

**O QUE SIGNIFICA BILDUNG PARA AQUELES QUE
REJEITAM A MODERNIDADE? NOTAS COMPARATIVAS
ENTRE HERMANN HESSE, ROBERT MUSIL E THOMAS
MANN**

*Luizir de Oliveira*¹
*Jivago Araújo Holanda Ribeiro Gonçalves*²

Introdução

Neste trabalho intencionamos passar em revista algumas noções norteadoras atinentes à noção de *Bildung* e *Bildungsroman*, para em seguida analisarmos em chave comparativa, como Hermann Hesse, Thomas Mann e Robert Musil, autores circunscritos numa mesma época, desenvolveram seus escritos segundo essa noção e mostrar no que divergiam ou convergiam quanto ao seu uso direcionado à uma crítica da cultura moderna.

Não sem razão a *Bildung* é comumente conhecida e traduzida enquanto um processo de formação do indivíduo. É precisamente este quem tem no romance a sua experiência particularizada. Isto é, a narrativa que visa expor um determinado processo de formação precisará enredar uma cadeia de acontecimentos que afetem este indivíduo de maneira diversificada e acompanhar o desenvolvimento de suas reações a estes acontecimentos. Essas reações ao longo da narrativa serão a chave para a compreensão da *Bildung*, ou seja, do processo de formação de um

¹ Professor do curso de licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Piauí e professor da pós-graduação em letras na mesma universidade. Doutor em Filosofia pela USP. Email: luiziroliveira@gmail.com.

² Professor de Letras-Inglês Universidade Estadual do Piauí campus Piripiri. Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí. Email: jivago@prp.uespi.br.

indivíduo que diz respeito, de maneira ampla, à construção de sua interioridade em integração com o meio em que vive, mas não se limitando a ele.

Trata-se de um cultivo, naquilo que a palavra tem de mais próximo no seu parentesco com a cultura; cultivar, desta forma, salienta um apreço pela possibilidade de aprimoramento daquilo que já se encontra em latência, não uma essência de espírito ou caráter, mas a possibilidade de descoberta progressiva daquilo que sou, na medida em que me formo. Partindo deste entendimento voltamos à pergunta inicial:

O que é então a *Bildung*? Ao mesmo tempo um processo e seu resultado. Pela *Bildung*, um indivíduo, um povo, uma nação mas também uma língua, uma literatura, uma obra de arte em geral se formam e adquirem assim uma forma, uma *Bild*. A *Bildung* é sempre um movimento em direção a uma forma que é uma forma própria. (BERMAN, 2002, p. 80).

Portanto, partindo das palavras de Berman (2002) é possível entender a *Bildung*, como um ideal muito mais amplo, uma noção que não lida apenas com uma educação individual, pois é um ideal formativo que não se deve confundir com educação formal, institucional³. É antes uma noção geral para a compreensão de um movimento em que algo ou alguém desenvolve em busca de sua forma própria, é uma busca de si que é intensificada pelo encontro com a alteridade do mundo, tornar-se outro que é tornar-se si mesmo⁴, e assim pode ser traduzida em processo formativo, como aponta o autor:

³ O conceito de *Bildung* é um dos conceitos centrais da cultura alemã no final do século 18. É encontrado em toda parte: em Herder, em Goethe e Schiller, nos românticos, em Hegel, Fichte, etc. *Bildung* significa geralmente “cultura” e pode ser considerada como variante erudita da palavra Kultur, de origem latina. Mas, para a família lexical à qual pertence, esse termo significa muito mais e se aplica a muitos outros registros: assim, pode-se falar da *Bildung* de uma obra de arte, de seu grau de “formação”. Da mesma maneira, *Bildung* tem uma fortíssima conotação pedagógica e educativa: o processo de formação. (BERMAN, 2002, p. 79)

⁴ Mas ela é também, enquanto viagem, experiência da alteridade do mundo: para ter acesso ao que, sob um véu de um tornar-se-outro, é na verdade um tornar-se-si, o mesmo deve fazer a experiência do que não é ele, ou pelo menos parece como tal. (BERMAN, 2002, p. 82)

Nesse sentido, a *Bildung* é um auto-processo em que há um “mesmo” que se desdobra até adquirir sua plena dimensão. É provável que o conceito mais elevado que o pensamento alemão da época tenha criado para interpretar esse processo seja o de experiência. [...] pois a experiência é a única noção que pode abraçar todas as outras. Ela é alargamento e infinitização, passagem do particular ao universal, prova da cisão, do finito, do condicionado. É viagem, Reise, ou migração, Wanderung. Sua essência é jogar o “mesmo” em uma dimensão que vai transformá-lo. Ela é movimento do “mesmo” que, mudando, encontra-se “outro”. (BERMAN, 2002, p. 82).

