

**Márcio Luís Marangon**

**A FORMAÇÃO HUMANA EM GOETHE NA  
OBRA: OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM  
MEISTER**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em educação pela Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

**Passo Fundo  
2018**

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Eldon Henrique Mühl, pelo carinho, compreensão e paciência nestes sete anos de amizade e orientação de vida e de pesquisa.

À Universidade de Passo Fundo, pela oportunidade de formação.

Aos demais professores da linha de Fundamentos da Educação, do Doutorado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, Dr. Claudio Almir Dalbosco e Dr. Ângelo Vitorio Cenci.

Aos demais membros da banca de qualificação e defesa de tese, Dr. Amarildo Luiz Trevisan, Dr. Altair Alberto Fávero e Dr. Edison Alencar Casagrande pela atenção e pelo olhar carinhoso que contribuíram com o aperfeiçoamento deste trabalho e, em especial, ao Dr. Pedro Laudinor Goergen, pela luz de sempre, desde os tempos de mestrado.

A minha família e aos meus amigos. Todos temos um norte, e o meu está em todas as pessoas que me cercam e que me possibilitam crescer como indivíduo e como profissional.

**“Longa é a arte, breve a vida, difícil o juízo, fugaz a ocasião. Agir é fácil, difícil é pensar; incômodo é agir de acordo com o pensamento”. (Goethe)**

## RESUMO

A pesquisa que deu origem a este texto teve por objetivo refletir sobre o conceito de formação em Johann Wolfgang von Goethe, tendo como referência a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. A questão norteadora da investigação recebeu a seguinte formulação: o que é nuclear no conceito de formação de Goethe? A hipótese orientadora considera que, ao buscar uma formação omnilateral e omnicomprensiva, baseada na autoformação, Goethe consegue unificar aspectos do Romantismo e do Iluminismo, formando, assim, um conceito abrangente no que se refere à formação dos indivíduos e podendo com isso contribuir para a problematização da formação em diferentes momentos, incluindo a atualidade. Trata-se de um trabalho de metodologia predominantemente analítico-hermenêutico, pelo qual se busca explicitar as regras universalmente válidas de compreensão presentes na obra de Goethe e que tornam possível a atualidade de sua concepção de formação. A exposição está organizada em seis capítulos. O primeiro desenvolve uma análise da vida de Johann Wolfgang von Goethe, apresentando aspectos de sua vida familiar, suas relações, as influências de pesquisa e da formação que recebeu, bem como partes de sua trajetória intelectual até a descrição do que o levou constituir a obra sob análise. Para tanto, foram analisadas obras de intérpretes de Goethe e também de biógrafos do autor, como Citati (1996), Lukacs (1968), Eckermann (1950), Benjamin (2009) e Simmel (2005a). O segundo capítulo aborda, de maneira cronológica, a construção da experiência formativa de Goethe, tendo como recorte os pensadores que tiveram influência clara na constituição da obra analisada: Herder, Rousseau, Espinoza, Kant, Shakespeare. O terceiro capítulo tem como foco a constituição “técnica e estrutural” da obra, abordando - através de autores clássicos como Auerbach (1976) e Bakhtin (2012) - o histórico da constituição da obra, o gênero escolhido e trabalhado por Goethe, a acolhida e as principais críticas que a obra recebeu. Já os capítulos quatro e cinco são reservados para uma análise detalhada e aprofundada dos oito livros e seus principais personagens, tendo como objetivo principal esclarecer o conceito de formação sobre o qual Goethe almejou formar-se e formar uma nação culta. O capítulo final é uma tentativa de, refletindo sobre o que foi abordado nos capítulos anteriores, definir o que pode ser considerado nuclear no conceito de formação em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Nas considerações finais, analisa-se a produtividade da concepção de formação – *Bildung* - em Goethe para a atualidade, destacando três aspectos: a crítica à educação burguesa e os limites da formação meramente tecnológica; a autonomia e o autocultivo, tendo como ponto de partida a própria natureza dos indivíduos; e a omnilateralidade como formação que se expressa com um trabalho de compreensão e transformação de si sobre si mesmo e, ao mesmo tempo, de transformação do mundo. Em todos esses aspectos são indicados os pressupostos que são basilares para dialogar com as diferentes épocas, incluindo a atualidade.

**Palavras-chave:** Formação humana, Wilhelm Meister, Autocultivo, Goethe.

## ABSTRACT

The research from the text had as objective to reflect on the concept of formation in Johann Wolfgang von Goethe, having as reference the work the Years of learning of Wilhelm Meister. The guiding question of the investigation received the following formulation: what is nuclear in the concept of formation of Goethe? The guiding hypothesis considers that in seeking an omnipolar and all-encompassing formation, based on self-formation, Goethe manages to unify aspects of Romanticism and Enlightenment, thus forming a comprehensive concept regarding the formation of individuals and thus contributing to the training at different times, including current events. It is a work of predominantly analytical-hermeneutic methodology, which seeks to make explicit the universally valid rules of comprehension present in Goethe's work and which make possible the current conception of formation. The work is organized in six chapters. The first one analyzes the life of Johann Wolfgang von Goethe, presenting aspects of his family life, his relations, the influences of research and training he received, as well as parts of his intellectual trajectory to the description of what led him to constitute the work under analysis. For this, the works of Goethe interpreters and also of the author's biographers, such as Citati (1996), Lukacs (1968), Eckermann (1950), Benjamin (2009) and Simmel (2005a) were analyzed. The second chapter discusses chronologically the construction of Goethe's formative experience, with a cut of the thinkers who had a clear influence on the constitution of the work analyzed: Herder, Rousseau, Espinoza, Kant, Shakespeare. The third chapter focuses on the "technical and structural" constitution of the work, addressing - through classical authors such as Auerbach (1976) and Bakhtin (2012) - the history of the constitution of the work, the genre chosen and worked by Goethe, and the main criticisms that the work received. Chapters four and five are reserved for a detailed and in-depth analysis of the eight books and their main characters, with the main purpose of clarifying the concept of formation on which Goethe sought to form himself and to form a cultured nation. The ending is an attempt, reflecting on what was addressed in the previous chapters, to define what can be considered nuclear in the concept of formation in *The Years of Learning by Wilhelm Meister*. In the final considerations, the productivity of the conception of formation - *Bildung* - is analyzed in Goethe for the present, emphasizing three aspects: the criticism to bourgeois education and the limits of the purely technological formation; autonomy and self-cultivation, starting from the very nature of individuals; and omnilaterality as a formation that expresses itself through a work of understanding and transforming oneself and, at the same time, transforming the world. In all these aspects are indicated the basic assumptions to dialogue with the different epochs, including the actuality.

**Keywords:** Human Formation, Wilhelm Meister, Self-Cultivation, Goethe.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1 GOETHE: OBRA DA VIDA, VIDA DA OBRA .....	24
1.1 A vida [ou a obra] .....	25
1.1.1 A relação com a Bildung .....	37
2 SUA EXPERIÊNCIA FORMATIVA .....	42
2.1 Goethe e Herder: do princípio ao distanciamento.....	43
2.2 Rousseau - da Nova Heloísa ao Emílio .....	48
2.3 Goethe e Espinoza – do acaso à reverência .....	53
2.4 Goethe e Kant: uma ligação (im)provável.....	59
2.5 Shakespeare e Goethe: as bases da composição do Meister .....	61
3 OS ANOS DE APRENDIZAGEM DE WILHELM MEISTER: A CONSTITUIÇÃO DA OBRA .....	64
3.1 A constituição da obra: anos de aprendizado de Goethe [Wilhelm Meister] .....	65
3.1.1 A condução da obra .....	73
3.1.2 Aceitação e críticas da obra .....	77
3.2 A obra como <i>Bildungsroman</i> .....	80
3.2.1 O romance como mimeses.....	84
4 OS ANOS DE APRENDIZAGEM DE WILHELM MEISTER: A FORMAÇÃO SUBJETIVA PELA ESTÉTICA .....	94
4.1 Livro 01 – Da introdução à obra ao tratado sobre a infância .....	96
4.2 Livro 02 – A viagem de Wilhelm Meister.....	112
4.3 Livro 03 – O teatro e o conhecimento de Shakespeare .....	118
4.4 Livro 04 – Ascensão e queda da trupe .....	123
4.5 Livro 05 – A carta.....	130
5 OS ANOS DE APRENDIZAGEM DE WILHELM MEISTER: A FORMAÇÃO INTERSUBJETIVA .....	146
5.1 Livro 06 - Confissões de uma bela alma .....	147
5.2 Livro 07 – A carta de aprendizado .....	149
5.3 Livro 08 – O filho.....	159
6 OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO DE GOETHE EM OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER.....	172
6.1 Os pilares da formação de Wilhelm Meister .....	180
6.2 Da formação em Goethe.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	200

## INTRODUÇÃO

Um olhar retrospectivo pode mostrar que desde o século XV um longo e complexo processo de transição se arrastava pela Europa, chegando ao século XVIII com profundas transformações, que se referiam tanto à passagem do processo aristocrático (de produção rural e da busca por metais e especiarias), para um modelo de produção artesanal e manufatureira – com a devida ascensão do mercantilismo –, quanto à forma de enfrentar as concepções religiosas que marcavam a Idade Média, buscando maior independência frente a estas, no desenvolvimento do livre exercício da razão.

