

Sobre uma possível definição do *Bildungsroman*

On a Possible Definition of the Bildungsroman

Martín Ignacio Koval

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET) | BA | AR
Universidad Nacional Arturo Jauretche
(UNA) | BA | AR
martinkoval@conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0002-3641-5721>

Resumo: Há duas desvantagens no uso do termo *Bildungsroman*. Por um lado, nenhuma das obras tradicionalmente consideradas *Bildungsromane* se encaixa na concepção de uma integração harmoniosa do indivíduo na sociedade. Por outro, trata-se de um rótulo que parece se aplicar a praticamente qualquer produto cultural que tenha um adolescente como protagonista. Aqui, procuraremos superar essas duas posições extremas delimitando o que chamamos de sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* em relação ao macrogênero mais abrangente do romance “evolutivo”. O pressuposto para isso é que, no primeiro caso, uma competência genérica de um leitor mais especializado é ativada e é isso que permite ao receptor vincular a obra dada ao seu hipotexto, *Wilhelm Meister*, de J. W. Goethe. Essa dependência de uma obra fundamental, que apenas um certo tipo de receptor está em posição de reconhecer, é assim elevada, juntamente com a premissa da historicidade e da “germanidade” do “sistema”, a um critério central.

Palavras-chave: *Bildung*; romance evolutivo; personagem como construção mental; competência genérica; historicidade.

Abstract: There are two disadvantages to using the term *Bildungsroman*. On the one hand, none of the works traditionally considered *Bildungsromane* really fit the concept of a harmonious integration of the individual into society. On the other hand, this is a label that, in recent decades, seems to apply to practically any cultural product featuring a teenager as the protagonist. Here, we will try to overcome these two extreme positions by delimiting what we prefer to call the *Bildungs/Anti-Bildungsroman* system in relation to the broader macro-genre of the developmental novel. The assumption for this is that in the first case, a generic compe-



tence of a more specialised reader is activated and it is this that allows the recipient to link the given work to its hypotext, J. W. Goethe's *Wilhelm Meister*. This dependence on a fundamental work, which only a certain type of recipient is in a position to recognise, is thus elevated, along with the premise of the historicity and "Germanness" of the "system", to a central criterion.

Keywords: *Bildung*; developmental novel; character as mental construction; generic competence; historicity.

Introdução

Nenhum dos cinco romances que, para Michael Beddow, devem ser estudados em qualquer abordagem do romance de formação (*Bildungsroman*) foi capaz de representar o "equilíbrio consumado" na vida, com o qual Ch. G. Körner descreveu o processo de amadurecimento de Wilhelm Meister em uma carta a seu amigo Friedrich Schiller em novembro de 1796.¹ Nem mesmo o próprio *Wilhelm Meister*.² Será que isso significa que o *Bildungsroman* não tem utilidade alguma como rótulo genérico? Nossa resposta é "não", mas sim que seria melhor falar de um sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* para se referir a cerca de vinte romances que, na era burguesa (ca. 1770-1918) e na Alemanha, "dialogam", geralmente de forma paródica, com *Wilhelm Meister* e suas ideias sobre educação.

Esses cerca de vinte romances representam, portanto, um sistema que, por um lado, está organizado em torno de uma obra prototípica, o *Wilhelm Meister*, cuja influência como hipotexto é mais ou menos claramente reconhecível, e que, por outro lado, está confinado a um período histórico muito específico, que vai da *Spätaufklärung* e do *Goethezeit* até, no máximo, as décadas de 1910 e 1920. O objetivo de nosso artigo é justamente justificar esse entendimento do *Bildungs/Antibildungsroman* como um sistema de obras que se referem ao *Wilhelm Meister* em um período delimitado, em um sentido histórico-literário, pela ascensão e declínio da burguesia.

Em primeiro lugar (seções 2 e 3), recorreremos a uma concepção do personagem como um objeto mental que se constrói a partir da ativação de esquemas pré-armazenados

1 Este artigo é baseado em uma versão anterior, publicada em espanhol na revista *Badebec* da Universidad Nacional de Rosario, Argentina (Koval, 2023). A carta de Körner foi publicada no jornal *Die Horen* e diz: "Eu concebo a unidade do todo como a representação de uma bela natureza humana que está sendo gradualmente formada [*sich ausbildet*] a partir da inter-relação de suas disposições internas com as circunstâncias externas. O objetivo dessa formação [*Ausbildung*] é um equilíbrio consumado [*ein vollendetes Gleichgewicht*]: harmonia com liberdade" (Schiller/Körner, 1973, p. 252). Os cinco romances em questão são os seguintes: *História do Agathon* (*Geschichte des Agathon*, 1ª versão de 1766/67, por Christoph Martin Wieland), *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 1795/96, de J. W. Goethe), *O verão tardio* (*Der Nachsommer*, 1856, por Adalbert Stifter), *O verde Henrique* (*Der grüne Heinrich*, 2ª versão de 1779/80, por Gottfried Keller) e *A montanha mágica* (*Der Zauberberg*, 1924, por Thomas Mann) (Beddow, 1982, p. 1).

2 Cf., para esta tese, May, 1975; Steinecke, 1984, p. 191.

na mente do receptor que servem para o processamento classificatório de uma determinada informação (processos *top-down*) e nos quais, portanto, sua competência genérica é relevante (Ryan, 1991, p. 55; Schneider, 2001, p. 611).³ Ao ler uma obra nesse sistema,⁴ há dois tipos de processos *top-down*: há informações que incluem a obra no macrogênero do romance evolutivo/desenvolvimento e outras que a destacam como um *Bildungsroman* ou *Antibildungsroman*. O grau de especialização do leitor desempenha um papel fundamental nisso: é por isso que afirmamos polemicamente, no que pretende ser um diálogo com Jeffrey L. Sammons (2020 [1991]), que esse sistema só entra em ação para os “iniciados”.