Para além das instituições, que também se encontram representadas nos romances, como é o caso da escola, nas páginas iniciais de *Demian*, a *Bildung* se efetiva a partir de uma dinâmica muito mais íntima, daí surge a dificuldade de sua apreensão concreta, pois não podemos medi-la com exatidão ou definir parâmetros para sua eficácia ou fracasso. Desta forma, entendemo-la mais como processo do que como resultado. A construção narrativa não deve, portanto, ser avaliada a partir de uma fórmula estática que se proponha a definir os limites desta formação do indivíduo, mas sim analisada em termos de como esse processo se desenvolve e como apresenta de maneira particular, inovadoramente ou não, a atitude desse indivíduo perante suas vivências.

Bildung: o processo de formação do indivíduo

De maneira abrangente, e partindo desses apontamentos iniciais, e ainda sem situarmos a origem do termo *Bildung* e de sua expressão literária (o *Bildungsroman*) incorreríamos na tentação de entender esse processo como uma etiqueta que nos autorizaria a classificar todo e qualquer romance, visto que o gênero romance é por excelência a forma narrativa que situa o indivíduo no centro e lida com a expressão de suas vivências.

Todavia, esse flerte com uma possível amplidão classificativa cai por terra uma vez que voltamos os olhos para os romances tradicionalmente entendidos como de formação. A primeira característica assinalável é a marca da juventude enquanto idade ideal para a expressão desse processo formativo. A representação da juventude surge como sinal

da modernidade e possibilidade de repensar os valores burgueses que a dominam, a partir de um processo de integração.

Na abertura de um capítulo intitulado “The *Bildungsroman* as a symbolic form” Moretti (2000) exalta a idade da juventude, ou a idade da formação inicial do indivíduo, o início do seu processo de amadurecimento, como a necessária idade paradigmática da época moderna: “Juventude, ou melhor, as inúmeras versões da juventude que percorrem os romances europeus, tornam-se para nossa cultura moderna a idade que sustenta o “significado da vida”: é o primeiro presente que Mefisto oferece a Fausto⁵.” (MORETTI, 2000, p. 4).

A juventude é vista como central justamente por possibilitar uma expressão paradigmática de uma época de mudanças constantes, de inovações, de descobertas. Assim o é desde o descobrimento do “novo mundo” e o surgimento de Hamlet como primeiro herói moderno, como aponta Moretti (2000) em contraposição aos heróis adultos que detinham o protagonismo nas narrativas clássicas.

Valores como “[...] liberdade e felicidade, identidade e mudança, segurança e metamorfose; apesar de antagônicos, todos eles são igualmente importantes para a mentalidade ocidental moderna. Nosso mundo requer um mecanismo cultural capaz de representar, explorar e testar essa coexistência⁶.” (MORETTI, 2000, p. 9). Desta forma, há uma mudança paradigmática representativa de um desenvolvimento histórico de relações sociais, impostas pelas forças do trabalho e pela demanda capitalista, que não mais encontra representação na figura do homem adulto, preparado para enfrentar as adversidades da vida, mas que demanda uma imagem de um ser em formação que tem sua vivência representada como uma alusão à mobilidade característica da modernidade.

Do ponto de vista de Lukács (2007), que parte do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, há uma síntese que

⁵ *Youth, or rather, the European novel's numerous versions of youth, becomes for our modern culture the age which holds the “meaning of life”: it is the first gift Mephisto offers Faust.* (Nossa tradução)

⁶ “[...]freedom and happiness, identity and change, security and metamorphoses; although antagonistic, they are all equally important for modern Western mentality. Our world calls for a cultural mechanism capable of representing, exploring and testing that coexistence.” (MORETTI, 2000, p. 9) (Nossa tradução)

se configura como a natureza do *Bildungsroman* e que surge da ambivalência entre o heroísmo do idealismo abstrato e a pura interioridade do Romantismo: o gênero do romance de formação representa a interiorização dessas tendências com vistas a sua superação, ou seja, há de se encontrar uma dinâmica entre sujeito e mundo que ressalte uma interiorização da ordem estabelecida, mas que essa se dê através de vivências verdadeiramente significativas. É a superação do filisteísmo, ou “a acomodação a qualquer ordem exterior, por mais vazia de ideias que ela seja, apenas porque é a ordem dada.” (LUKÁCS, 2007, p. 140).