Junto a isso, destaca-se, principalmente, a revolução científica que, através de nomes como Galileu Galilei e Isaac Newton, deu início a um modelo científico no qual o universo ganharia “precisão” pela força da demonstração (demonstração essa conquistada através da opção clara pela matematização da realidade como olhar empírico), o que significou não somente implicações “anti-religiosas” como um “eclipse” do sujeito, uma vez que a verdade do universo aos poucos se tornaria indiferente à realidade do homem (JAPIASSU, 2001).

Diante do contexto, tendo a filosofia como elo entre as transformações e a reavaliação dos valores morais e intelectuais em um processo longo e cheio de contradições<sup>1</sup> – por ser condicionado não somente pelas necessidades de evolução, mas também por objetivos ideológicos e finalidades sociais –, o Iluminismo tornou-se “herdeiro” e “ponto culminante” de uma transformação de mentalidades, que vinha se desenvolvendo desde Bacon e sua obra *Nova Organum* (1620), passando por Descartes e seu *Discurso sobre o método* (1637), bem como por John Locke e seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (1689), vindo a representar o desejo de uma nova atitude do homem: tornar-se o centro do universo, crendo agora na razão – e não mais na fé – como condutora do seu destino.

Com essa confiança na razão humana e no progresso, bem como com sua contraposição aos dogmas metafísicos e às superstições religiosas dominantes durante a Idade Média, o Iluminismo buscou apontar possibilidades de libertação da mente dos indivíduos, sem a preocupação de edificar sistemas filosóficos acabados, mas, sim, tratando a razão como uma energia a ser apreciada pelo seu exercício e ação de cada um, como o “ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações” (CASSIRER, 1992, p. 22).

---

<sup>1</sup> A visão metafísica, por exemplo, sofreu inúmeros ataques e críticas, mas continuou predominando sob muitos aspectos (educação, ciência, política) por várias gerações, inclusive, em alguns aspectos, até na atualidade.

Para conseguir sustentar esses novos ideais, a dedução passou a dar lugar à análise (experimento), em uma tentativa de não só descobrir novos caminhos para encontrar a verdade, como também de “ensinar a percorrer este domínio empírico com toda segurança e a habitá-lo comodamente” (CASSIRER, 1992, p. 32).

Dessa forma, é possível afirmar que o Iluminismo se caracterizou como um processo de esclarecimento e formação, que buscou reforçar a transformação na forma de o homem compreender o mundo e a si mesmo (BOMBASSARO, 2009, p.194), ou, nas palavras de Kant (1985, p.100), representou a busca pela “saída do homem da sua menoridade” – sendo menoridade “a incapacidade de se servir do entendimento sem a direção de outro indivíduo” – através do resgate de sua coragem de servir a si mesmo. Por esse motivo, a palavra de ordem do movimento era *Sapere aude*<sup>2</sup>, “tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!”. -

Essa nova concepção antropológica e epistemológica, voltada ao esclarecimento, tinha como intenção utilizar a ciência e a técnica como instrumento para melhorar as condições espirituais e materiais da humanidade, o que possibilitou novas perspectivas frente ao progresso.

O homem passou a medir-se pela possibilidade de conquistar sempre mais, produzir sempre mais, ampliar sempre mais (não somente em termos mercadológicos, mas também em relação à estética e à ética), superando o passado e as tradições e buscando realizações permanentes; almejando maior liberdade, igualdade e fraternidade.

Aos poucos, essas mudanças deram viabilidade para a reconfiguração da sociedade Europeia (e, posteriormente, do mundo) e para as grandes revoluções sociopolíticas e tecnocientíficas. Na França, por exemplo – como um fato decorrente de onde se concentraram as transformações que aconteciam na Europa –, eclodiu a Revolução Francesa, a qual tornou-se um símbolo dessa “Grande Nação”<sup>3</sup>.

Entretanto, no decorrer dos anos, os resultados do projeto Iluminista passaram a se distanciar (ou não corresponder) de seus propósitos iniciais. O projeto de elevação do homem ao centro de tudo – e seu desejo ilimitado de expansão – o colocou diante de alguns dilemas. Segundo Cassirer (1992, p. 12), falando sobre a “Época das Luzes”:

[...] o mais grave defeito que se lhe aponta comumente é o de nada entender a respeito de tudo o que está historicamente longe dela, de tudo o que, de um modo

<sup>2</sup> É importante recordar, neste contexto, que o Iluminismo foi um movimento desenvolvido por alguns intelectuais e uma pequena parte da burguesia.

<sup>3</sup> Referência de nação e de organização do Estado liberal.



geral, lhe é estranho; de ter elevado sua própria escala de valores, com uma ingênua suficiência, à categoria de norma universal, a única válida e a única possível, e de aferir por este padrão todo o passado histórico [...].

Essa suficiência do “eu sei mais” e do “desprezo” pelo passado em busca da evolução constante, como menciona Cassirer (1992), somada ao excesso de razão instrumental dos processos científicos, desencadeou experiências parciais, absolutistas e totalitárias, principalmente ao fim do século XVIII.

Para Lowy e Sayre (1995, p. 78), entre as causas desses “efeitos colaterais” está o fato de que a transformação socioeconômica, impulsionada pelo Iluminismo, desencadeou também uma “evolução” ideológica marcada por “ceticismo sistemático, racionalismo, empirismo científico e tecnológico, materialismo e individualismo ‘numérico<sup>4</sup>’”.

A “nova ideologia” passou a utilizar o mesmo modelo de compreensão das ciências naturais e matemáticas para tentar compreender os problemas do ser humano. O que, de certa maneira, representou um abandono às questões da sensibilidade humana em prol de uma maneira empirista e utilitarista de pensar e conduzir a sociedade, que, aos poucos, foi se tornando opressiva às individualidades.

Um símbolo desse excesso de razão Iluminista, que se sobressaiu sobre as questões espirituais, foi Napoleão Bonaparte. Como menciona Safranski (2010), no início das revoluções, ele representava a expansão e o desejo do homem pela evolução, mas à medida que se deixou guiar, simplesmente, pela ação de expandir sem a devida reflexão de suas consequências, deixou de ser um modelo a ser seguido e passou a ser visto como um “opressor das nacionalidades”, principalmente na Alemanha<sup>5</sup>: “Napoleão, que além de alguma modernização também traz muita opressão e humilhação, não perde nada do seu gênio aos olhos dos contemporâneos; ele permanece como a personificação do espírito do mundo, mas agora é um espírito maligno e demoníaco” (SAFRANSKI, 2010, p.172).

Então, na figura de Napoleão, a prepotência confundida com onipotência passou a representar um peso contra o próprio movimento iluminista e sua nova concepção de homem e de mundo. O excesso de racionalidade e a busca desenfreada pela evolução – sem a devida reflexão sobre o aprendizado das gerações anteriores –, começou a indicar um futuro sombrio: a ideia de universalidade, preconizada desde os primórdios da revolução, transformava-se em disparidade, ou seja, o “caldo cultural”, surgido a partir das transformações da racionalidade

<sup>4</sup> Neste ponto, concordando com os autores Lowy e Sayre (1995), creio que um dos autores que melhor descreveu a constituição de um individualismo quantitativo foi Georg Simmel, principalmente em sua obra *As cidades grandes e a vida do espírito* (1903).

<sup>5</sup> Onde desenvolveu-se o Romantismo com afinco através do Movimento *Tempestade e Ímpeto*, tendo em seus primeiros passos pensadores como Herder, Schiller e Goethe.

entre o início e o fim do séc. XVIII, atingia com mais ênfase as camadas intelectuais e a burguesia, enquanto as classes populares permaneciam à margem.

Diante dessas novas dimensões, aos poucos, a crença no progresso – construída ao longo de período de desenvolvimento do Iluminismo – foi se desfazendo; sendo substituída pela negatividade, pelo desencanto e pela frustração frente aos acontecimentos da ascensão da burguesia e suas novas formas de dominação e de expressão dos ideias de igualdade, liberdade e fraternidade; de forma que tal situação tornou-se um impulso para a origem de movimentos sociais críticos as suas consequências, dentre os quais se destacou o Romantismo.

Inspirado nas críticas de Rousseau sobre as consequências dos ideais do progresso e da *zivilization*, preconizadas pelo Iluminismo, que corrompiam o ideal de pureza do homem em seu estado natural<sup>6</sup>, e “com seu desconforto diante da realidade” é possível dizer, como Safranski (2010, p. 177), que os românticos anteciparam o “desencanto do mundo diante do racionalismo”, buscando questionar algumas práticas do Iluminismo e sendo responsável por novas formas de olhar para o mundo e para os indivíduos.

A impregnação da vida pelo princípio de utilidade, a perda da pluralidade e das particularidades, o encolhimento do espaço e do tempo em razão da impregnação geométrica – que passou a organizar de forma retilínea a sociedade, e assim, diminuía o espaço para as “curvas” e a improvisação sensível – deixavam os românticos ansiados pelo retorno da vibração e da sensibilidade. Assim, o Romantismo surgiu no final do século XVIII como “um vasto movimento onde se abrigaram o conservadorismo e o desejo libertário, a inovação formal e a repetição de fórmulas consagradas, o namoro com o poder e a revolta radical” (CITELLI, 1990, p. 09).