Em segundo lugar (seção 4), será feita uma distinção entre o romance evolutivo e o sistema *Bildungsroman/Anti-Bildungsroman*, com ênfase no condicionamento histórico-intelectual do último. Acima de tudo, abordaremos brevemente a questão da *Bildung* e as vantagens de considerar o sistema como um todo historicamente fechado para afastar (em vez de “disciplinar”⁵) a “tentação” pós-moderna, que é um obstáculo ao pensamento, de chamar de “*Bildungsroman*” praticamente qualquer produto cultural em que um adolescente aparece.

Desse modo, esperamos oferecer uma série de precisões para uma abordagem adequada do grande romance de Goethe e seus sucessores; além disso, eventualmente, tendo feito as mediações necessárias, elas poderiam ser úteis para o estudo de obras que estão fora desse sistema (por exemplo, porque são latino-americanas ou porque não têm nenhum vínculo reconhecível com *Wilhelm Meister*) e que, no entanto, o leitor identifica intuitivamente com a noção do romance de aprendizagem ou mesmo com a do *Bildungsroman*. Acreditamos que a análise comparativa sistemática do *Bildungsroman* e do *Antibildungsroman* alemães com romances evolutivos de outras latitudes e períodos ainda é – com exceção de alguns casos específicos⁶ – um desiderátum da crítica literária.

Adolescentes imaturos e o macrogênero do romance evolutivo

O herói romanescos do tipo de romance de que estamos tratando é um adolescente do sexo masculino com tendência à autorreflexão que ainda não se sente pronto para assumir um determinado papel na sociedade em termos de atividade profissional ou ocupacional, ou acredita que possui atributos (artísticos) muito elevados para se limitar de uma forma ou de outra. Esses, portanto, parecem ser seus dois atributos definidores mais universalmente difundidos, dos quais o primeiro é físico-biológico e o outro mental-cultural: [+*adolescente*] e [+*imaturo*].

No *Wilhelm Meister*, há um momento em que uma vocação artística perturbadora se torna visível no herói, vivenciada como paixão, o que contrasta abertamente com a autori-

³ Para a abordagem cognitivista de Schneider (2001, p. 611), a compreensão de um texto “sempre combina o processamento ‘top-down’ (de cima para baixo), no qual as estruturas de conhecimento pré-armazenadas do leitor são ativadas diretamente para incorporar novas informações, e o processamento ‘bottom-up’ (de baixo para cima), no qual os fragmentos de informações textuais são armazenados separadamente na memória de trabalho e integrados em uma representação geral em um momento posterior”.

⁴ Na medida em que essa é uma hipótese que só pode ser testada empiricamente por experimentos como os realizados pela narratologia cognitivista, limitamo-nos a suposições provisórias.

⁵ Cf. Sammons, 2020, p. 10.

⁶ Por exemplo, o trabalho recente de Marcus V. Mazzari (2022), “Riobaldo, Hans Castorp, Wilhelm Meister: viajantes em formação”.

dade paterna. Isso aparece já no segundo capítulo do Livro I, ou seja, no diálogo entre o jovem “imaturo” (*unmündig*)⁷ e sua mãe, que o repreende dessa forma por sua obsessão excessiva com o ambiente teatral: “A paz da minha casa é perturbada por sua paixão excessiva (*unmäßige Leidenschaft*) por esse passatempo. Seu pai está sempre me dizendo: qual é a utilidade disso, e como alguém pode desperdiçar seu tempo dessa maneira?” (Goethe, 2006, p. 11).

O adolescente imaturo é um personagem já muito típico em nossa cultura que, quando aparece, instala uma paisagem genérica (Ryan, 1991) que leva o usuário a fazer previsões⁸ sobre o tipo de eventos que ocorrerão, bem como sobre a constelação de personagens com os quais o protagonista certamente se relacionará e os elementos que podem ou não aparecer. Em outras palavras, a competência genérica do receptor é ativada pela presença dele. Pelo menos, a tríade herói/mãe/pai, na qual o último tenta impor seu mandato ao primeiro, que o rejeita, e na qual a mãe atua como mediadora, é típica e integra o romance em um macrogênero que poderíamos chamar de *romance de desenvolvimento* ou *romance evolutivo*.

Mas, de maneira fundamental, o que um leitor que conhece as regras desse macrogênero prevê é que o adolescente imaturo passará por um processo de crescimento intelectual e/ou psicológico-moral. Já em 1774, Friedrich Blanckenburg apontou, em relação à *História de Agathon* (1766/67, 1773 e 1794), de Ch. M. Wieland, que essa nova forma de romance se preocupa com a história interior (*innere Geschichte*) do protagonista. “O *Bildungsroman* descreve os estágios do devir, segue a vida do herói desde a infância até a idade adulta” (1988, p. 124), lembra E. L. Stahl. Na mesma linha, mas com um objeto muito mais amplo em mente do que Blanckenburg e Stahl, Mikhail Bakhtin disse que “a transformação do próprio herói” adquire tal importância no romance de educação que, em virtude disso, “todo o argumento do romance é reavaliado e reconstruído” (1995, p. 212).⁹

O que devemos dizer, sob essa ótica, é que a dupla condição de *adolescente* e *imaturo* faz com que a “unidade sintagmática” (cf. Margolin, 1990, p. 857) do herói do romance evolutivo esteja presente apenas em uma de suas fases de crescimento intelectual, moral e físico-biológico rumo à maturidade, embora seja verdade que essa seja a mais importante em termos do tempo da narração concedido a ele pelo narrador.¹⁰ Mas o que é óbvio é que no eixo diacrônico essa unidade sintagmática não é mantida, mas é substituída por outra, geralmente de sinal oposto.

Na concepção do personagem de Uri Margolin, a questão da existência e da manutenção ou não de qualidades individuais em diferentes cenários ao longo do tempo é relevante. O que nos interessa aqui é que, para Margolin, existem gêneros inteiros que são caracterizados por tipos específicos de mudança ou transformação. O *Bildungsroman*, que não explora o

⁷ A velha criada Barbara o havia chamado assim um pouco antes em sua advertência a Mariane (Goethe, 2006, p. 10). Lembremos a importância do termo no modo como Immanuel Kant entendia o Iluminismo após a Revolução francesa.