Ainda segundo a perspectiva do autor, é perceptível mesmo a centralidade casual da personagem principal, ou seja, a dissolução de uma necessidade de justificativa perante a escolha do autor em relação a personagem que vive o processo de formação. É o que acontece com Wilhelm Meister, que compartilha traços idênticos a outros personagens do romance que têm seus aprendizados consignados na famosa torre. Este traço, no entanto, ao ressaltar a essência de um processo comum aos diferentes indivíduos, é importante à medida que denota uma “comunidade do destino”, nas palavras de Lukács (2007). Assim, em sua definição de romance de educação, o que se sobressai é uma dinâmica entre o ser social situado no mundo e a sua capacidade de absorção de experiências que constituirão sua interioridade, jamais a construção isolada de nenhum dos aspectos, ou a separação radical entre eles, mas antes “um processo consciente, conduzido e direcionado por um determinado objetivo: o desenvolvimento de qualidades humanas que jamais floresceriam sem uma tal intervenção ativa de homens e felizes acasos.” (LUKÁCS, 2007, p. 141).

Torna-se, assim, mais claro que a forma simbólica do romance de formação não surge como mera causalidade de uma época, mas antes ancora suas raízes num processo de transição ou transformação social que espelha as demandas de uma sociedade e as vivências da sociedade que é o eixo central deste processo. É assim que o *Bildungsroman* traz à tona uma gama de valores burgueses não para extirpá-los unilateralmente como decadentes, mas para que sejam postos sob avaliação e possibilitem ao público leitor uma interiorização (ou ao menos, um possibilidade dessa interiorização) de uma vivência que busque atribuir sentido às

contradições que demarcam a sustentação desses valores. É o que parece propor Moretti (2000), quando propõe que:

All this compels us to re-examine the current notion of 'modern ideology' or 'bourgeois culture', or as you like it. The success of the Bildungsroman suggests in fact that the truly central ideologies of our world are not in the least – contrary to widespread certainties; more widespread still, incidentally, in deconstructionist thought – intolerant, normative, monologic, to be wholly submitted to or reject. Quite de opposite: they are pliant and precarious, 'weak' and 'impure'. When we remember that the Bildungsroman – the symbolic form that more than any other has portrayed and promoted modern socialization – is also the most contradictory of modern symbolic forms, we realize that in our world socialization itself consists first of all in the interiorization of contradiction. The next step being not to 'solve' the contradiction, but rather to learn to live with it, and even transform it into a tool for survival. (MORETTI, 2000, p. 10).

Portanto, a culminância do processo de aprendizado, da *Bildung*, pensando-o em suas raízes sociais, exige que haja uma “interiorização da contradição”, mais do que uma resolução da mesma. Essa contradição refere-se à dinâmica da socialização que força o indivíduo rumo ao conhecimento e vivência segundo valores que são caros ao meio em que se encontra. Não se pretende uma educação para a fuga, ou isolamento em relação às características que tornam alguém um ser social, pois qualquer tentativa nesse sentido estaria fadada ao fracasso, visto que sua constituição primeira advém da comunidade imediata à qual pertence; a ideia central do autor parece girar em torno da necessidade de um “entendimento” da contradição que surge entre a demanda da interioridade e a constituição das demandas do mundo externo para que desta maneira o processo da busca de si possa se concretizar.

O *Bildungsroman*, ou romance de formação, que na língua inglesa encontra equivalente tradução a partir da expressão “*coming of age*”, ou seja, amadurecimento, ou avanço da idade, é por excelência a forma literária que dá corpo ao processo de formação do indivíduo. O termo é primeiramente cunhado no início do século XIX por Karl Morgenstern:

BILDUNGSROMAN

He defined the genre as follows: it will justly bear the name of Bildungsroman firstly and primarily on account of its thematic material, because it portrays the Bildung of the hero in its beginnings and growth to a certain stage of completeness; and also secondly because it is by virtue of this portrayal that it furthers the reader's Bildung to a much greater extent than any other kind of novel. (SWALES, 1978, p. 12).