Talvez, mais do que isso, surgiu como uma expressão das circunstâncias históricas acerca do descompasso entre os avanços econômicos e os desencantos com a nova ordem sociopolítica, ou, como mencionam Lowy e Sayre (1995, p. 35), o Romantismo surgiu como um movimento “anticapitalista”, uma oposição à realidade sem “mais” do capitalismo na modernidade, podendo, assim, entender por modernidade:

[...] a civilização moderna engendrada pela revolução industrial e a generalização da economia do mercado [...] o espírito de cálculo (*Rechenhaftigkeit*), o desencantamento do mundo (*Entzauberung der Welt*), a racionalidade instrumental (*Zweckrationalität*), a dominação burocrática.

---

<sup>6</sup> Tais críticas podem ser vistas principalmente em seus dois discursos: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750) e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1754).

Tais características da modernidade eram, para a maioria dos românticos, questões inseparáveis do advento do capitalismo. Da mesma forma, eram a causa das constantes tragédias humanas trazidas pelas revoluções e suas ações armadas, pois elevavam a sociedade a um “quantitativismo” humano, determinado pelo excesso de racionalismo, que não levava totalmente em consideração as consequências de suas ações perante os indivíduos. Antes disso, preocupavam-se somente com os avanços tecnocientíficos e mercadológicos.

Em contraposição a isso, o movimento “Romântico” buscou possibilitar a “ampliação do conflito entre o eu e o mundo, o indivíduo e o estado, proporcionando a eclosão de um individualismo em grau e profundidade como talvez nunca antes se tenha assistido no ocidente” (CITELLI, 1990, p. 11), com o objetivo de resgatar no povo a sensibilidade que estava sendo sufocada pelo racionalismo exagerado e pelas revoluções constantes, bem como pela “igualdade” em excesso que pressionava quanto às particularidades e às pluralidade das nações e dos povos.

Com esse objetivo, buscava resgatar ao menos dois valores que entendia como indispensáveis para uma sociedade mais sensível: a subjetividade dos indivíduos, ou o enriquecimento de seu ego em sua profunda afetividade e na liberdade de seu imaginário; e a unidade do ego com a natureza e com a coletividade humana, lutando, assim, pela harmonização dos indivíduos e pela uniformização no que diz respeito ao olhar expírico-cientificista (LOWY; SAYRE, 1995).

Buscou ainda desenvolver uma formação com um olhar de sentimento profundo sobre a natureza, apostando no retorno de valores e hábitos cultivados em culturas passadas, como na cultura grega (a *Paideia*, por exemplo) e na própria cultura antiga alemã – e para isso os contos dos Irmãos Grimm foram de grande valia.

Dentre as origens do Romantismo, encontra-se o movimento *Tempestade e Ímpeto.*, o qual teve sua origem a partir do encontro de Herder com outros jovens pensadores alemães, principalmente com Goethe, a partir de 1769, em Estrasburgo, os quais, assim como Rousseau – e inspirados neste –, viam a natureza como “refúgio” para recuperar o espírito humano perdido na quantificação do Iluminismo.

Aliás, para Citelli (1990), esse cenário da época foi muito bem captado pelo pensamento de Johann Wolfgang von Goethe, principalmente em um primeiro momento, por intermédio de *Os sofrimentos do jovem Werther*, livro que causou grande impacto na Europa e foi considerado, por muitos pensadores e pesquisadores, um marco para o Romantismo.

Tendo como precursora a *Nova Heloísa*, de Rousseau, a obra *Os sofrimentos do jovem Werther* foi uma expressão do movimento que vinha ocorrendo na Europa da época, e que

Goethe capta com muita sutileza. Época de profundas transformações, que sintetiza “a filosofia transcendental de Kant, a estética de Schiller [...], o numinoso, a mística renana, o humanismo conflitante (Cristão vs. Criticismo), a tragédia grega com sua atestação da precariedade humana e as utopias sociais nascentes” (COELHO, 2010, p. 02), enfim, época de movimentos criadores e revolucionários que pairavam na Europa e começavam a movimentar também a “retrograda” Alemanha, a qual, vale lembrar, ainda era chamada de Sacro Império Romano-Germânico<sup>7</sup>.

Na obra, diante das transformações e da necessidade da busca por um novo paradigma de compreensão do mundo e da vida, Goethe se embasou no aniquilamento das personalidades – que se desenhava a partir do racionalismo do movimento iluminista –, refletindo sobre a necessidade de possibilitar “o desenvolvimento livre e omnilateral da personalidade humana” (LUKÁCS, 1968, p. 75). Com isso, Goethe se tornou um símbolo do movimento Romântico, por voltar a inspirar no povo alemão (e de outros países da Europa) à reflexão sobre a vida, a sensibilidade e a espiritualidade, quebrando os paradigmas quantitativos que predominavam junto ao novo ideal de progresso Iluminista. Porém, nem mesmo o Romantismo, nem Goethe seguiram por esse caminho. Aos poucos, o Romantismo foi tomando um caminho tão extremo em relação aos ideais Iluministas que se esquecera de perceber aquilo que o Iluminismo trazia de bom para a sociedade e caminhou para um excesso de subjetivismo que, em muitos momentos, transformou-se em solipsismo. Goethe, percebendo isso, tomou um caminho diferente e, por isso, conseguiu captar novamente as transformações vindouras e suas demandas formativas.

Prova disso é que, se o *Os sofrimentos do jovem Werther* foi uma importante expressão de tudo o que circundava a Europa naquele momento, o desenvolvimento de *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (que ocorre entre 1777 e 1796) – o qual mais tarde seria apontado por Karl Morgenstern como um marco de *Bildungsroman*<sup>8</sup> – foi o espaço em que Goethe buscou descrever e enfrentar a situação social da época, dando ênfase às dificuldades da formação dos indivíduos frente às incertezas “da situação de um indivíduo situado numa época de crise do mundo feudal e emergência do mundo capitalista” (NETO, 2009, p. 82), mas também, frente à carência de uma educação universal que possibilitasse aos cidadãos alemães aproveitar o que o momento trazia de melhor (tanto sobre o que se referia

---

<sup>7</sup> O Sacro Império Romano-Germânico foi uma primeira tentativa de unificar o império medieval, em 962 d. C. Nele, os ducados de Lorena e da Saxônia, a Francônia, a Suábia, a Turíngia e a Baviera foram consolidados sob o comando de Otão I, perdurando até o ano de 1806. A Alemanha, tal como é conhecida e unificada na atualidade, ganhou suas configurações definitivas somente após a “Queda do muro de Berlim”, em 1989, e o conhecido *Tratado Dois Mais Quatro*, em 1990.

<sup>8</sup> Romance de Formação.

ao Iluminismo quanto ao que dizia respeito ao Romantismo), sem direcionar a solução dos problemas para as questões revolucionárias, embrionárias no movimento *Tempestade e Ímpeto* (Sturm und Drag).

Em verdade, *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* foi a primeira obra em que Goethe desvinculou-se em partes do movimento Romântico, buscando desenvolver uma formação política – mas não ideológica<sup>9</sup> –, pois demonstrou a preocupação em constituir bons indivíduos sem tomar parte na disputa socioeconômica entre burguesia e aristocracia: arriscava-se Goethe a apresentar o que cada uma trazia de melhor, em um equilíbrio entre sensibilidade e razão<sup>10</sup>.

Assim, utilizando a arte de juntar educação, filosofia e literatura, buscou demonstrar o receio quanto à constituição das individualidades: estava atento, tanto ao excesso de racionalismo que se desenvolvia pelo avanço do Iluminismo (tendendo à redução da compreensão humana à relação sujeito/objeto), como ao excesso de subjetivismo sobre o qual perigosamente tendia o Romantismo (tendendo o subjetivismo para um solipsismo).

Para tanto, Goethe buscou constituir uma concordância entre o “si-mesmo” (a verdade de si) e o mundo sob o conceito de “**instruir-me a mim mesmo**, tal como sou”, juntando, assim, sua paixão contínua de aprender sob as mais variadas áreas do conhecimento – inclusive seus trabalhos científico-naturais –, para constituir um projeto pedagógico democrático com possibilidades de aperfeiçoamento e respeito ao desenvolvimento das subjetividades, permitindo aos indivíduos a possibilidade de desenvolver seu espírito e seu gosto através de sua caminhada de experimentação da vida e de sua natureza.

Dessa maneira, exaltava a constituição das individualidades sem abandonar a possibilidade do avanço da ciência e da tecnologia, já que ele mesmo usava desses artifícios, mas, ao mesmo tempo, buscava demonstrar a necessidade de que essas individualidades se constituíssem através do contato com os outros e com mundo, tendo como parâmetro as culturas passadas (como, por exemplo, sua relação com o estoicismo), que limitavam o uso da racionalidade pelo respeito ao outro e ao mundo em que viviam<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Entende-se, aqui, a ideologia no contexto napoleônico, como um conjunto de ideias dogmáticas e distorcidas que impedem os indivíduos de compreender a realidade em que vivem, e não como ciência das ideias preconizada por Destutt de Tracy.

