e de um começo eternamente novo. (...) O meu professor Jacobus despertou em mim um amor por este mundo, que não cessava de crescer e procurar alimento. Em Castália nada havia que o pudesse nutrir. Aqui, estávamos fora do mundo, constituíamos um universo a parte, pequeno, perfeito e não mais sujeito à transformação e ao crescimento.” (O jogo. Record. p. 326)

Assim o conflito maior da narrativa parece recair na relação entre o herói e a perfeição artificial da Castália.

Já em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o protagonista é basicamente impulsionado a “buscar a sua forma” pelos conflitos familiares e amorosos. O que leva Wilhelm a sair de casa e se lançar no mundo é justamente sua desilusão amorosa com Mariane e uma obrigação de satisfazer a vontade de seu pai (de efetuar uma missão comercial). Claro que temos também seu conflito de adolescente, mal resolvido, de querer a todo o custo dedicar-se ao teatro.

Posso pensar com isso que para Wilhelm a formação envolve, desde o começo, muito mais um “nós” do que um simples “eu”, como quer fazer

---

<sup>6</sup> Veja no capítulo anterior, onde desenvolvi esse pensamento.

crer a formação de Knecht. Ambas passam pelo processo, que desenvolve no primeiro capítulo, de *aprendizagem* individual para uma *formação* mais abrangente. Só que essa aprendizagem se apresenta de modos diferentes, com pontos de vista que se opõem: um expande-se para compreender seu mundo, o outro contrai-se para buscar essa mesma compreensão.

“Kastalien self-analysis is accomplished in the solitary confines of a ‘Meditationsstätte’, Goethe’s spiritual cleansing is achieved by means of social communication or confession.”<sup>7</sup>

Wilhelm procura por sua forma de maneira mais extrovertida. Ele está, desde o começo, em comunicação com o mundo em que vive, e sua liberdade não possui limites.

“Wilhelm se via livre num momento em que ainda não havia acabado de se pôr em harmonia consigo mesmo. Seus pensamentos eram nobres, suas intenções sinceras e não pareciam condenáveis seus propósitos. Tudo isso ele próprio podia reconhecer com um certa confiança; só que tivera ocasiões bastantes de perceber que carecia de experiência, daí por que atribuía convictamente um valor excessivo à experiência alheia e aos resultados dela derivados, o que vinha sempre dar em erro.”(WM. p. 281)

Ao contrário, Knecht é um personagem introspectivo, que vai ascendendo hierarquicamente na Ordem castálica e assim vai desviando-se de uma possível liberdade, por que, cada vez mais, lhe são impostos limites.

“Se as autoridades superiores te chamarem para ocupar um cargo, fica sabendo que cada grau na escala dos cargos não é um passo para a liberdade, mas para um compromisso. Quanto maior o poder conferido pelo cargo, mais severa a servidão.”  
(O jogo. Record. p. 105)

---

<sup>7</sup> HALPERT, Inge. op. cit., p. 186.

Ambos os personagens buscam, então, inverter esse “jogo” que o destino lhes reservou — buscam a liberdade do tamanho certo para que consigam através dela uma formação equilibrada. Knecht, porém, vai abrir mão das muitas responsabilidades que o cargo de *Magister Ludi* exige para tornar-se professor e tutor de um só menino. Wilhelm, por sua vez, assume a responsabilidade de pai e educador, deixando de lado as “brincadeiras” de criança.

São esses aspectos que apontam para essa diferença fundamental entre as formações de Wilhelm e de Knecht. Wilhelm Meister é um personagem que se lança ao mundo e à vivência em sociedade, enquanto Josef Knecht é o extremo oposto; retira-se do mundo para dedicar-se aos estudos (das ciências e das artes) que a Castália oferece. Somente no final, para completar sua formação, ele se volta para o mundo com o objetivo de contribuir para a sociedade, para fazer parte ativa dessa sociedade. Assim, enquanto Knecht é confinado a um pequeno pedaço do mundo, Wilhelm é solto nesse mundo<sup>8</sup>. Ambos penam por essa “lei do oito ou do oitenta” que precisam enfrentar e que, de uma certa maneira, se resolve no final de cada obra.

Esse aspecto diz respeito, em muito, ao método pedagógico que está sendo aplicado a cada um dos protagonistas pelas instituições que lhes orientam as formações. A Castália é descrita com muito mais precisão do que a Sociedade da Torre, principalmente por que em *O jogo das contas de vidro* o herói vive a relação aluno/instituição mais intensamente. *Os anos de aprendizado* apresenta poucos diálogos sobre a Sociedade, pois esta só se revelará ao herói ao final do penúltimo livro (Livro VII).