É possível inferir que o processo de formação que encontra sua expressão no *Bildungsroman* desempenha um caráter pedagógico que ultrapassa a barreira literária. O romance de formação intenciona uma identificação do leitor com processo formativo ao erigi-lo à categoria de temática central. A premissa básica é a de que o “herói”, ou jovem em formação, ao ser representado, demonstre um grau de “desenvolvimento” no decorrer da narrativa. Partindo de um estado inicial que o situa de maneira ingênua no mundo, sem capacidade para afirmar-se como detentor de uma personalidade sólida, a representação do herói viabiliza ao leitor o contato com as formas diversificadas pelas quais os protagonistas de tais formações responderão a esse processo.

Nessa perspectiva, uma característica determinante tanto do processo de formação como do *Bildungsroman* é o grau de equilíbrio, ou de relação, que se efetiva entre vida interior, ou seja, as preocupações, emoções, conflitos internos, que somam para a construção de uma determinada personalidade, e a vida externa, as demandas da vida em sociedade que aparecem como aspectos inerentes ao processo de formação, visto que esse não ocorre isoladamente, pelo contrário, se desenrola no seio de uma sociedade com normas próprias e cultura estabelecida. Swales (1978) postula essa relação como uma tensão determinante para o gênero quando ressalta que:

In terms of its portrayal of the hero, the Bildungsroman operates with a tension between a concern for the sheer complexity of individual potentiality on the one hand and a recognition on the other that practical reality – marriage, Family, career – is a necessary dimension of the hero's self-realization, albeit one that by definition implies a delimitation, indeed a constriction, of the self. The tension is that between the Nebeneinander (the “one-alongside-another”) of possible selves within the hero and the Nacheinander (the “one-

after-another”) of linear time and practical activity, that is, between potentiality and actuality. (SWALES, 1978, p. 29).

A preocupação com a “potencialidade do indivíduo” deve ser situada junto de sua limitação diante da realidade prática.⁷ Não há, portanto, a possibilidade de um foco narrativo que se situe de maneira irrestrita naquilo que se passa na “interioridade” do protagonista, pois o estímulo e a necessidade da sua formação advêm, a priori, da sua situação inicial em um mundo já dado, em uma cultura já estabelecida, que serão o terreno de desenvolvimento de seus conflitos. Assim, Swales (1978, p.29) ressalta que “os maiores romances nesta tradição não são simples alegorias de uma vida interior” e que “a realidade prática continua a desempenhar um peso na interioridade do herói”⁸ sendo esta a essência narrativa do *Bildungsroman*.

Desta forma, é possível destacar a força histórica e simbólica do gênero *Bildungsroman* enquanto forma narrativa representativa de um processo de educação, no sentido de formação de um indivíduo, a *Bildung*. Essa formação tem um sentido muito mais amplo do que a simples educação formal, uma vez que lida com a busca de um indivíduo pelo seu auto-entendimento e suas vivências que são a fonte desse processo.

A riqueza do gênero reside ainda na sua capacidade para a representação da dinâmica de valores sociais (burgueses) que se desenvolve conflituosamente a partir do choque entre interioridade, em processo de formação, do indivíduo e constatação das demandas culturais que o cerceiam. Assim, enquanto estrutura que lida com esse choque, o *Bildungsroman* configura-se como campo ideal para a escrita dos autores alemães do início do século XX, que fomentados pelas crises da razão pela qual a Europa passa, encontram-se frente à necessidade de representar o rompimento com os preceitos formativos do indivíduo até aquele momento; a crise da modernidade e do projeto iluminista deverá abrir

⁷ Para uma interessante discussão quanto às experiências de construção e molde de uma personagem em circunstâncias fantásticas e como a linguagem desempenha um papel essencial nisto, veja Noletto e Lopes (2019a) e (2019b).

⁸ *The major novels of the tradition are, it seems to me, not simply allegories of the inner life. Practical reality continues to impinge on the cherished inwardness of the hero, and precisely this process is the source of the irony, the obliqueness, the uncertainty which so many commentators have noticed. (SWALES, 1978, p. 29)* (Nossa tradução)

espaço para a representação da formação desse novo indivíduo que será a encarnação desse conflito.