<sup>10</sup> Diante “das contingências empobrecedoras da modernidade burguesa e o desejo de não perder o sistema antigo de valores dos nobres”, buscou levar formação a classe burguesa em ascensão, fazendo-a refletir sobre si mesma e seu ideal de utilidade (o “tornar-se útil”) por meio de uma formação que conciliasse “o modo de ser do Burguês e a aparência aristocrática, o *Sein* e o *Schein*” (BOLLE, 1997, p. 25-26).

<sup>11</sup> A obra de Wulf (2016) traz uma análise interessante de como a preocupação com as questões da natureza humana foram fortes nessa época. Para esse autor, a questão da construção do conhecimento após a *Crítica da Razão Pura* (versões em 1781 e 1788), de Kant, fora tema central para os pensadores alemães, sendo tema de discussão no círculo de amizades entre os irmãos Humboldt, Schiller e Goethe. No caso deste último, tal

Mesmo assim, segundo Schweitzer (1950), é possível perceber que Goethe foi um dos primeiros pensadores a refletir sobre os problemas da sociedade industrializada, já em seu princípio. Questionava a influência das máquinas e a consequência de sua utilização na relação do trabalho, e a ocupação dos trabalhadores de sua época<sup>12</sup>. Ao mesmo tempo, também não acreditava na força do antropocentrismo como única fonte *coordenadora* do mundo. Para ele, o homem era “pequeno demais para dar sentido ao mundo” (SCHWEITZER, 1950, p. 104) e sua falta de preparo para enfrentar todas as transformações da época – principalmente a falta de clareza e de equilíbrio entre a evolução e a formação das individualidades – seriam problemas sérios no futuro.

Diante de tudo isso, o livro *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* se tornou uma síntese desse momento histórico e do próprio momento de Goethe, que, buscando equilibrar Iluminismo e Romantismo, burguesia e aristocracia, apontou o que deveria ser a preocupação essencial de uma época que anunciava grandes mudanças: “não pode o homem deslocar-se para uma situação mais perigosa do que quando circunstâncias exteriores provocam uma grande alteração em seu estado, sem que sua maneira de sentir e de pensar estivesse para tanto preparada” (GOETHE, 2006, p. 279).

Preocupado com as grandes alterações que pressentia de maneira “sibilar”<sup>13</sup>, eis que Goethe aponta, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, para a necessidade de constituir uma teoria formativa capaz de contribuir para que os indivíduos pudessem se preparar para seu tempo e para os tempos vindouros. Nesse sentido, importante ponderar: Mas, o que é nuclear no conceito de formação de Goethe?

No nosso entendimento, certamente essa é a pergunta essencial a ser colocada diante de uma obra de tamanha importância. Por isso, ela se tornará a pergunta norteadora desta tese e delineará os objetivos da investigação científica que a compõe, os quais se ocuparão de encontrar o núcleo formativo de Goethe, o conceito, ou os conceitos básicos que ele estabelece na formação de seus personagens – em especial na formação do jovem Wilhelm Meister – e ainda, apontar como esse núcleo formativo consegue unificar aspectos do Romantismo e do Iluminismo, formando, assim, um conceito abrangente no que se refere à formação do indivíduo, dessa e também de outras épocas.

---

discussão torna-se influente à forma como desenvolve sua *Teoria das Cores* (1810) e, mais tarde, como aborda a relação do homem com o conhecimento no *Fausto* (1832).

<sup>12</sup> Segundo Lukács (1986), Goethe foi um dos primeiros pensadores a captar os problemas da fragmentação da personalidade devido à divisão capitalista do trabalho e sua especialização sem vida, embora carecesse de uma compreensão econômica mais detalhada.

<sup>13</sup> Alguns autores, como Citati (1996) e Schweitzer (1950), indicam o pensamento de Goethe como “sibilar”, relacionando as *Sibilas*, personagens gregas que, segundo a mitologia, tinham dons proféticos. Assim, descrevem o pensamento de Goethe, embora de forma embrionária, como profético.

É mister lembrar, entretanto, que, de qualquer forma, somente por pensar em uma possibilidade de revisitação a um pensamento clássico, já se está à frente de desafios nada fáceis de serem contornados. A começar pela relação entre presente e tradição e as possíveis leituras, ou releituras que se podem fazer a partir desta **viagem**: retornar ao passado, visitar referências e criar elos com a contemporaneidade, buscando traduzir da maneira mais fiel possível o conhecimento produzido, não esquecendo ainda de suas limitações no momento do retorno ao presente.

Tal pressuposto exige, no nosso entendimento, um colocar-se como “discípulo” do autor em pauta, o que exige uma leitura, em primeiro momento, das obras do autor. A seguir, exige uma releitura dessas obras a partir de seus intérpretes e, em um terceiro momento, exige uma clareza do leitor quanto à distinção de épocas em que o pensamento foi produzido e o momento da tentativa de utilizá-lo como referência.

Ao mesmo tempo, exige a consciência de que seu pensamento não necessariamente apresenta respostas para todos os problemas surgidos. Antes disso, é necessário estar atento para perceber as lacunas e avançar em seu saber a partir da reconstrução do conhecimento e da sua atualização por meio de uma metodologia adequada e boa dose de dedicação, até porque, como menciona Salvador (1986, p. 37), a “contribuição que se deseja da tese é uma nova descoberta ou uma nova consideração de um tema velho”<sup>14</sup>, o que exige rigorosidade metódica, boas referências e uma disposição para pesquisar, refletir e apontar caminhos ou lacunas a serem preenchidas.

Acrescentaria a essas qualidades a coragem! Pressuposto essencial para o pesquisador arriscar-se para “pensar” o novo, não temendo errar, ser corrigido, corrigir-se, aperfeiçoar seu trabalho até encontrar um ponto de equilíbrio que o faça digno de contribuir com as necessidades da sociedade.

Para tanto, tem-se, a partir disso, a necessidade de empreender uma metodologia que auxilie no discernimento, na interpretação e na compreensão das bibliografias necessárias, bem como que auxilie ao final do trabalho na avaliação do conhecimento produzido.

A palavra “discernimento” pode parecer estranha em meio a esse processo de pesquisa, por isso, cabe esclarecer o que se entende sobre tal procedimento, considerando referências diversas. Inicialmente, ele apresenta a perspectiva de que a construção do conhecimento a ser pesquisado não é algo estático e espontâneo, ela se dá, a partir do que

---

<sup>14</sup> A ideia de tese de Salvador (1986, p. 37) é de que a tese teórica, “além de expor e explicar, tem como seu propósito principal *argumentar para justificar e persuadir*. A tese argumenta com o objetivo de encontrar razões, chamadas evidências, a fim de provar a veracidade ou falsidade de ideias ou posições, mostrando o raciocínio pelo qual chegamos a conclusões”.

entende Horkheimer (1989) – e resume muito bem Rüdiger (1999, p.214) –, dentro dos seguintes pressupostos:

1. O conhecimento é construído historicamente, procedendo-se ao estudo da formação do fenômeno e do modo como esse fenômeno se insere em uma dada forma social; 2. O conhecimento é construído criticamente, procedendo-se a um confronto entre os valores formadores dos fenômenos em estudo com seu processo concreto de posição na sociedade; 3. O conhecimento é construído dialeticamente, procedendo-se a um exame da maneira como a forma social anima e move a formação do fenômeno e suas correspondentes representações; 4. O conhecimento é construído hermeneuticamente, procedendo-se a uma análise da maneira como o sentido dos referidos fenômenos depende da maneira como se relaciona, em diversos momentos, com a totalidade.

Percebe-se, com isso, que o discernimento desses saberes (principalmente em relação aos conceitos a serem pesquisados) suscita a necessidade de no mínimo dois cuidados em relação à sua recuperação e utilização, para reprodução ou triangulação desses saberes.

O primeiro refere-se ao cuidado de não simplesmente visualizar os conceitos pretendidos de modo “simplista” (isolado), dado que, assim o fazendo, corre-se o risco de desmerecer ou desfigurar o pensamento constituído, seus significados e sua importância histórica, “jogando-o” para uma simples “adaptabilidade” utilitarista. É preciso, então, recuperar historicamente e criticamente os conceitos pedagógicos e/ou filosóficos – que outrora foram essenciais para a compreensão e a ressignificação dos processos pedagógicos – e somente então “amarrá-los” aos novos pressupostos e às novas necessidades que se desenvolvem na atualidade.

O segundo cuidado diz respeito ao fato de que, sendo o conhecimento produzido por indivíduos e estes, por sua vez, encontrando-se influenciados pelos processos culturais vigentes (seja pela inércia frente às influências, seja pela crítica e resistência a elas), o conhecimento constrói-se impregnado por ideologias ou preconceitos, o que significa – em se tratando da recuperação histórica dos conceitos – a necessidade de entender essas influências ideológicas, as quais influenciarão nos resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida, como alertam vários pensadores.

A visão hermenêutica traz outras contribuições para o esclarecimento sobre a questão do discernimento. Para Gadamer (2000, p. 209), por exemplo, o preconceito é algo que está intrínseco em nós. Dizia ele que “se pudéssemos eliminar, de todo, os nossos preconceitos, mas eles se definem pelo fato de não sermos deles conscientes”. Ou seja, há grande necessidade de cuidado em relação à interpretação do conhecimento, pois esse, em sua produção, carrega os preconceitos de cada autor, que os reproduzem de forma inconsciente.