⁸ Na medida em que todo gênero é um esquema mental compartilhado por receptores e produtores, ou seja, por seus usuários (Fishelov).

⁹ Em um idioma como o português, muitas vezes fala-se indistintamente de romance de aprendizagem, romance pedagógico e romance de educação para traduzir do russo o termo роман воспитания, roman vospitaniya. O teórico russo usa “romance de educação” para se referir a um conjunto muito heterogêneo de romances de todas as épocas e da literatura mundial, que ele agrupa em subtipos.

¹⁰ A autorreflexividade, por outro lado, é uma propriedade que é mantida. O tempo da narração, lembramos, é medido espacialmente, pelo número de parágrafos ou páginas.

fato de que os possíveis tipos de mudança sofridos pelo personagem são muito mais variados na ficção do que aqueles que um ser humano pode experimentar no mundo real,¹¹ se enquadra naquelas formas literárias em que “uma entidade singular é seguida por uma série de estados” (p. 858), o que, por sua vez, está ligado ao problema da mudança na continuidade.

O romance evolutivo (Margolin fala do *educational novel*) seria caracterizado por um tipo de mudança gradual (incremental), contínua, direcionada e semanticamente relacionada. Tudo isso garante a coesão ao longo dos vários estágios, que geralmente estão ligados causalmente, pois as mudanças espirituais e físicas são provocadas pelo acúmulo de experiências de vida. Os traços mínimos [+adolescente] e [+imatur], que definem o herói no início, são transformados no contexto de uma estrutura trifásica composta por um Tempo 1 (T₁) e um Tempo 2 (T₂) separados por um período intermediário de caráter liminar ou “marginal” (Leach, 1989). Por sua vez, a coerência geral é dada pelo modelo cultural de amadurecimento, que é um processo que, na sociedade ocidental moderna (europeia), leva muitos anos e que se opõe precisamente à mudança abrupta¹² ou, pode-se dizer, “revolucionária”.¹³

No romance evolutivo, o ideal de personalidade proposto é aquele em que se deixa de lado um tipo de complacência consigo mesmo que se traduz socialmente como inutilidade (cf. Koval, 2018, p. 21). A representação do herói que, depois de praticar uma *renúncia* do egoísmo narcisista – não importa o sinal que tenha: pode envolver enriquecimento pessoal (Goethe) ou ser mais parecido com um sacrifício (Kafka) –, adquiriu os traços de um homem [+adulto] e [+maduro], é um elemento-chave em termos intertextuais e, portanto, genéricos. A renúncia constitui o correlato da cena inicial de confronto com o pai e o que cumpre a expectativa aberta ali a partir da identificação da passagem genérica do romance evolutivo.¹⁴

No entanto, o que foi dito até agora é claramente insuficiente. Não fomos tão inespecíficos quanto Franco Moretti (1987), que acredita que o *Bildungsroman* é a “forma simbólica da modernidade” na medida em que ele trata de “um herói cuja condição necessária e suficiente é sua juventude” (p. 4), mas ainda não afirmamos nada sobre a particularidade do *Bildungs/ Anti-Bildungsroman* como uma subforma do romance de desenvolvimento. Em outras palavras, a competência genérica que é ativada por uma cena como o diálogo entre Wilhelm e sua mãe não é exclusiva desse sistema, mas é compartilhada pelo macrogênero no qual ele está incluído: o romance evolutivo ou o que Bakhtin chama de romance de educação.

¹¹ Assim, por exemplo, nos contos de fadas, o sapo se torna um príncipe, ou no filme *A mosca* (1986), de David Cronenberg, o cientista Seth Brundle perde sua forma humana inicial e gradualmente assume a forma de uma mosca.

¹² Essa é uma razão para entender até que ponto a evolução abrupta do macaco Peter em Um relatório para uma academia (1917) é moldada como uma paródia do romance evolutivo: lá, por exemplo, a aquisição da linguagem humana pelo macaco ocorre em questão de dias, no tempo que leva para viajar no convés do navio da Costa do Ouro para Hamburgo. Mudanças abruptas são, por outro lado, bastante características da obra de Kafka, como pode ser visto de forma paradigmática em *A metamorfose* (1914).

¹³ A principal causa da “revolução estética” de Schiller e Goethe foi, para Hans Robert Jauss, a Revolução Francesa (1789) e, acima de tudo, a era do Terror (1792-94), que causou uma impressão negativa na maioria dos intelectuais. A revolução estética schilleriana-goetheana se concebia precisamente como uma “crítica e correção” da Revolução Francesa (Jauss, 1990, p. 84).

¹⁴ A noção de paisagem genérica implica conceber a intertextualidade como “rejeição da visão de que os universos textuais são criados *ex nihilo* e que o significado textual é o produto de um sistema fechado em si mesmo” (Ryan, 1991, p. 55). O aparecimento de um personagem com uma doença venérea em um conto de fadas, por exemplo, implica uma ruptura da paisagem genérica associada a ele pela competência genérica do destinatário.

A reflexão de Schneider sobre a forma específica de processamento de informação de cima para baixo (top-down) que ele chama de “categorização literária” é válida se a alusão ao *Bildungsroman* na frase entre parênteses for removida: “[Em] um romance de desenvolvimento (ou *Bildungsroman*),¹⁵ os leitores podem esperar que pelo menos um personagem se desenvolva da infância à adolescência e à maturidade em uma série de estágios” (p. 619). De fato, o personagem adolescente imaturo que aprende a “renunciar” aparece tanto no romance argentino *Don segundo sombra* (1926), de Ricardo Güiraldes, quanto em *Wilhelm Meister*. Um critério que não nos permite diferenciar entre o romance de Goethe e uma peça do gênero gaúcho (gauchesca) não parece ser muito útil para os propósitos de uma definição.