Hermann Hesse, Robert Musil e Thomas Mann em chave comparativa

Após as considerações preliminares acerca na natureza do *Bildungsroman* como gênero que veicula a expressão da *Bildung* cabe lembrar aqui as palavras de Milan Kundera (2016). Em uma reunião de ensaios organizada sob o título de “A arte do romance”, dá início ao seu texto aludindo a uma fala proferida pelo filósofo Edmund Husserl, três anos antes de sua morte, cujo tema central era a crise da humanidade europeia. De acordo com o autor, Husserl postulava que uma crise se instalara na Europa e que adivinha da ânsia da, assim denominada, “humanidade europeia”, pelo conhecimento. A dimensão de tal crise colocava em xeque a própria possibilidade de sobrevivência da humanidade como conhecida até então, conseqüentemente, situando os indivíduos que nela se desenvolvem em um estado de transição.

Possivelmente essa configuração de um tempo de necessária reavaliação de paradigmas é o que impulsiona a representação narrativa do novo sujeito cuja formação (*Bildung*) deverá transcorrer nesse meio e expor as nuances conflituosas da reformulação de valores. É a partir desta constatação que buscamos encontrar pontos de contato entre a produção literária do autor aqui analisado e seus contemporâneos, de mesma nacionalidade, mais imediatos no que diz respeito ao gênero narrativo e às exposições temáticas.

O romance *Demian* é iniciado em forma de relato no qual Emil Sinclair, o autor-narrador, já em sua fase adulta, decide rememorar os anos de sua formação: “Começo a minha história por um fato acontecido quando tinha dez anos e frequentava a escola particular de minha pequena cidade natal.” (HESSE, 1999, p. 19). Desta forma, sua narrativa desenvolve-se de forma cronologicamente linear. São apontadas as suas experiências durante a infância, em seguida seus anos de adolescência e posterior início da fase adulta na qual a culminância de seus aprendizados coincide com o estopim da primeira guerra mundial e conseqüente participação do protagonista no conflito armado.

De maneira diversa, Thomas Mann em *A montanha mágica* (1924), outro expressivo romance de formação alemão do início do século

XX, opta por expor ao leitor o processo de formação de um jovem rapaz, já em fase adulta. Analogamente ao procedimento de Robert Musil em *O homem sem qualidades* (1913-1941) que escolhe como protagonista um jovem, Ulrich, matemático por formação, também na fase adulta inicial com seus 32 anos de vida. Portanto, iniciam a representação desse processo de formação sem levar em conta os anos anteriores que dizem respeito à infância e adolescência de seus “heróis”. É assinalável aqui uma distinção narrativa marcante: enquanto Hesse parece propor que o processo de aprendizado deve ser contabilizado desde os anos iniciais, Mann e Musil evidenciam através de suas escolhas que o momento inicial desse processo não é a entrada espontânea do sujeito no mundo, mas que o início da jornada de autodescoberta não tem um momento predeterminado e que pode iniciar-se mais tardiamente. Contudo, os três autores decidem por um protagonista jovem para encarnar esse processo de formação, corroborando o que apontamos no tópico anterior a respeito da juventude enquanto idade paradigmática para a representação desse processo. Neste sentido, manteremos alguns paralelos entre Mann e Musil com Hesse a fim de melhor circunscrevermos nossa argumentação.

Hans Castorp, engenheiro em formação, é o jovem protagonista d’*A montanha mágica* que é introduzido pelo narrador em um momento de sua vida em que decide, seguindo recomendações médicas, viajar para visitar um primo Joachim nos alpes suíços fazendo uso, de maneira análoga ao primo, das acomodações do Sanatório Berghof. De maneira sutilmente irônica o narrador em terceira pessoa alerta sobre as intenções de Castorp acerca da “viagem”, programada para durar apenas três semanas e que, embora não o saiba ainda, é algo mais amplo do que o simples deslocamento temporário de um espaço a outro, mas antes representa a sua jornada de aprendizagem e autodescoberta, a sua *Bildung*. Alerta-nos o narrador: “Não tivera a intenção de levar essa viagem muito a sério nem de entregar-se totalmente a ela. Propusera-se liquidá-la depressa, porque tinha que ser feita, depois regressar para casa tal como partira, e retomar sua vida.” (MANN, 2016, p. 14).