---

<sup>8</sup> Relembrando a última fala da história: “[Wilhelm,] Tu me lembras Saul, o filho de Kis, que foi à procura das jumentas de seu pai e encontrou um reino.” (WM. p.586)



Essas duas “instituições” pecam em seus métodos exatamente por motivos opostos. A Sociedade da Torre por dar uma liberdade demasiada aos “alunos”, deixando que eles aprendam com seus erros. A Castália não acredita na possibilidade de uma aprendizagem tão livre, por isso cria um vínculo muito forte entre a ordem e os alunos.

O resultado dessas duas tendências opostas é que Wilhelm se torna um ser passional demais, e Knecht um ser racional demais. Wilhelm convive e se envolve demais com as pessoas e seus problemas, o que lhe leva a exercitar intensamente esse lado sensível do ser. Knecht é contido quanto a essa passionalidade, principalmente por ser ela uma característica das pessoas comuns (não-castálicas):

“A vida do mundo, como o castálico a encara, era sinal de atraso e inferioridade, vida da desordem e da incultura, das paixões e da dissipação.”(O jogo. Record. p. 326.)

Essa oposição entre razão e paixão (emoção), e o modo como ambos os heróis tentam equilibrá-la, conduzem as histórias a soluções (finais) parecidas, equilibrando esses dois pólos — porém mantendo todas as diferenças entre as duas formações.

Wilhelm Meister é o apaixonado pela vida, que se deixa extraviar por ela por não estar ainda preparado para uma vivência que apreenda e formule uma melhor maneira de manter-se nela. Falta-lhe consciência e maior reflexão, o que se resolve quando ele descobre a paternidade e sua vocação para ensinar. Knecht é o racional, que acredita na existência de um motivo (provavelmente oculto) que o mantém vivo. Falta-lhe um pouco mais de paixão por essa vida, mas esse problema será solucionado quando ele descobre estar em relação com os outros humanos, quando descobre que não é tão especial quanto os castálicos acreditam ser, descobrindo

então sua humanidade. Resolve seu problema deixando de vez a Castália para servir ao mundo e a humanidade: ensinando ao menino Tito.

Cada um dos conflitos das formações desses heróis é resolvido pela mudança de direção da atividade profissional (nem diretor de teatro, nem *Magister Ludi*) a partir da descoberta de uma nova vocação: tornar-se mestre — o que cada um faz a sua maneira.

## Considerações finais

*“Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista.  
O tempo não pára e, no entanto, ele nunca envelhece.”*

(Caetano Veloso. *Força estranha.*)

Depois dessa análise confrontando os dois personagens, Wilhelm Meister e Josef Knecht, fica claro perceber que as duas obras narram experiências de vida bem distintas, tendo em comum, porém, o ideal de uma formação voltada para a liberdade do ser — do indivíduo que participa de uma coletividade. Pode-se notar que a obra de Hesse abre a possibilidade de uma variável contemporânea do que foi o conceito/ideal de *Bildung* na época em que Goethe pensou a formação de Wilhelm Meister.

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e O jogo das contas de vidro* não se limitam aos problemas existenciais dos respectivos protagonistas. Mostram que grande parte dos problemas relativos à existência humana encontram solução quando o indivíduo se percebe radicalmente como integrante de uma sociedade, reconhecendo-se em uma relação equilibrada com os outros, desprezando sua possível tendência à egolatria — porém sem cair no extremo de se dedicar apenas aos outros. Essa é a base das formações de ambos os personagens, esse é o ideal de uma formação humanista que pode ter permanecido desde o século XVIII, tendo sido tratado em ambas as obras.

Ao apresentar os heróis em “formação”, as obras de Goethe e Hesse mantêm uma atualidade impressionante, principalmente por que não é difícil transpor os conflitos que ambos vivenciam para nossa sociedade

atual<sup>1</sup>. Em alguns momentos a obra de Goethe pode se apresentar até mais próxima das circunstâncias da vida atual do que a obra de Hesse, principalmente por que toca em pontos que, a meu ver, ainda são problemáticos em nossa sociedade. Refiro-me, entre outros, a problemas relativos à distribuição de renda entre as classes, à distribuição agrária, à desvalorização da arte em nome de uma sociedade capitalista, a crenças e cultos religiosos apegados a dogmas medievais etc.