Sobre a necessidade de distinguir entre romance evolutivo e o gênero específico “*Bildungsroman*”

O sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* é indiscutivelmente organizado em torno do papel inaugural do *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. O primeiro a perceber que esse romance implicava um momento fundacional foi Friedrich Schlegel, que em 1798, no Fragmento 216 do periódico *Athenäum*, colocou o *Meister*, em pé de igualdade com a Revolução francesa e a *Fundamentos de toda a doutrina da ciência* (Wissenschaftslehre) de Johann Gottlieb Fichte, como uma das três grandes tendências da época (198). Na mesma linha, em sua famosa resenha do romance, “Sobre o *Meister* de Goethe” (Über Goethes Meister), que marcou época na crítica alemã, o mais velho dos irmãos Schlegel fala dele como um “livro novo e único”, inclassificável, em sua opinião, em termos de seu revolucionário “conceito de gênero” (2007, p. 20).¹⁶

Friedrich Hölderlin, Novalis, Joseph von Eichendorff, E. T. A. Hoffmann, Gottfried Keller, Adalbert Stifter, Rainer Maria Rilke, Hermann Hesse, Franz Kafka e Thomas Mann – todos autores de *Bildungs* ou *Anti-Bildungsromane* – estão entre seus admiradores e/ou detratores. “Eu gostaria de chamar de *Bildungsromane* aos romances que compõem a escola do *Wilhelm Meister*”, disse Wilhelm Dilthey em 1870 (1922, p. 317). O próprio Hesse afirmou em 1911 que o *Wilhelm Meister* “tornou-se, mais do que qualquer outro romance alemão, um modelo, uma inspiração e um estímulo para toda uma literatura posterior, insuperável e inigualável até hoje” (1987, p. 163). Muito mais tarde, Eberhart Lämmert (1993) declarou: “A história do romance em língua alemã do século XIX, pelo menos do romance que encontrou reconhecimento na Alemanha ilustrada, é, em grande parte, a história da recepção do *Wilhelm Meister* de Goethe” (p. 415). O título do primeiro livro especializado sobre o assunto, publicado em 1974, *Wilhelm Meister e seus irmãos* (*Wilhelm Meister und seine Brüder*), de Jürgen Jacobs, aponta na mesma direção.

¹⁵ A categorização literária “surge quando o leitor reconhece em um personagem traços de um personagem literário de stock [*literary stock character*] ou pode ativar um esquema de gênero com posições [*slots*] de personagem a serem preenchidas” (Schneider, 2001, p. 619). Aparentemente, Schneider está equiparando o “romance de desenvolvimento” com o *Bildungsroman*. Para nós, isso é um erro, no contexto de uma abordagem cognitivista que compartilhamos com ele e que é fundamental para nossa própria proposta de definição e tipologização.

¹⁶ A resenha de Schlegel está disponível on-line em alemão no seguinte link: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Schlegel,+Friedrich/%C3%84sthetische+und+politische+Schriften/%C3%9Cber+Goethes+Meister>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Até onde se pode inferir do que foi dito acima, há um certo consenso na germanística de que não se pode ler adequadamente um romance do que estamos chamando aqui de “sistema” sem conhecer o *Wilhelm Meister*. Mas – por exemplo, acrescentamos agora – é possível entender o significado de *Don segundo sombra*, que, é claro, não pertence ao sistema, sem ter lido o romance de Goethe, ou mesmo sem saber quem foi Goethe. Não estamos dizendo nada muito rebuscado, mas é notável que isso seja frequentemente ignorado. A postulação de uma relação hipertextual com o *Wilhelm Meister* parece ser um critério adequado para superar a dificuldade mencionada na seção anterior. Em nossa opinião, isso pode ser abordado, dentro da estrutura da teoria dos mundos ficcionais, como uma relação entre um protótipo e suas “contrapartes”.

Na medida em que “a relação de contraparte é baseada na semelhança geral entre o protótipo e seu substituto” (Margolin, 1990, p. 864), a noção da mesma contraparte parece ser uma ferramenta conceitual ideal para compreender o que Wilhelm Voßkamp percebeu em relação ao *Wilhelm Meister*: que, com essa obra paradigmática, Goethe criou um modelo completamente novo de romance, facilmente *reconhecível* pelo leitor, ou seja, “identificável” como pertencente precisamente a um determinado tipo de romance e, ao mesmo tempo, suficientemente *flexível* para ter uma capacidade muito grande de variabilidade, que, no entanto, acreditamos, tem certos limites (cf. Vosskamp, 1992, p. 340; Koval, 2018, p. 18).

A não-identidade entre contraparte e protótipo é clara no sistema *Bildungs/ Anti-Bildungsroman* (por um lado, porque nenhuma contraparte tem o mesmo nome que o protótipo), e ainda assim a semelhança é notável e “reconhecível”. Dissemos que o fato de, no primeiro estágio de sua evolução (T.), o herói ser adolescente e imaturo era uma condição necessária, mas não suficiente, para o “reconhecimento” do *Bildungsroman*; que, de qualquer forma, ele ativava uma paisagem genérica de um macrogênero que podemos chamar de romance evolutivo ou “de desenvolvimento”. É possível, por outro lado, que o caráter reconhecível do sistema esteja fundido em certas constelações de personagens que são “copiadas”, geralmente em um tom paródico.

O relacionamento entre Wilhelm e Natalie (em *Wilhelm Meister*) e entre Heinrich e Dorothea (em *Der grüne Heinrich*) é um exemplo muito claro disso. Em primeiro lugar, ambos os heróis veem Natalie e Dorothea pela primeira vez, respectivamente, no momento mais crítico de sua evolução: o primeiro na floresta após o assalto em que é gravemente ferido (Goethe, 2006, p. 224); Heinrich Lee no momento em que vende sua flauta, que é uma última medida desesperada para não morrer de fome (Keller, 1996, p. 670). A luz (no sentido literal) em que essas mulheres aparecem para os heróis também é muito semelhante. Isso, juntamente com outros detalhes, como o fato de que ambas vivem no castelo de seus tios ricos, sugere que Dorothea (chamada de *Gottesgeschenk*, ou seja, “presente de Deus”) é um duplo – em um certo sentido paródico – de Natalie (chamada de *Christkind*, ou seja, Menino Jesus, mas também “presente de Natal”).