A primeira experiência pela qual Emil Sinclair passa e que, de maneira pujante, irá marcar sua vida é uma situação escolar na qual se envolve em um conflito com um garoto, Franz Kromer, que carrega má reputação na escola em que frequenta devido às constantes ameaças e

intimidações pelas quais submete os demais garotos de sua escola. De maneira ingênua, Sinclair, para ganhar confiança de seu antagonista, inventa uma mentira que o tornará refém deste por um longo tempo. O garoto narra em tom aventureiro o dia em que decidiu roubar maçãs de um pomar localizado em propriedade particular. Rebatendo sua história, Franz Kromer diz conhecer o dono do pomar e passa então a ameaçar denunciar Sinclair se este não cumprir suas exigências, que vão desde quantias de dinheiro até um forçado encontro com a irmã de Sinclair.

Relevante para nossa análise são as consequências do ato de Sinclair, sua mentira e seu conseqüente “aprisionamento” a alguém que pertencia a um mundo diverso do seu. É o primeiro momento em que Sinclair tem a dimensão de suas limitações quanto aos seus valores e percebe-se inserido num mundo que não é inteiramente coerente com aquilo que lhe é ensinado no âmbito familiar; passa assim pelo seu primeiro teste e deve absorver a reestruturação de percepção que essa experiência lhe traz. O conflito é marcado nas palavras da própria personagem quando diz:

“Sobre mim pesava um segredo e uma culpa que eu teria que ruminar sozinho. Chegara, talvez, a uma encruzilhada decisiva e talvez desde aquele mesmo instante teria que pertencer para sempre à facção dos maus; [...] Por brincadeira atribuí-me o papel de homem decidido e sem escrúpulos e agora tinha que enfrentar as consequências do engano.” (HESSE, 1999, p. 31).

Sinclair encontra em outrem uma imagem com a qual não pensaria se identificar, mas que, por força da ocasião, precisará associar a si mesmo. Há então uma rachadura em sua interioridade, pois percebe uma dinâmica de valores que se contrapõem à sua e é obrigado a internalizá-la, mesmo ciente de que isso modificará suas relações com sua própria família e seus amigos mais próximos. Assim, seu primeiro aprendizado advém do sentimento de culpa; ao decidir simular um “eu” que não lhe era natural, descobriu-se forçada incorporar em si as transformações advindas dessa nova dimensão. É um processo de aparente morte e renascimento, que se repetirá ao longo do romance e que Sinclair narra ao leitor.

Essa dualidade do mundo, ou melhor, essa dualidade que advém da percepção de uma determinada personagem, é central para o romance de formação. Em *A montanha mágica* ela já é exposta inicialmente quando se estabelece geograficamente o lugar em que a história se desenvolverá. Joachim, o primo de Castorp, oferece-lhe as coordenadas: “ – Pois é, neve eterna, se assim quiser. Não se pode negar que tudo isso é bastante alto. E não esqueça que nós mesmos nos achamos a uma altura espantosa. Mil e seiscentos metros acima do nível do mar. Por isso as elevações não se destacam tanto.” (MANN, 2016, p. 19). Parece haver um primeiro abandono nessa passagem. Geograficamente posicionado em local adverso, o protagonista descobrirá pouco a pouco que a dinâmica de sua comunidade imediata deverá ser abandonada para que possa adaptar-se aos ares do sanatório. Configura-se aqui um primeiro abandono de si, mesmo que parcial.

Contudo, contrariamente à postura de Sinclair (em seus anos iniciais), Hans Castorp parece incorporar novos aprendizados não pela culpa e remorso, mas sim pelo espanto e negação. Os pacientes, ou “hóspedes”, como são chamados, do sanatório ocasionam encontros que viabilizam o vislumbre de uma “lógica do mundo” divergente da lógica burguesa na qual Castorp viveu até o momento. É o que se passa em seus encontros com Sr. Settembrini, donde, partindo de um desses encontros, desenvolve-se um debate intenso acerca da importância da morte para o entendimento do significado da vida; desta forma, Hans Castorp reconhece a relevância da troca de palavras com esse hóspede como evidenciado no trecho a seguir:

Que pedagogo! – exclamou... Um pedagogo humanista, não há como negar. A cada instante me corrige, ora por meio de historietas, ora de forma abstrata. E a conversa com ele leva a tantos assuntos diferentes... Eu jamais imaginaria que se pudesse falar sobre eles, nem sequer entende-los. E se o tivesse encontrado lá embaixo, na planície, por certo eu não os teria entendido – acrescentou. (MANN, 2016, p. 234).