Na obra de Hesse, o debate permanece por um longo tempo muito mais em um âmbito espiritual e/ou intelectual, como que isolando o protagonista de problemas sócio-culturais mais específicos. Esse isolamento só acaba, como já vimos, no final da narrativa, com a carta de demissão do herói, onde ele assume uma postura mais firme em querer compreender e se aproximar da realidade sócio-cultural de seu tempo. Só nesse momento o personagem começa a demonstrar seu desejo de se tornar ativo dentro de uma sociedade em que ainda aparecem problemas como os que podiam ser vistos já no século XVIII, de *Wilhelm Meister* — exemplificados acima.

São esses alguns dos pontos que tornam as duas obras tão abertas a leituras atuais.

Mesmo sendo possível lê-las como fontes de idéias para enriquecer o debate sobre problemas atuais, acho difícil, no entanto, recomendá-las como cartilhas de comportamento, contendo fórmulas mágicas para a formação de uma sociedade perfeita ou, muito menos, para se alcançar o sucesso, a fama, a fortuna ou a felicidade individual. Isso fica por conta

---

<sup>1</sup> De acordo com José Thomaz Brum, o filme *Falso movimento*, de Wim Wenders (1974), com roteiro de Peter Handke insere *Wilhelm Meister* na Alemanha atual. Veja BRUM, J. T. "De volta a Goethe". In: *Jornal do Brasil, Caderno Idéias: Livros*. Rio de Janeiro, 17 de setembro de 1994, p. 1.

dos muitos livros de auto-ajuda que ganharam um espaço considerável nas livrarias nos últimos anos.

As narrativas analisadas aqui apresentam características pedagógicas que podem ser levadas em conta, em muitos aspectos, para educar as pessoas. Deixar o aluno aprender sozinho, por exemplo, sobre o teatro e sobre a vida, ainda que errando, como a Sociedade da Torre faz com Wilhelm Meister; ou, no caso de Knecht, a prática da meditação e a da pesquisa livre sobre os mais variados assuntos, como música ou *I-Ching*. Parece-me, porém, que ambos os autores não fecham questões e não dão por encerrados os assuntos abordados. Qualquer tipo de educação que se diz “perfeita” pode e deve ser questionada através da leitura desses romances.

Como prova dessa flexibilidade temos algumas críticas duras que ambos os heróis fazem às instituições que os orientam (a Sociedade da Torre e a Castália), colocando em dúvida a validade dessas orientações, em vários aspectos. Wilhelm Meister, por exemplo, tem longas conversas com Jarno e Natalie reclamando da onipresença da Sociedade da Torre e da falta de privacidade que isso acarreta. Já Knecht critica a posição a-histórica da Castália.

Com isso parece-me que ambas as narrativas assumem uma postura que está longe de querer impor qualquer verdade educativa. A única verdade que se pode constatar através delas é que não existem verdades absolutas, principalmente quando o assunto é educar para a liberdade.

É fundamental, portanto, compreender que a leitura dessas obras vale muito mais por abrir questões à reflexão e ao debate do que por fechá-las, impondo métodos infalíveis. O leitor desses romances não deve esperar que suas muitas páginas tenham algum tipo de receita capaz de

(trans)formar as pessoas e a sociedade. Se alguma transformação vier a ocorrer (e isso pode realmente acontecer), será muito mais por conta dos caminhos que serão dados pelo próprio leitor do que devido a soluções que estejam (ou não) escritas nas histórias.

Talvez a única fórmula que essas narrativas veiculem seja a de que é possível a um indivíduo educar-se, e a uma sociedade (re)construir-se, com auxílio de alguns preceitos éticos e estéticos. Uma fórmula que parece ter funcionado no caso dos dois heróis, Wilhelm Meister e Josef Knecht, mas que não tem garantia de funcionar com outras pessoas. Ambas as formações prezam, acima de tudo, a liberdade. Essa liberdade se caracteriza principalmente pela dúvida em relação ao desfecho dos conflitos de cada herói e pela possibilidade que se lhes apresenta de transgredir cada norma ou imposição. Essa dúvida e essa possibilidade de transgressão é que enriquecem em muito a leitura e que podem vir a auxiliar na formação dos leitores.

É justamente essa liberdade, tematizada nas obras, que potencialmente se revela para o leitor enquanto indivíduo participante de uma sociedade, como que lembrando-lhe da possibilidade, da responsabilidade e do direito que ele(a) tem de tentar mudar as coisas e de realmente mudá-las, embalado(a) por suas próprias dúvidas e tendo coragem para transgredir normas, valores, padrões e modelos.