Outro autor dedicado à interpretação do conhecimento, Paul Ricoeur (1983), no oitavo capítulo de sua obra *A metáfora viva*, atenta também para a ideia das ideologias, mencionando que “nenhum discurso se pode pretender livre de pressupostos, pela simples razão de que o trabalho de pensamento pelo qual se tematiza uma região do pensável põe em jogo conceitos operatórios que não podem, ao mesmo tempo, ser tematizados” (RICOEUR, 1983, p. 391).

Daí surge a primeira pergunta quanto à metodologia a ser utilizada neste trabalho: como se pode transitar no tempo e explorar conceitos e temas tratados no passado trazendo-os para a atualidade? Quais são as exigências dessa transferência ou dessa “viagem no tempo”?

Primeiramente, se faz necessário visualizar os ensinamentos de Ricoeur (1983, p. 391) quando menciona que, se ninguém está livre de refletir ou impedir-se de pressupostos, ao mesmo tempo, nenhum pensador desobrigou-se de explicitar seus pressupostos.

Então, embora o conhecimento apresente-se condicionado pelas relações, pelos sistemas de cultura e ou organização social que formam o pensador, isso “não deve ser visto como um limite, mas, sim, como a característica fundamental que torna histórica a vida dos homens, e que, por isso, a torna verdadeiramente compreensível” (TESTA, 2004, p. 30).

Com isso, como nas palavras de Rüdiger (1999, p.199), compreende-se que é possível interpretar os fenômenos sociais e educativos de uma época – e assim perceber quais são suas lacunas e seus ganhos – através da análise e da compreensão de suas “estruturas sociais concretas, historicamente definidas e que só são reconhecíveis através da análise da reconstrução da História”.

A partir desse entendimento sobre as facetas da compreensão da história, define-se o primeiro pressuposto metodológico desta pesquisa: a historicidade. Ora, se o objetivo inicialmente é captar o sentido historicamente original dos conceitos que vão circular perante esta pesquisa (como o conceito do *Bildungsroman*), crê-se que a historicidade, ajudando a pensar o que “aconteceu no passado ou o que foi propriamente dito e pensado em um determinado texto, por exemplo” (TESTA, 2004, p. 35), pode contribuir para entender como o pensamento “tornou-se o que se é” em sua singularidade e unicidade. Ou seja, crê-se que a historicidade possa ajudar a reconhecer a historicidade dos conceitos, e, com isso, contribuir para a revisitação destes com a pretensão de esclarecer e alavancar possíveis apontamentos que iluminem alternativas perante os problemas da formação na atualidade. Não como produção de dogmas ou fórmulas mágicas, mas, buscando colocar-se no espaço e no momento em que o processo educativo ou o conceito foi elaborado.

A tarefa da análise histórica consistirá, então, em vislumbrar a historicidade dos conceitos para diminuir os equívocos interpretativos sobre eles, aproximando-se destes com

uma leitura crítica, para perceber como se estruturaram em sua gênese e de que modo podem ser explicados (o que significam) a partir de sua época.

Nesse contexto, no entanto, é possível questionar-se: se a análise histórica é da mesma forma que a construção do conhecimento, fundamentada por um sujeito – o qual também é histórico e carregado de ideologias e/ou preconceitos –, qual a possibilidade de garantir uma visão “objetiva” do pensamento? Qual seria o caminho para tal interpretação do saber e a construção de um novo saber?

Bem, é importante compreender que, antes de conhecer a historicidade de um saber para explicá-lo, o pesquisador deve ter (cons)ciência de que faz parte dela: pertence e participa da história, e esse “pertencimento” do sujeito à história basicamente anula sua possibilidade de neutralidade.

Por isso, seguindo as análises de Testa (2004), a consciência dessa condição “sugere” um esforço para se desvincular do contexto histórico, e, assim, conseguir assegurar validade e autenticidade ao conhecimento. O que parece extremamente difícil. Mas, Ricoeur (1983), ao estudar a possibilidade de os sujeitos superarem os pressupostos que orientam a construção do conhecimento, traz indicativos importantes a serem observados no decorrer desta pesquisa. Tais indicativos foram muito bem sintetizados por Josef Bleicher:

Em primeiro lugar, a ‘autonomia do texto’ em face da intenção do autor, do seu contexto sócio-cultural e dos seus destinatários originais, permite a condição prévia do distanciamento do intérprete e do texto. Em segundo, a leitura de um texto implica um elemento de reconstrução, que deve ser encarado sobre a forma de uma análise semiológica que precede a apropriação do seu conteúdo e visa o sentido contido nele, a sua organização interna, em vez de visar a sua referência a um mundo ‘exterior’ a ele. Por último, dada a superioridade do texto em relação ao leitor, este tem de estar receptivo à sua mensagem e entrar com ela em um processo de metamorfose mútua. Ao ‘experimentar’ uma série de possíveis interpretações, o autor tem de se manter em um estado de distanciamento em relação ao texto e é este elemento de espaço de manobra permitindo que lhe possibilita testar e rever criticamente as suas próprias concepções, ilusões e preconceitos (BLEICHER, 1980, p. 325).

Tal reflexão nos conduz a outra: em que se embasa Ricoeur para elaborar esses elementos para pesquisa? Bem, o que Ricoeur traz em seus esforços não é em si uma novidade, mas sim algo que surgiu ainda na Grécia antiga, foi reformulado por Schleiermacher e ajudou a Dilthey, por exemplo, a superar o historicismo. Ao voltar alguns parágrafos nesse texto e observar a que se refere o historicismo, será possível perceber que a palavra determinante é “explicar”, ou seja, o historicismo é o que busca explicar, mas, por si

só, não se configura em um elemento metodológico de compreensão, o que sugere a necessidade de um novo elemento metodológico nesta pesquisa: a hermenêutica.

Diz Testa (2004, p. 39): “Os acontecimentos da natureza devem ser explicados, mas a história, os eventos históricos, os valores e as culturas devem ser compreendidos”. Eis porque Dilthey e, mais tarde, autores como Heidegger e – principalmente – Gadamer optaram pela hermenêutica.

Gadamer esforçou-se justamente para quebrar o conceito do historicismo de ver a história como “objeto” deslocado do “sujeito”. Nesse caso, aponta Rohden (apud TESTA, 2004, p. 56) que “a compreensão do sentido do passado não pode já ser abordada como se tratar-se-ia do conhecimento de um objeto (separado e alheio ao historiador), posto que ele mesmo está dentro da história e, ao compreendê-la, essa se compreendendo a si mesmo”.

Por isso, concomitante a essa análise, compreende-se que o fundamento desse conhecimento solicita uma hermenêutica que confira sentido à história e a torne compreensível em sua totalidade, ou, em outras palavras, como menciona Adorno (*in* RÜDIGER, 1999), a investigação social dos fenômenos **precisa** ser interpretada hermeneuticamente em seu movimento na totalidade<sup>15</sup> (naquilo que é e naquilo que não é, na compreensão de que tudo decorre de um contexto maior e nada acontece isoladamente), o que significa analisá-las em suas manifestações, mas também restituí-las em suas possibilidades na cultura moderna.

A hermenêutica, nesse contexto, como diz Goergen (2010, p. XII), reconhece que a realidade humana somente existe em um contexto histórico, e, por isso, considera a história, a linguagem e a moralidade como momentos estruturantes, mas “quer alcançar pela interpretação aquilo que ficou oculto ao olhar objetivante”, assim, é correto afirmar que a “experiência hermenêutica renuncia à ideia de verdade última e busca recuperar o diálogo como caminho para a verdade” (GOERGEN, 2010, p. X).

A característica essencial da hermenêutica é, então, a busca pelo diálogo “vivo” com o conhecimento e com a história, tornando, como diz Flickinger (2010, p. 02), “transparente o caráter provisório de nossas supostas certezas”. Mais do que isso, entende-se que essa busca dialógica da hermenêutica favorece não só a compreensão dos conceitos, sua provisoriedade e suas limitações, mas também contribui para reconhecer o lugar de cada conceito da comunidade, o que nos permitirá apontar caminhos de atualização, contribuindo de forma

---

<sup>15</sup> Karl Marx chamaria de “as múltiplas determinações ontológicas do real”.

mais direta, embora ainda normativamente, para a reflexão sobre a possibilidade de constituir uma educação melhor na sociedade atual.

Assim, este trabalho trará uma pesquisa bibliográfica de cunho histórico-hermenêutico, de forma que o caráter histórico proporcionará ao desenvolvimento do trabalho conhecer e explicar a genealogia dos conceitos – em suas estruturas e ideologias fundantes – e o caráter hermenêutico da pesquisa acrescentará a compreensão de um modo dialético<sup>16</sup> e dialógico de ver o mundo através de triangulações de autores, conceitos e a análise do autor da tese, tornando-se um postulado fundamental para a atualização dos conceitos, tendo como desafio “repensar criticamente a postura autoglorificante da razão moderna e ultrapassar os limites no contexto de uma educação aberta aos espaços da linguagem livre das amarras instrumentais” (GOERGEN, 2010, p. XIX).