A partir dessa relação intertextual, evidentemente premeditada em Keller, deve ficar claro que não é a mesma coisa ler *Der grüne Heinrich* diretamente, ou seja, ingenuamente no sentido de consciência do gênero, do que lê-lo depois de ler o *Wilhelm Meister*. A experiência de leitura é diferente: ela é “completa” somente no segundo caso, na medida em que é apenas aí que o romance pode ser reconhecido como uma obra que participa do sistema *Bildungs/ Anti-Bildungsroman*. Especificamente, como uma “paródia devastadora da máquina-

ria utópica” (Miles, 1974, p. 985) representada – supostamente, poderíamos acrescentar – pela Sociedade da Torre de Goethe, mas o último não precisa ser sempre o caso.

No entanto, os paralelos nem sempre precisam ser tão óbvios como acabamos de ver entre os romances de Goethe e Keller: até mesmo Karl Roßman, o herói de *O desaparecido* (1911/12; publicado em 1927), de Franz Kafka, a priori muito diferente de Wilhelm Meister, funciona como sua contraparte. O herói *unmündig* (imaturo) de Goethe é agora, em Kafka, um *Ungeziefer* (um verme): nem um (Wilhelm) nem o outro (Karl) podem participar de forma útil na sociedade – nisso eles são iguais. A diferença é que o primeiro não pode fazer isso por enquanto, ao passo que o *Ungeziefer*, contaminado por uma culpa indelével, não pode e nunca poderá fazer isso.¹⁷

Enquanto certas informações sobre o herói de um romance de formação, como os traços [+adolescente] e [+imaturo] (e a transformação desses traços em seus opostos) ativam um esquema mental que nos faz classificá-lo como um romance evolutivo, há outros que nos levam a conceber o personagem como um “descendente” de Wilhelm Meister. Se todo processamento *top-down* bem-sucedido de informações depende da “disponibilidade de estruturas de conhecimento” (Eder *et al.*, 2010, p. 35), é plausível pensar que, no caso da ativação desse segundo esquema, é necessário um leitor mais especializado, no sentido de que ele deve ser capaz de captar os paralelos, que são perceptíveis para o pesquisador especialmente na análise das relações que o herói (a contraparte de Wilhelm Meister) estabelece com alguns de seus “companheiros de mundo” ou *world-mates*.¹⁸

Lutando contra uma tentação pós-moderna

Depreende-se de nossa análise que é útil fazer uma distinção entre o romance evolutivo e o romance de formação (*Bildungsroman*). Temos chamado de “romance evolutivo” o que é conhecido em alemão como *Entwicklungsroman*, uma palavra que também pode ser traduzida como “romance de desenvolvimento”. Contra imprecisões terminológicas, como a de Schneider¹⁹ (veja acima), remetemos a uma visão antiga, há muito defendida por autores

17 No navio que acaba de atracar em Nova York, um auxiliar tenta pegar o herói insubordinado, Karl Roßman, “como se estivesse caçando um verme” [*als jage er ein Ungeziefer*] (Kafka, 2017, p. 75). O termo, que se refere ao animal impuro, ou seja, aquele que não pode ser usado como bode expiatório no sacrifício (Klüge/Götze, 1963, p. 806), é o mesmo que é usado em *A metamorfose* para descrever aquilo em que se transforma Gregor Samsa. Assim, Kafka faz alusão à condição de Roßman, que foi expulso de casa e do país por ter tido um filho com a criada, depois de ter sido verdadeiramente estuprado por ela. Essa é a mácula que o torna impuro (diríamos: inútil para a comunidade). Esse filho deixado para trás na Europa também é – assim como o próprio Roßman será à medida que ele se desloca cada vez mais para o território americano – uma pessoa desaparecida: isso o distingue de Felix, o filho de Wilhelm que “retorna” depois que seu pai completa seus anos de formação. Cf. para um estudo dos paralelos entre os romances de Goethe e Kafka, Neumann, 1985.

18 Para isso, cf. Margolin (1990, p. 864-870). Schneider (2001, p. 612) também se refere ao tipo de processamento de informações realizado por leitores de vários tipos: “Podemos supor que quanto mais treinados forem os leitores para analisar romances em termos de estrutura e estilo, mais eles serão capazes de ativar esse conhecimento literário específico de forma descendente também na construção de um modelo de personagem. Leitores não especializados tendem a se apoiar mais em estruturas de conhecimento social”.

19 E ainda Thomas Mann é impreciso. Em seu “Der Entwicklungsroman” (1916), ele usa o conector disjuntivo “ou” para indicar que, para ele, “*Bildungsroman*” e “*Entwicklungsroman*” se referem ao mesmo objeto, ou seja, a “um

como Melitta Gerhard (1926) e Wolfgang Kayser (1948), segundo a qual o *Bildungsroman* é simplesmente uma subforma do macrogênero *Entwicklungsroman*.²⁰ Essa distinção tem, acima de tudo, a virtude de ser operacional para o trabalho “empírico” com romances.

Essa compreensão da relação entre o que chamamos de sistema *Bildungs-/Anti-Bildungsroman* e o macrogênero *Entwicklungsroman*, por outro lado, parece fazer jus à advertência de Voßkamp de que “se o conceito de formação [*Bildung*] não for levado em conta”, o *Bildungsroman* torna-se “incompreensível” (1992, p. 136). E também, por outro lado, à observação – óbvia a partir do próprio nome da categoria, mas, ainda assim, frequentemente esquecida – de que “o conteúdo do romance de desenvolvimento [*Entwicklungsroman*] mais importante da literatura alemã [ou seja, o *Wilhelm Meister*] é a formação [*Bildung*]” (Vierhaus, 1972, p. 517).