Esses encontros fortuitos e casuais têm quase sempre como intuito a suspensão dos marcadores narrativos tais como espaço e tempo para que se desenvolvam unicamente, entre as personagens, diálogos que ocasionarão efeito reflexivo no protagonista e marcarão etapas de seu

aprendizado. Assim o é com as aparições e sumiços espontâneos de Max Demian e o músico Pistórius em *Demian* como é possível averiguar na passagem em que Demian expõe a Sinclair sua teoria sobre a história bíblica de Caim e Abel e Sinclair é deixado a sós com suas elucubrações: “E sem mais, dobrou a esquina da rua, deixando-me a sós e completamente atônito. Mal se afastou de minha vista, começou a parecer-me inadmissível tudo o que me estivera dizendo.” (HESSE, 1999, p. 46). Analogamente, o primeiro encontro entre Sinclair e Pistórius é obra do acaso, como relata o protagonista: “Por esses dias, o “acaso”, conforme se diz, conduziu-me a um estranho refúgio. Mas o acaso não existe. Quando alguém encontra algo de que verdadeiramente necessita, não é o acaso que tal proporciona, mas a própria pessoa;” (HESSE, 1999, p. 118).

Também com a entrada e saída dos médicos do sanatório, Dr. Krokowski e Dr. Behrens, em *A montanha mágica* dá-se o mesmo processo. É o que acontece, por exemplo, quando Castorp decide observar o processo de exame com os hóspedes do sanatório para decidir se se submeteria ou não a tal avaliação médica: “Estava tudo combinado; e, quando chegaram ao sanatório, quis o acaso que encontrassem o próprio dr. Behrens. Assim tinham uma oportunidade favorável para formular em pessoa o seu pedido” (MANN, 2016, p. 201).

O foco narrativo frequentemente orbita em torno dos conflitos internos, aspirações e inquietações de ordem geral pertencentes ao protagonista, portanto não se desenvolve pontual e gradualmente qualquer percurso causal que leve o protagonista de um encontro a outro com tais “guias”, ou com as pessoas que lhes proporcionam novas perspectivas acerca dos mais variados temas.

Dessa dinâmica narrativa é que sobressai a possibilidade, para o leitor, de aferir, a partir das marcações dos conflitos internos das personagens principais, a dinâmica da dualidade que se estabelece entre valores individuais e valores em uma esfera macro, ou seja, as demandas da civilização. Um dos tópicos de considerável relevância que deve ser observados em *A montanha mágica* é a reflexão sobre o fenômeno do tempo. Hans Castorp, engenheiro em formação e prestador de serviços para uma empresa de construção de navios, representa, inicialmente, o sujeito mecanicamente regido pela demanda produtivista do capital e da técnica. Daí o seu primeiro espanto quando lhe relatam que o tempo corre

de maneira diferente nas altitudes mais elevadas em que se situa o sanatório; que a menor medida de tempo usada entre aqueles que o habitam é o mês. Essa lógica do tempo produtivista é exposta já nas palavras de Settembrini quando debate a diferença entre a percepção temporal comum aos povos do oriente em contraposição ao tempo como percebido pelos povos europeus:

Onde há muito espaço, há muito tempo. Diz-se que eles são o povo que tem tempo e pode esperar. Nós, os europeus, não o podemos. O tempo que temos é tão exíguo quanto o espaço do nosso continente nobre e delicado nos seus contornos. É preciso que administremos o nosso tempo e o nosso espaço de maneira econômica, que tiremos proveito deles, Engenheiro, muito proveito! Tome como símbolo as nossas cidades grandes, esses centros, esses focos da civilização, esses cadinhos do pensamento. [...] O tempo é um dom divino, outorgado ao homem para que o explore, sim, meu caro Engenheiro, para que o explore a serviço do progresso da humanidade. (MANN, 2016, p. 280-281)

O cunho teleológico da caracterização do tempo pode ser apreendido quando a personagem reitera que sua lógica dever ser a de gerir o progresso da humanidade e da civilização. De certa maneira essa percepção é uma acomodação das percepções já sedimentadas na consciência de Hans Castorp, mas que são postas ali para que sejam percebidas como contraponto à proposta do próprio romance que é a de contestar, a partir da vivência do protagonista, tais percepções.