Com isso, deve ficar evidente que, neste trabalho, não há pretensões de constituir dogmas ou “soluções mágicas”. O que se quer, aqui, é refletir os conceitos como forma de *Aufhebung*, em uma concepção da qual tem-se o que excluir, o que manter e também o que elevar. Em outras palavras, os conceitos a serem aqui trabalhados são processos passíveis de re-pro-dução, em que a sílaba “re” indica repetição, ou mudança (no sentido do prefixo grego que indica o crescimento de algo novo), a sílaba “pro”, indica algo que designa direção, ou movimento em direção a alguma coisa, no sentido de ir em frente; e “dução”, cujo significado provém do sufixo grego “duxe”, que remete a algo que se torna, ou se realiza.

Assim sendo, a reprodução dos conceitos aqui mencionados deve significar constantemente um movimento desses em relação ao seu vir-a-ser, à sua novidade perante as necessidades e possibilidades do mundo.

Contudo, em um último momento, é preciso compreender também que, como menciona Demo (2003), a pesquisa deve ser vista como princípio de transformação. Isso elucida um retorno à *Bildung*<sup>17</sup> e à grande viagem de *Wilhelm Meister*, quando este, depois de todas as suas aventuras e desventuras, se percebe em formação, não como algo já dado, mas como algo que vai se construindo aos poucos, e, então, percebe, na perfectibilidade formativa, que a sua formação estava apenas começando e que seria um processo contínuo até o final de sua vida.

Dáí resgata-se que a pesquisa se dá na partilha, no perceber a si mesmo perante os outros e no reconhecimento da cultura dos outros, o que é o princípio do diálogo vivo, que

---

<sup>16</sup> O modo dialético visa à busca por contradições da teoria apresentada na finalidade de diminuir suas lacunas, bem como pretende reforçar sua falseabilidade.

<sup>17</sup> O conceito *Bildung* está apontando no ponto 1.1 desta tese.

considera que sem o reconhecimento do outro não há diálogo: “o respeito pelo outro, pelo diferente de nós, significa uma postura ética fundamental, pois reconhecemos o vir ao encontro como desafio, como que uma pergunta que nos obriga a responder” (FLICKINGER, 2010, p. 41).

Nesse reconhecimento, a formação é percebida como algo externo, que impulsiona o indivíduo a “sair de si”, e nesse sair de si potencializa-se a se perceber – a partir dos modelos, moldes, exemplos, que encontrou fora de si, no “grande mundo” – de fora para dentro. Mas, o processo não pode parar aí, ou não seria contínuo. A consciência histórica é um modo de conhecimento de si, diz Gadamer (2000).

Quando o indivíduo, através da pesquisa, perceber a si mesmo de fora para dentro, inconcluso, ele deve voltar para “dentro de si”, no isolamento do mundo<sup>18</sup>, para revigorar-se. Nesse momento, a pesquisa, como *Bildung* “se caracteriza como uma viagem cuja essência é lançar o ‘mesmo’ em um movimento que o torna ‘outro’ [...]. Para tornar-se o que é, o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo” (BERMAN, 2005, p. 194).

Assim sendo, a pesquisa aqui desenvolvida não se configura como um processo unicamente externo, para os “outros” ou sobre os “outros”. Isso negaria, em nosso entendimento, a própria natureza da *Bildung*. A pesquisa busca promover um processo de interpelação, do outro (pelo texto e diretamente quando possível) e de si mesmo. Na medida em que se move no texto, move-se também internamente, constituindo um processo de aprendizagem *autorreflexionante*, transformando o ser pesquisador e mostrando sua condição de ser inconcluso e desejoso de aperfeiçoar-se. Nas palavras de Hermann (2009, p. 158-9), “o conceito de *Bildung* (formação), transformado pela hermenêutica, implica a capacidade de luta do sujeito de se autoeducar [...] é a ideia de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com ‘paciência e suavidade’”.

Como diz Flickinger (2010, p. 42), “no discurso intelectual, não quero aprender apenas mais uma outra teoria; muito pelo contrário, quero, por meio da outra, esclarecer a minha mesmo quanto à legitimidade e convencibilidade de meus próprios argumentos e minhas

---

<sup>18</sup> Aqui, pode-se citar como referência de isolamento do mundo o Zaratustra de Nietzsche, ou ainda, a figura que possivelmente tenha inspirado o Zaratustra, o velho filósofo cínico Diógenes de Sínope, ou “Diógenes do Barril”. Ambos cultuavam o espaço interno e saíam para “fora de si” para buscar o “homem verdadeiro”, para que os inspirasse. Depois de cada ciclo (viagem), voltavam para seus espaços ermos e dedicavam-se à solidão construtiva (não egoísta) para aperfeiçoar seu ser. O ciclo recomeçava com novas procuras, mas, a cada nova procura, a exigência externa e interna aumentava, o processo de formação e aperfeiçoamento tornava-se maior, mais denso, anunciando que a transformação estava acontecendo.

convicções”. A pesquisa é, então, para Flickinger (2010) – e a partir de agora para este pesquisador –, um ato de entrega.

Tal entrega se apresentará ao final em forma de um texto dividido em seis capítulos, de forma que: no primeiro capítulo, será desenvolvida uma análise da vida de Johann Wolfgang von Goethe, buscando descrever sua vida familiar, suas relações, as influências de pesquisa e formação que recebeu, bem como partes de sua trajetória intelectual até a descrição do que o levou constituir a obra central deste trabalho: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Para tanto, serão analisadas obras de intérpretes de Goethe e também de biógrafos desse autor, tais como Citati (1996), Lukacs (1968), Eckermann (1950), Benjamin (2009) e Simmel (2005a).

No segundo capítulo, será abordada a experiência formativa de Goethe, tendo como recorte os pensadores que tiveram influência clara na constituição da obra analisada nesta tese, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tais influências serão abordadas de maneira cronológica ao que se acredita ser a ordem de influência na obra, e não a ordem cronológica de vida desses pensadores, por isso, seguirá esta ordem: Herder, por ser o primeiro a influenciar Goethe no curso de Direito em Estrasburgo; Rousseau, pela influência de Herder; Espinoza, pela busca por esse autor na tentativa de aprofundar a compreensão da natureza encontrada em Rousseau; Kant, pela leitura da *Crítica da Faculdade de Julgar* (embora Goethe nunca tenha deixado claro como se deu a influência, sempre foi claro que ela aconteceu); e, por último, Shakespeare, colocado nessa posição pelas influências no modo de escrever da obra.

O terceiro capítulo terá como objetivo analisar a constituição “técnica” da obra. Em suas páginas, será abordado o histórico da constituição da obra, o gênero escolhido e trabalhado por Goethe, bem como sua aceitação pelos analistas e as principais críticas que recebeu. Para isso, além de biografias, autores como Auerbach (1976) e Bakhtin (2012) servirão de parâmetro nessa análise.

Os capítulos quatro e cinco serão reservados para uma análise dos capítulos e personagens principais, tendo como objetivo principal encontrar o conceito de formação sobre o qual Goethe almejou formar os indivíduos a partir de suas concepções culturais. Nesse caso, o capítulo quatro abordará os cinco primeiros livros da obra, será possível perceber um conceito mais subjetivo de formação; enquanto o capítulo cinco analisará os últimos três livros da obra, nos quais acredita-se conter um conceito mais intersubjetivo de formação.

O capítulo final será uma tentativa de refletir sobre tudo o que foi abordado nos capítulos anteriores, buscando responder ao problema da tese. Para isso, essa seção será

divida em três partes, partindo da análise dos conceitos de formação que Goethe aborda para desenvolver a formação do personagem Wilhelm Meister, aprofundando essa análise com uma reflexão sobre os pilares que sustentam essas abordagens de formação, para, então, em um último ato, definir o que pode ser nuclear na ideia de formação de Goethe em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Isso nos leva à resposta à pergunta da tese, apresentando uma análise da formação que é própria de Goethe, constituída a partir das abordagens de outras concepções e dos pilares que desenvolve no decorrer da obra.

## 1 GOETHE: OBRA DA VIDA, VIDA DA OBRA

Por mais redundante que pareça – em se tratando de analisar o pensamento de um autor –, falar sobre a vida de Goethe não é uma mera ilustração histórica, mas sim, uma introdução, interessante e necessária, para compreender seu pensamento e responder à questão fundamental deste primeiro capítulo: por que e como se constituiu a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*? Dessa forma, do ponto de vista hermenêutico, o título deste capítulo busca considerar a obra também como manifestação da vida do autor, e não algo somente externo a ele.

Não são poucos os pensadores que fizeram de sua vida uma inspiração para seus escritos<sup>19</sup>, mas, sem sombra de dúvida, Johann Wolfgang von Goethe circula entre os nomes que fizeram isso de maneira mais aguda, afinal, como menciona Simmel (2005a, p. 33), “a Goethe no le parecia que su crear estuviera separado de su vivir, porque su vivir era ya un crear”.

Tendo em vista isso, este primeiro capítulo aborda a vida de Goethe, desde sua infância e seu contato com a arte e os teatros de Rousseau, passando por seus contatos com grandes pensadores de sua época, suas viagens, suas aventuras e desventuras sociais e amorosas, chegando até seus momentos derradeiros.

Mais do que um trocadilho, o título “Obra da vida e vida da obra” é então uma tentativa de apontar que Goethe fez de suas obras expressões de suas experiências de vida,<sup>20</sup> como um “desabafo” de alguém que, em muitos momentos, sentia-se solitário e isolado em meio ao mundo.