Em seu sentido moderno, a noção de *Bildung*, lembremos, surgiu no último quarto do século XVIII nos territórios do que mais tarde se tornaria a Alemanha, em grande parte como uma “solução” ilustrada e idealista que os intelectuais burgueses encontraram para a aporia não resolvida no *Émile* (1762) de J.-J. Rousseau, que pode ser resumida na seguinte pergunta: Como a criança pode se tornar um homem social virtuoso em seu isolamento natural? É, portanto, entre outras coisas, a pedra angular da saída estética com a qual os amigos Schiller e Goethe procuraram neutralizar a ameaça do terror revolucionário. Isso traz à mente seu caráter historicamente situado e não extrapolável para outros contextos e latitudes históricas.²¹

Os três trechos abaixo foram extraídos do dicionário on-line Merriam-Webster. O primeiro é a definição ampliada do verbete “bildungsroman” (com letra minúscula), que em sua versão abreviada diz: “um romance sobre o crescimento moral e psicológico do personagem principal”. Os outros correspondem a dois dos exemplos de uso do termo na mídia jornalística transcritos no mesmo site: vemos que o termo “bildungsroman” é aplicado à série *Derry Girls* (2018-2022), de Lisa McGee, e a o mais recente filme de Steven Spielberg, *The Fabelman*, lançado nos EUA em 11 de novembro de 2022.

Bildungsroman é a combinação de duas palavras alemãs: *Bildung*, que significa “educação”, e *Roman*, que significa “romance”. Um bildungsroman é um romance que trata dos anos de formação do protagonista e, em particular, de seu desenvolvimento psicológico e de sua educação moral. O bildungsroman geralmente termina com uma nota positiva, com a superação dos erros tolos e decepções dolorosas do herói e uma vida útil pela frente. A obra de Johann Wolfgang von Goethe, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, do final do século 18, é frequentemente citada como um exemplo clássico de um bildungsroman. Embora o termo seja aplicado principalmente a romances, nos últimos anos alguns falantes de inglês começaram a aplicá-lo a filmes que lidam com a chegada da idade de um personagem jovem (Bildungsroman, 2023, online).

subtipo de romance que é alemão, tipicamente alemão, legitimamente nacional” (Mann, 1993, p. 289).

²⁰ Para Gerhard (1923), o rótulo *Entwicklungsroman* abrange todas as obras cujo objeto é “a inter-relação do indivíduo com o mundo vigente em cada caso, seu amadurecimento gradual e sua inserção no mundo”, enquanto que por *Bildungsroman* ele se refere a um fenômeno muito mais restrito, a saber, o *Wilhelm Meister* e alguns dos romances escritos sob sua influência por autores como Jean Paul e Keller (p. 162 e seguintes). Não compartilhamos o critério que Kayser considera definidor do *Bildungsroman*, a saber, que “[o] desenvolvimento leva, nesse caso, a um estado de maturidade definitiva” (1996, p. 485). Como dissemos no início deste artigo, nenhuma obra do sistema atende a essa exigência completamente absurda.

²¹ Nós trabalhamos com essa questão em Koval, 2018, p. 33-52.

Derry Girls, com base em uma estrutura de *Bildungsroman*, termina naturalmente quando seus personagens entram na idade adulta (Nina Li Coomes, *The Atlantic*, 15 de outubro de 2022) (*Bildungsroman*, 2023, online).

Finalmente, aqui está a canção de Spielberg sobre si mesmo: um *Bildungsroman* do cineasta que moldou quase meio século de imaginação popular americana (Michael Schulman, *The New Yorker*, 20 de setembro de 2022) (*Bildungsroman*, 2023, online).

Derry Girls é sobre a vida de um grupo de adolescentes em uma escola católica para meninas na Irlanda do Norte na década de 1990; conta, sem dúvida (como, ao que parece, o último filme de Spielberg), a intensa e difícil transição para a vida adulta em uma sociedade moderna do mundo ocidental, com suas particularidades. De acordo com a primeira citação, Wilhelm Meister não seria nada além do “exemplo clássico” de uma estrutura que parece estar presente em um número incrivelmente grande de produtos artísticos: quantos romances ou filmes tratam da vida de um jovem e das dificuldades de sua entrada na vida adulta em uma determinada sociedade?

Bildungsroman é um termo que se tornou tão popular que é quase indistinguível não apenas do romance de aprendizagem ou do romance educativo, mas de qualquer história com um protagonista adolescente. O mais preocupante é que essa propensão também penetrou nos círculos acadêmicos. Assim, J. H. Buckley confessa que usa o termo “em seu sentido mais amplo como um sinônimo conveniente para o romance da juventude ou do aprendizado” (1974, p. 13).

Para o caso específico do *Bildungsroman*, entendemos que, tomar como parâmetro a maneira pela qual o conhecimento implícito dos usuários (leigos e especialistas) circula socialmente, as maneiras pelas quais “a comunidade literária percebe e usa categorias genéricas” (Fishelov, 1995, p. 119), leva a um empobrecimento da tarefa analítico-filológica e torna problemática a correta apreensão intelectual do objeto. O *anything-goes* (vale tudo) atualmente em vigor, com diz o pesquisador brasileiro Marcus Mazzari (2010, p. 128), de fato, não pode deixar de ser questionado pela investigação científica do objeto.

A conversão do *Bildungsroman* em um significante que pode se referir a um conjunto heteróclito de produtos desde a Antiguidade até o Antropoceno pode ser entendida como uma reação virulenta ao processo wilhelminiano de canonização do *Bildungsroman* – com conotações marcadamente nacionalistas – em torno da fundação do Segundo Reich em 1871, cujo grande promotor foi Wilhelm Dilthey e que encontrou eco em Thomas Mann (Sammons, 2020). É como se a legítima recusa de György Lukács em usar a palavra *Bildungsroman* – que, em todos os casos, se baseia em fundamentos ideológicos –²² tivesse contribuído involuntariamente para a situação anárquica pós-moderna descrita (*Derry Girls* como “*Bildungsroman*”): algo como o retorno do reprimido em uma forma proliferante.