Nesse sentido, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e *O jogo das contas de vidro* apontam para a possibilidade de se encarar, de fato, uma nova relação entre literatura e educação, mais permeável e abrangente, mostrando que a primeira é muito mais do que uma simples disciplina: imaginando-se o leitor como educador, essa atitude corajosa

poderia ser disseminada, tornando-se chave para a consolidação da cidadania.

# Bibliografia

ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz*. In: *Theodor W. Adorno: Sociologia*. Org: Gabriel Cohn. São Paulo, Ática, 1986.

ARISTÓTELES. “Ética a Nicômano”. Tradução de Pinharanda Gomes. In: \_\_\_\_\_. *Aristóteles*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, Unesp, 1993.

BENJAMIN, W. *O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*. São Paulo, Iluminuras, 1993.

\_\_\_\_\_. “O narrador”. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.

BRUM, José Thomaz. “De volta a Goethe”. *Jornal do Brasil, Caderno Idéias: livros*. Sábado, 17 de setembro de 1994, nº 416.

CARPEAUX, Otto Maria. *Literatura Alemã*. São Paulo, Nova Alexandria, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 1994.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993. p. 484.

CITATI, Pietro. *Goethe*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo, Scipione, 1993.



ESCHENBACH, Wolfram von. *Parsifal*. Tradução de A. R. Schmidt Patier. São Paulo, Antroposófica, 1995.

FREEDMAN, Ralph. *The Lyrical Novel: Studies in Hermann Hesse, André Gide and Virginia Woolf*. New Jersey, Princeton University Press, 1971.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo, Cortez, 1994.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução: Nicolino Simone Neto. São Paulo, Ensaio, 1994.

\_\_\_\_\_. *Años de andanzas de Guillermo Meister*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. V. 2. Madrid, Aguilar, 1961. pp. 518-753.

HALPERT, Inge D. *Hermann Hesse and Goethe with particular reference to the relationship of Wilhelm Meister and Das Glasperlenspiel*. Tese de Doutorado. Columbia University, 1957.

HARDENBERG, Friedrich von. (Novalis). *Pólen*. São Paulo, Iluminuras, 1988.

\_\_\_\_\_. *Os discípulos em Saïs*. Lisboa, Hiena Ed., 1989

HESSE, Hermann. *O jogo das contas de vidro*. Tradução: Carlos Leite. Lisboa, Dom Quixote, 1989.

\_\_\_\_\_. *Demian*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

\_\_\_\_\_. *O jogo das contas de vidro*. Tradução: Lavinia Abranches Viotti e Flávio Vieira de Souza. Rio de Janeiro, Record, 13ª edição, s/d.

JACOBS, Jürgen & KRAUSE, Markus. *Der deutsche Bildungsroman*. Munique, Beck, 1989.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

KANT, Immanuel. "Resposta à pergunta: que é 'Esclarecimento'?" In: \_\_\_\_\_. *Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1974. pp. 100-116.

- \_\_\_\_\_. *Kant*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996.
- MAYER, Gerhart. *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart, J. B. Metzlersche, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Rio, TecnoPrint, s/d.
- \_\_\_\_\_. “Consideraciones inactuales: Schopenhauer como educador” (1874). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires, Prestigio, 1970. pp. 699-776.
- \_\_\_\_\_. “De la utilidad y la desventaja del historicismo para la vida” (1873-74). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires, Prestigio, 1970. p. 623-697.
- \_\_\_\_\_. “Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales” (1871-72). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Buenos Aires, Prestigio, 1970. pp. 359-459.
- \_\_\_\_\_. “Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral” (1873). In: \_\_\_\_\_. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1983, pp. 30-38.
- \_\_\_\_\_. *Fragmentos Póstumos*. Campinas, IFCH/UNICAMP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1996.
- PETERS, Eric. “Foreword”. In: HESSE, Hermann. *Magister Ludi*. Tradução para o inglês: Mervyn Savill. New York, Frederick Ungar, 1949.
- PINTO, Cristina F. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos*. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- PLATÃO. *Sócrates*. Coleção Os pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rousseau*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Emílio ou Da educação*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.

SANTIAGO, Silviano. "O narrador pós-moderno". In: *Nas malhas da letra*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

SCHLEGEL, Friedrich. *Conversa sobre a Poesia*. SP, Iluminuras, 1994.

SMITH, Trevor David. "The transition to transcendence: the transvaluation of 'transgression' in Hermann Hesse's works after 1919". Conferência apresentada no Buffalo State College, 17 de abril de 1997.

STRACKE, Vera Inês. *Uma aprendizagem com Clarice Lispector*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 1996.

THEODOR, Erwin. *A literatura alemã*. São Paulo, EDUSP, 1980.