Por outro lado, é importante compreender também que, se escrevia o que vivia, Goethe buscou intensamente viver o que escrevia. Suas obras eram como guias reflexivos de suas ações para melhorá-las a cada nova experiência. Cada obra de Goethe representava não só sua melhor escrita, mas o melhor de si naquele momento, e, juntamente com suas obras, sua vida caminhava, a passos vigorosos, para um constante aperfeiçoamento.

---

<sup>19</sup> Será possível perceber, no capítulo 2, que Goethe escrevia seus textos por meio da mimeses e de diegeses. Uma mescla entre imitação e emulação, constituindo uma realidade própria para a narrativa, mas que tinha, em muitos momentos, similaridade com a vida de Goethe e os locais por onde este passou.

<sup>20</sup> Segundo Lukács (1968, p. 12), essa ligação entre a vida de um autor e sua obra não é algo estritamente vinculada à Goethe, antes, sim, é uma “manobra” adotada pelos autores para abordar as temáticas alemãs, já que não era tão acessível tratar dos temas nacionais na época. Assim sendo, os autores tinham que “conquistar e purificar os temas (abordados) [...] mediante uma elaboração complicada e profunda de suas vivências” (**tradução minha**).



Espera-se, com isso, que a exposição da vida do autor (que serve de base para a vida do personagem Wilhelm Meister e sua formação), contribua para a compreensão do processo de aperfeiçoamento da obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, sobre a qual, lembra Simmel (2005a, p. 21), até mesmo Schiller reconheceu a ligação entre autor e obra – algo que fica evidente em uma carta de Goethe a este: “Tiene infinito valor para mí el testimonio de usted de que en conjunto también en este caso he presentado de conformidad a la naturaleza de la obra lo que concuerda con mi naturaleza”.

Para compreender tal relação, o “caminho” escolhido inicia com uma exposição da vida de Goethe – para que o leitor possa conhecer um pouco melhor sua caminhada –, e, em seguida, traz um breve aprofundamento com os autores que influenciaram as teorias de Goethe, primando por aqueles que tiveram influência mais forte na constituição de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Por último, a seção traz um resgate sobre a constituição da obra em questão, expondo desde sua primeira versão até as modificações que contribuíram com a versão final, tornando-se também um elo para com o segundo capítulo, o qual abordará a obra em questão de maneira detalhada.

## 1.1 A vida [ou a obra]

Johann Wolfgang von Goethe nasceu em 28 de agosto de 1749 em Frankfurt am Main, (Frankfurt, Alemanha), cidade que, na época, tinha cerca de 30 mil habitantes.<sup>21</sup> Isso não parece ter despertado muito o gosto de Goethe, já que, durante sua vida, sempre buscou residir em cidades bem menores.

Entretanto, dali surgia um dos grandes nomes da poesia e da literatura mundial. Como o próprio Goethe gostava de apontar<sup>22</sup>, até mesmo seu nascimento tornou-se acontecimento importante para a Alemanha. Tal fato ligou-se à história de que um descuido por parte da parteira que acompanhava seu nascimento quase o levou a óbito. Seu avô materno (membro da corte de Frankfurt), preocupando-se com essa situação e no intuito de que riscos semelhantes fossem minimizados, encaminhou a construção de uma maternidade e preparou um curso para as parteiras da cidade.

---

<sup>21</sup> A maior cidade do Império Alemão nesta época era Berlim, que contava com cerca de 126 mil habitantes, enquanto Paris e Londres passavam de 500 mil (BENJAMIN, 2009).

<sup>22</sup> Esta circunstância, pela qual inicialmente meus pais se sentiram muito alarmados, tornou-se favorável aos meus concidadãos e aos filhos que nasceram depois de mim, pois ela decidiu meu avô materno Johann Wolfgang Textor, que era Preboste da cidade, a estabelecer no lugar uma maternidade e um curso para instrução das parteiras (GOETHE, 1948a, p. 33).

De qualquer forma, o filho mais velho de Johann Caspar Goethe<sup>23</sup> (1710-1782) e Katharina Elisabeth Textor Goethe (1731–1808) iria ter apenas uma irmã, o que, somado ao amor incondicional de sua mãe, permitiu um círculo familiar próximo, propício para que pudesse, desde cedo, concentrar-se em si mesmo.

Sua origem familiar retratava a situação de transformação da época em relação à mudança de status da burguesia no século XVIII: de seu lado paterno<sup>24</sup>, seu bisavô havia sido ferreiro, o avô foi alfaiate e estalajadeiro e seu pai começou como simples advogado, mas alcançou o título de conselheiro imperial e conseguiu tomar a mão de sua mãe, a qual era filha de um subintendente<sup>25</sup>, o que fez a família Goethe entrar para o círculo das principais famílias da cidade. Significou também boas condições de vida a Goethe desde seu nascimento, dando-lhe possibilidades de acesso à cultura privilegiada para a época (BENJAMIN, 2009).

Educados inicialmente pelo próprio pai e, depois, por tutores contratados<sup>i</sup>, Goethe e a irmã receberam uma ampla educação que incluía o estudo de francês, inglês, italiano, latim, grego, ciências, religião e desenho. Goethe ainda teve aulas de violoncelo e piano, além de dança e equitação.

Teve contato com a literatura ainda na infância, por meio das histórias contadas por sua mãe e da leitura da Bíblia, além de poder contar com uma ampla biblioteca da família, a qual, após a reforma da casa<sup>ii</sup> onde morava, continha mais de 2 mil volumes, desde clássicos até a obras que descreviam os cenários europeus da época. Como menciona na seguinte passagem de *Poesia e Verdade*:

Começou-se por colocar no gabinete de estudos do meu pai uma edição completa dos autores latinos, dos autores que se ocupavam de antiguidades romanas e de jurisprudência, o Tasso e outros poetas italianos, descrições de viagens, dicionários e outros livros que meu pai queria ter sob a mão (GOETHE, 1948a, p. 42).

Essa mesma biblioteca abrigava também várias obras de arte, que iam desde as obras adquiridas ainda pelo avô, até novas obras de arte que seu pai fizera questão de adquirir, principalmente uma coleção de “vistas” de Roma<sup>26</sup>. Goethe (1948a, p.34) fez questão de frisar

<sup>23</sup> O título de “von”, Goethe recebe por seus trabalhos para Weimar.

<sup>24</sup> É importante ressaltar que o pai de Goethe, por parte de sua família paterna, era o único que contava com uma posição social confortável. Os demais parentes eram da classe trabalhadora, o que colocava Goethe frente a frente com a situação desfavorável dessa classe na Alemanha e o induziu, desde cedo, mesmo a contragosto do pai, a criar empatia com as dificuldades de formação e as dificuldades sociais do povo trabalhador (GOETHE 1948).

<sup>25</sup> Sendo descendente distante de Henrique III.

<sup>26</sup> Segundo Goethe, seu pai mantinha “uma grande predileção por tudo o que se referia à Itália, e empregava uma parte de seu tempo a compor e a rever a relação da viagem que fizera àquele país” (1948a, p. 34). Tal gosto influenciou de forma determinante a vida de Goethe, visto que seu pai ensaiou e planejou muitas vezes uma

isso em suas memórias, mencionando que, na nova residência, o gosto do pai pela arte tornou-se ainda mais forte<sup>27</sup>.

Em relação às demais artes com as quais Goethe teve contato, destaca-se o teatro. Com cerca de quatro anos, ganhou um teatro de marionetes da sua avó paterna, o que o instigou para tal arte. Tal fato é tão importante para Goethe que ele fez questão de lembrá-lo em uma cena do primeiro capítulo de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, e ainda, a citou em suas memórias, de onde é possível extrair a seguinte passagem:

A boa avó se tinha limitado primeiro a nos mostrar este pequeno teatro com seus mudos personagens, depois acabou por abandoná-lo a nossa inteligência, a fim de que lhe pudéssemos dar vida dramática. Este dom se tornou para mim tão mais caro quanto foi o último que recebemos dela (GOETHE, 1948a, p. 33).

Tal relação com o teatro foi reforçada pelo contato com as peças teatrais que a família frequentava, principalmente com as peças de Rousseau<sup>28</sup>. O genebrino tornou-se tema comum para Goethe em sua infância, quando, por volta dos dez anos de idade, sua cidade foi ocupada pelos franceses e sua casa utilizada pelo Conde de Thoranc, um amante das artes plásticas e do teatro.

A ocupação trouxe para a cidade representações de peças francesas, incluindo algumas peças de Rousseau, que encantaram e se tornaram influência cultural decisiva para o pequeno Goethe (ORDUÑA, 1999).

Precoce foi, também, sua iniciação na escrita, pois, incentivado pelo pai, que desde cedo o fez estudar várias línguas e praticar a escrita – fosse em relatórios ou simples cópias de documentos ou textos, ou ainda, na arte da rima, a qual, parecia ser algo que fluía naturalmente de sua mente –, passou a se destacar nessa arte diante de colegas com a mesma idade, lhe inspirando sonhos de poder seguir aperfeiçoando tal habilidade.