²² Nem em *Teoria do romance* (1914/15; publ. 1920) nem em *Goethe e sua época* (1936, publ. 1947) Lukács usa o termo *Bildungsroman*, mas em ambos os casos ele fala de “*Erziehungsroman*”, ou seja, *romance de educação*. A intenção em *Teoria do romance* é claramente se distanciar da maneira como o gênero foi apresentado por Dilthey. A posição do jovem Lukács é típica da crítica da cultura: lembre-se de que uma das possíveis traduções de “*Bildung*” é justamente “cultura”. Então, na década de 1930, Lukács procurou promover o resgate da herança ilustrada-progressista de Goethe em face de sua cooptação pelo nazismo. Além disso, não há nenhuma razão filológica para Lukács chamar o *Wilhelm Meister* de Goethe de “*Erziehungsroman*” e não de “*Bildungsroman*”.

O *Bildungs/Anti-Bildungsroman* é típico de uma época em que os efeitos alienantes da tecnificação e da organização burocrática da sociedade sobre a vida humana ainda não se tornaram totalmente palpáveis (Miles, 1974, p. 989). Isso é algo que só se tornará plenamente consciente no *fin-de-siècle* e, acima de tudo, em 1914-1918. As várias paródias do *Wilhelm Meister* escritas naquelas décadas têm em comum o fato de que a renúncia agora exige o sacrifício/desaparecimento do indivíduo: de Hans Castorp nas trincheiras ou Karl Rossman na modernidade perturbada e desumanizante dos EUA. A crise sem precedentes do mundo burguês marca o fim da discussão “viva” com o *Wilhelm Meister* e sua ideia de *Bildung*. Com o fim do longo século XIX (Jürgen Kocka, 1995), qualquer referência a ele se torna anacrônica ou forçada.

Conclusões

Neste artigo, tentamos “resgatar” a noção de *Bildungsroman* da “ameaça” de seu esvaziamento de significado, que se manifesta de duas maneiras diferentes: ou por não ser capaz de se referir a nenhum objeto ou, ao contrário, por ser aplicada a qualquer produto cultural no qual a vida de um adolescente é representada. Essas são duas posições extremas que, em nossa opinião, desativam a produtividade do termo. Demos três passos em direção a esse resgate.

Primeiro, não falamos mais de *Bildungsroman*, mas de um sistema de romances que oscila entre o *Bildungsroman* e o *Antibildungsroman*. Isso torna possível incorporar cerca de vinte romances, muitos deles paródias (sobretudo as do Romantismo nas duas primeiras décadas do século XIX, e da época da Modernidade clássica do início do século XX), à lista de obras do gênero e, assim, superar a desvantagem de que nenhum dos romances do sistema realmente representa uma integração “ideal” ou harmoniosa do indivíduo na sociedade.

Em segundo lugar, procuramos diferenciar esse sistema do *romance evolutivo*, que consideramos ser um macrogênero que o inclui e o excede. Dentro da estrutura de uma concepção do personagem como um objeto que é construído na mente do receptor, em parte com base na ativação de esquemas nos quais sua competência genérica é acionada, postulou-se provisoriamente – com base nas contribuições de Schneider (2001, p. 612 *et al.*) – que na recepção do sistema *Bildungs/Anti-Bildungsroman* uma segunda competência específica é ativada, o que requer um tipo de conhecimento mais especializado do que o necessário para o reconhecimento cognitivo do romance evolutivo. Nisso, o *Wilhelm Meister* deve ser elevado a uma obra fundamental e a um ponto de referência inescapável.

Em terceiro lugar, se a essa compreensão do reconhecimento do sistema acrescentarmos um estudo dos fatores condicionantes históricos impostos pela noção alemã de *Bildung*, acreditamos que as condições estão reunidas para designar uma série de romances que de fato participam do sistema. Ao mesmo tempo, adquirimos os meios para frear sua apropriação pelo pensamento pós-moderno, que facilita uma proliferação desnecessária e des-historicizada dos chamados *Bildungsromane*. Em virtude de sua gênese histórica e desenvolvimento subsequente, ligados ao Iluminismo alemão e a uma discussão com o romance de Goethe durante a era burguesa, acreditamos que o termo deve ser reservado a um conjunto limitado de romances que já pertencem ao “museu” da literatura alemã.

A solução para o dilema apresentado no início do artigo de Sammons (2020, p. 11-13) entre não usar o termo de forma alguma ou aplicá-lo a praticamente toda a produção cultu-

ral, para nós, é considerar o sistema como um objeto para especialistas interessados na história da literatura alemã: somente para os “iniciados” é metodologicamente útil o esforço para separá-lo do conjunto mais difuso e universal de romances em evolução. Não vemos, além disso, por que isso deveria implicar, à maneira de Wilhelm Dillthey ou Thomas Mann, uma idealização “supremacista” dessa forma alemã de romance em relação aos desenvolvimentos em outros países europeus.

Referências

BAKHTIN, Míjail. La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. In: *Estética de la creación verbal*. Tradução de Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI, 1995. p. 200-247.

BEDDOW, Michael. *The Fiction of Humanity: Studies in the Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Bristol: Cambridge University Press, 1982.

BILDUNGSROMAN. In: *Merriam-Webster Dictionary*. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bildungsroman>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BLANCKENBURG, Friedrich. *Versuch über den Roman*. Edição de Eberhard Lämmert. Stuttgart: Metzler, 1965.

BUCKLEY, Jerome Hamilton. *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

DILTHEY, Wilhelm. *Das Leben Schleiermachers*. v. 2. Berlin/Leipzig: De Gruyter, 1922.

EDER, Jens *et al.* Introduction. In: *Characters in Fictional Worlds: Understanding Imaginary Beings in Literature, Film and Other Media*. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 3-64.

FISHELOV, David. The Structure of Generic Categories: Some Cognitive Aspects. *Journal of Literary Semantics*, 24, p. 117-126, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1515/jlse.1995.24.2.117>.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Tradução de Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus, 1989.

GERHARD, Melitta. *Der Deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes ‚Wilhelm Meister‘*. Halle / Saale: Niemeyer, 1926.