Esse progresso da civilização é amplamente debatido em *O homem sem qualidades* (1914) e de maneira similar, Ulrich é confrontado com personagens que parecem ter suas visões acerca da história e do progresso apresentadas apenas para que sejam ridicularizadas ou confrontadas pela visão ácida do próprio Ulrich que as tornam esvaziadas de real significação. Em uma das digressões do narrador é possível que se identifique o tom saudoso em relação a um tempo ainda não dominado pela técnica e pelo projeto de racionalidade iluminista que põe em movimento o ideário relativo ao progresso civilizatório da humanidade, o que em suma indica uma postura de herança romântica; é o que se constata a partir do trecho a seguir:

A corneta de postilhão de Münchhausen era mais bela que a voz em conserva, industrial; a bota de sete léguas, mais bela que um caminhão; o reino de Larino, mais belo que um túnel de ferrovia; a mandrágora, mais bela que um fototelegrama; comer o coração da própria mãe para compreender os pássaros era mais belo que estudar psicologia animal sobre a expressividade dos pios. Ganhou-se em realidade, perdeu-se em sonho. Não nos deitamos mais sob a árvore, espiando o céu entre o dedo grande do pé e o dedo médio, mas trabalhamos; também não devemos passar fome nem sonhar demais, se quisermos ser eficientes, mas comer bifês e fazer exercícios. É exatamente como se a velha humanidade ineficiente tivesse adormecido sobre um formigueiro; quando despertou a humanidade nova, as formigas tinham entrado no seu sangue, e desde então ela precisa fazer movimentos incessantes, sem conseguir se livrar desse chatíssimo ímpeto de fanatismo pelo trabalho. (MUSIL, 2015, p. 47).

Considerações finais

Portanto, esta aproximação inicial visou elaborar um paralelo possível entre dos romances de formação interpelados a partir dos temas que lidam com a crítica da cultura moderna e expõem o funcionamento da civilização herdeira dos ideais iluministas. Buscamos ressaltar a importância de suas formulações para a modulação geral de uma crítica à civilização enquanto pedra de toque dos romances de formação alemães do início do século XX.

A noção de *Bildung* e sua forma correspondente o *bildungsroman* ensejam reflexões sobre o processo de formação dos indivíduos e funcionavam como terreno de tradução sensível das demandas culturais que davam lastro aos sujeitos europeus até meados do século XX. Tão importante quanto entender a crítica posta em marcha pelos escritores aqui analisados é mostrar que sua contribuição serviu para renovar as possibilidades desse gênero e suas criações literárias se tornaram marcos culturais capazes de antecipar movimentações dinâmicas entre sujeito e cultura que definiriam os anos à sua frente.

Com Hesse, Musil e Mann temos um questionamento aprofundado sobre a noção de sujeito e o que ela acarreta. O que definiria um sujeito e quais eram suas possibilidades de existência autêntica, se essa

de fato existia e o que deveria ser posto em revista para que esse processo se concretizasse. Os autores, como pontuamos ao longo do trabalho, se tornaram representativos da tradição do romance alemão por sua capacidade de tocar em questões tão sensíveis como a moral, a liberdade, o tempo, a verdade, em suma: conceitos norteadores e estruturantes para a vida no continente europeu e que ditavam a psique dita moderna. Seu êxito maior, no entanto, reside no fato de terem exposto através de suas personagens, não só o peso, mas sobretudo a necessidade de questionamento e superação desses “valores essenciais”. Esse processo de revisão dá ao tom da *bildung* que se encontra representada no fluxo diegético de seus romances: revisão crítica para a renovação do sujeito e da cultura.

Bibliografia

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica**. São Paulo: EDUSC, 2002.

HESSE, Hermann. **Demian**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KUNDERA, Milan. **A arte do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LUCKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Ed.34, 2007, p. 138-150.

MANN, Thomas. **A montanha mágica**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

MORETTI, Franco. **The way of the world: the Bildungsroman in European Culture**. New York: Verso, 2000.

MUSIL, Robert. **O homem sem qualidades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BILDUNGSROMAN

NOLETTO, Israel A. C.; LOPES, S. A. T. Heptapod B and the Paradox of Foreknowledge: Confronting Literature and its Filmic Adaptation. **Arcadia**, 54, n. 1, p. 86–100, 2019.

NOLETTO, Israel A. C.; LOPES, S. A. T. Language and ideology: glossopoesis as a secondary narrative framework in Le Guin's *The dispossessed*. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, 41, n. 2, 2019

SWALES, Martin. **The German Bildungsroman from Wieland to Hesse**. Princeton University Press, 1978.