GOETHE, Johann Wolfgang. *Sämtliche Werke*. V. 5. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. [1962]. Edição de Hans-Jürgen Schings. München: btb, 2006.

HESSE, Hermann. Wilhelm Meisters Lehrjahre. In: *Gesammelte Werke*. V. 12. Berlin / Frankfurt/M, Suhrkamp, 1987, p. 159-183.

JACOBS, Jürgen. *Wilhelm Meister und Seine Brüder: Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München: Wilhelm Fink, 1983.

JAUSS, Hans-Robert. Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno. In: *Studien zum Epochenwandel der ästhetischen Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1990. p. 67-103.

KAFKA, Franz. *El desaparecido (América)*. Tradução de Miguel Vedda. Buenos Aires: Gorla, 2017.

- KAYSER, Wolfgang. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. 4. ed. rev. Tradução de M. D. Mouton e V. G. Yebra. Madrid: Gredos, 1993.
- KELLER, Gottfried. *Sämtliche Werke*. V. 6. *Der grüne Heinrich*. 2. versión. Frankfurt/M: Deutscher Klassiker, 1996.
- KLUGE, Friedrich; GÖTZE, Alfred. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter, 1963.
- KOCKA, Jürgen. The Middle Classes in Europe. *The Journal of Modern History*, v. 67, n. 4, p. 783-806, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2124755>. Acesso em: 12 oct. 2023.
- KOVAL, Martín. El sistema Bildungs/Anti-Bildungsroman para especialistas. *Badebec*, 12, 24, p. 128-148, 2023. Disponível em: <https://badebec.unr.edu.ar/index.php/badebec/article/view/593/537>. Acesso em: 17 jul. 2023
- KOVAL, Martín. *Vocación y renuncia: La novela de formación alemana entre la Ilustración y la Primera Guerra Mundial*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2018.
- LÄMMERT, Eberhard. Der Autor und sein Held im Roman des 19. und 20. Jahrhunderts. *The German Quarterly*, n. 66, p. 415-451, 1993.
- LEACH, Edmund. *Cultura y comunicación: la lógica de la conexión de los símbolos. Una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social [1976]*. Tradução de Juan Oliver Sánchez Fernández. 4. ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1989.
- LUKÁCS, György. *Goethe y su época*. Precedido de Minna von Barnhelm (M. Sacristán, trad.). Barcelona: Grijalbo, 1968.
- LUKÁCS, György. *Die Theorie des Romans*. Múnich: DTV, 1988.
- MANN, Thomas. Der Entwicklungsroman. In: *Essays*. v. 1. Edição de Hermann Kurzke e Stephan Stachorski. Frankfurt/M.: Fischer, 1993, p. 288-291.
- MARGOLIN, Uri. Individuals in Narrative Worlds: An Ontological Perspective. *Poetics Today*, v. 11, n. 4, 843-871, 1990.
- MAY, Kurt. Wilhelm Meisters Lehrjahre, ein Bildungsroman? *DVJS*, v. 31, n. 1, p. 1-37, 1957.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. Metamorfoses de Wilhelm Meister: O verde Henrique na tradição do Bildungsroman. In: *Labirintos da aprendizagem: pacto fáustico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 93-158.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. Riobaldo, Hans Castorp, Wilhelm Meister: viajantes em formação. *Literatura e Sociedade*, v. 27, n. 35, p. 96-123, 2022.
- MORETTI, Franco. *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso, 1987.
- MILES, David H. The Picaro's Journey to the Confessional: The Changing Image of the Hero in the German Bildungsroman. *PMLA*, v. 89, n. 5, p. 980-992, out. 1974.
- NEUMANN, Gerhard. Der Wanderer und der Verschollene. *Paths and Labyrinth*s. Edição de J. P. Stern & J. J. White. Londres: University of London, 1985, p. 43-64.

RYAN, Marie-Laure. Reconstructing the Textual Universe: The Principle of Minimal Departure. In: *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1991. p. 48-60.

SAMMONS, Jeffrey L. El *Bildungsroman* para no especialistas: un intento de aclaración. Tradução de Dante Prado. *Inter Litteras*, v. 2, p. 10-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/interlitteras.n2.9726>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SCHILLER, Friedrich; KÖRNER, Christian Gottfried. *Briefwechsel zwischen Schiller und Körner*. München: Winkler, 1973.

SCHLEGEL, August Wilhelm; SCHLEGEL, Friedrich. *Athenaeum: Eine Zeitschrift*. Edição facsimilar. 3 v. Darmstadt: WBG, 1992.

SCHLEGEL, Friedrich. Sobre el *Meister* de Goethe. Tradução de Diego Sánchez Meca. *Volubilis*, 14, p. 14-29, jun. 2007. Disponível em: <https://e-epacio.uned.es/entities/publication/6b80378e-7d73-47a6-91f7-2f674d28ccdo>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SCHNEIDER, Ralf. Toward a Cognitive Theory of Literary Character: The Dynamics of Mental-Model Construction. *Style*, v. 35, n. 4, p. 607-639, Winter 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.35.4.607>. Acesso em: 28 oct. 2023.

STAHL, Ernst Ludwig. Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert. In: *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Edição de Rolf Selbmann. Darmstadt: WBG, 1988. p. 123-181.

STEINECKE, Hartmut. Wilhelm Meister und die Folgen. Goethes Roman und die Entwicklung der Gattung im 19. Jahrhundert. In: *Goethe im Kontext: Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration*. Ein Symposium. Edição de Wolfgang Wittkowski. Tübingen, Niemeyer, 1984. p. 89-112.

VIERHAUS, Rudolf. Bildung. In: *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Edição de Otto Brunner *et al*, v. 1. Stuttgart: Klett, 1972. p. 508-551.

VOSSKAMP, Wilhelm. Bildungsbücher: Zur Entstehung und Funktion des deutschen Bildungsromans. In: *Die Fürstliche Bibliothek Corvey: Ihre Bedeutung für eine neue Sicht der Literatur des frühen 19. Jahrhunderts*. München: Wilhelm Fink, 1992. p. 134-146.