Porém, ao mesmo tempo em que sua condição social lhe possibilitou ter acesso à cultura, limitou-o em seus desejos de seguir a carreira das artes<sup>29</sup>. Seu pai, em sua condição e status social, o obrigou a cursar Direito, curso este que iniciou com apenas 16 anos, na universidade de Leipzig<sup>30</sup>.

viagem para que Goethe também conhecesse aquele país. Como se sabe, e será trabalhado posteriormente, Goethe foi duas vezes para a Itália em sua vida, tendo, também, assim como seu pai, se apaixonado pelo solo italiano.

<sup>27</sup> Fato que o deve ter influenciado muito sua vida adulta, dado que sua casa<sup>27</sup> abrigava amplo repertório de obras vindas de diversos lugares da Europa.

<sup>28</sup> Alguns biógrafos citam que uma das peças de Rousseau que Goethe viu foi *O camponês da Aldeia*, escrita em 1752.

<sup>29</sup> Situação está que é possível de ver sutilmente descrita nos *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*.

<sup>30</sup> Embora não tenha terminado o curso nesta universidade, mas sim, em Estrasburgo, como será abordado mais tarde.

Mesmo com os sonhos abalados, conhecendo e renegando a vida “solitária e enclausurada” que seu pai e seu avô levavam por conta da vida política, e sabendo que tal profissão escolhida por seu pai o levaria para o mesmo caminho, deixou a cidade natal sem o desejo de voltar e com planos traçados para seu futuro, os quais havia confiado somente à irmã e não estavam na mesma direção que os planos de seu pai: gostava de reproduzir tudo poeticamente e sabia que, aperfeiçoando seus escritos, um dia poderia figurar entre os grandes (GOETHE, 1948a, p. 150).

Prescrevendo então seu próprio plano de estudos, frequentou paralelamente ao curso de Direito um curso de literatura, o que, através do contato com a nova poesia alemã<sup>31</sup>, lhe proporcionou aprimoramento em relação à escrita de suas poesias – além de ampliar sua compreensão em relação ao teatro – bem como também o inspirou inicialmente em sua caminhada rumo aos escritos autobiográficos.

Apesar disso, os rumos de sua vida começariam a mudar realmente entre 1768-1770, quando voltou para casa gravemente doente, tendo que interromper seu curso de Direito. Goethe, aproveitando o fato de que sua família possuía uma boa biblioteca e, tendo a necessidade de repouso, ampliou seus horizontes de conhecimento lendo vários autores, que iam desde o estudo da alquimia, do misticismo e da química (na busca por acelerar seu processo de recuperação<sup>32</sup>), passando por leituras sobre os estoicos<sup>33</sup>, os pietistas e os gregos, assim como a literatura nórdica e renascentista (Shakespeare), até o aperfeiçoando leituras de Rousseau (MOURA, 2011), como, por exemplo, sua obra *Confissões*.

Quando reestabelecido de sua saúde, por volta de 1770, decidiu que não retornaria para Leipzig e, como por uma ordem do *destino*, foi terminar seu curso de Direito em Estrasburgo. Foi nessa cidade que se encontrou com pensadores como Klinger<sup>34</sup> e Schiller<sup>35</sup>,

---

<sup>31</sup> Entende-se aqui “nova poesia alemã” o movimento dos poetas alemães de sua época que buscou despojar-se das “frias” formas poéticas francesas e, inspirados na poesia inglesa, principalmente na poesia de Shakespeare, buscaram recuperar uma forma alemã de escrever, fazendo, inclusive constantes ligações com poemas e canções do povo germânico da antiguidade, os quais exaltavam a natureza e a liberdade. Em suas memórias Goethe (1948a, p.249) aponta um poeta de codinome Henz, que seria um destes precursores desta nova poesia.

<sup>32</sup> Segundo Goethe (1948a), tais estudos também foram posteriormente úteis em suas pesquisas mineralógicas.

<sup>33</sup> É aparente a ligação de Goethe com os estoicos: “quanto aos estoicos, desde a minha infância sentia-me atraído para eles; aprendendo a conhecê-los mais de perto, fiz a aquisição de um Epicteto, que me pus a estudar com ardor” (GOETHE, 1948a, p.143). Porém, os males que o afligiam na época lhe impulsionaram para uma busca aprofundada em relação a esta corrente de pensamento, como relata na seguinte afirmação: “este estado de sofrimentos perpétuos contra o qual me procurava enrijecer para evitar os tormentos da impaciência, aumentou a meus olhos os méritos das virtudes estoicas que eu tinha ouvido exaltar e que o cristianismo nos recomenda sob o título de resignação” (GOETHE, 1948a, p.47). Tais leituras o levaram a encontrar-se também nos escritos pietistas, de forma que mais tarde, “influenciado, sem dúvida, por esses exemplos, tive a ideia de me aproximar de Deus a meu modo” (Idem, p. 50)

<sup>34</sup> Autor da obra *Tempestade e Ímpeto*, a qual deu o nome ao movimento romântico que mais tarde seria fundado por Goethe, Herder e demais pensadores e poetas e que fora de extrema importância para a Alemanha e para a vida e o pensamento de Goethe.

além de outros que seriam de grande importância para o movimento romântico posterior, que iria abrir novos caminhos ideológicos na Alemanha. Mas, foi também em Estrasburgo que se encontrou com aquele que seria um de seus “impulsos” para a constituição de sua teoria pedagógica: Johann Gottfried von Herder.

Herder era médico, filósofo e teólogo, e sua formação emanava de excelentes raízes. Em sua juventude, havia sido aluno de Kant (KLEIN, 2012) e de Johann G. Hamann (O mago do Norte), com os quais desenvolveu as veias de interpretação do pensamento de Rousseau e do Pietismo medieval, as quais estavam relacionadas a questões de liberdade e igualdade e foram transmitidas a Goethe e aos demais pensadores e poetas, sendo determinantes para a eclosão<sup>36</sup> do movimento *Tempestade e Ímpeto* e para a mudança no rumo da vida de Goethe.

Contudo, é importante ressaltar que Goethe, por sua formação inicial em uma cidade “renano-francônia”, desenvolveu desde cedo reservas em relação aos vínculos políticos, preferindo o tema do desenvolvimento individual.

Talvez isso explique (em partes) que, embora sendo um dos membros fundadores do movimento *Tempestade e Ímpeto*, tenha assimilado com certa negatividade a ideologia dos movimentos que presenciou. Diz Benjamin (2009, p. 125-126): “com o iluminismo, colocava-se contra a revolução, com o movimento *Tempestade e Ímpeto*, contra o estado”. Ao mesmo tempo, conforme destaca Arce (2002, p. 52), vai utilizar tanto do pensamento Iluminista quanto do pensamento do Romantismo para desenvolver seus ideais:

Goethe participou ativamente do movimento Iluminista, defendendo a plena realização do indivíduo, com seu desenvolvimento completo através das artes e da ciência, buscando sempre o modelo de ser humano que fosse mais elevado para seu tempo. [...] Seu lado Romântico aparece quando, diante da percepção do esvaziamento do indivíduo gerado pelo capitalismo, busca em certos momentos em suas obras o isolamento do indivíduo na criação de uma comunidade ideal.

Com isso, é perceptível que, mesmo sendo influenciado pelo pensamento de Herder, Goethe já havia, nesse momento, também constituído um pensamento próprio em relação à política. Tal fato fez com que, mesmo diante do movimento *Tempestade e Ímpeto* – desde o início de sua produção de dramaturgia –, suas obras se esquivassem dos temas revolucionários do movimento e, quando os abordava, os fazia de forma mais amena em comparação a outras obras dos membros do movimento.

---

<sup>35</sup> Que viria a ser um grande amigo, com quem Goethe trocaria, anos mais tarde, opiniões sobre suas obras e sua própria vida.

<sup>36</sup> Para Lukács (1968, p. 63), os verdadeiros “pais” do movimento *Tempestade e Ímpeto* são Montesquieu, Diderot e Rousseau, por simbolizarem a “semente” do pensamento revolucionário.

Esse “desinteresse” por Goethe em relação à política<sup>37</sup> também foi fundamental para seu desenvolvimento no retorno à Alemanha. Para recordar, historicamente ao contrário do que acontecia em Paris<sup>38</sup>, a situação cultural da Alemanha do séc. XVIII era deficitária. Os grandes nomes da Alemanha da época, como Fichte, Hölderlin, Schlegel e Hegel, se encontravam longe uns dos outros, e essa

[...] dispersão era agravada pela pouca densidade de leitores, quando não da pouca cultura deles, como se queixava Goethe dos cortesãos com quem era obrigado a conviver. Portanto, a nação, sob o ponto de vista da inteligência local, não havia ainda gerado um mercado interno que pudesse absorver produtos culturais o suficiente para emancipar seus escritores e artistas. Mantinham-se, pois, na dependência das cortes ou dos favores da nobreza fundiária. Para culminar, não existia nada na Alemanha que fosse equiparado a um estado centralizado como existia na França ou mesmo no Reino Unido, um soberano poderoso que pudesse lançar sua proteção e estímulo às artes locais. Frederico II, o Grande, ainda que um homem culto, por ser um francófilo assumido desconsiderava a literatura alemã (MEMORIAL, 2006, p. 7).

A expressão *francófilo*<sup>39</sup> remete ao fato de que Frederico II (1712-1786) se importava tanto com a cultura da França – e com todos os avanços que aconteciam naquele país – que desdenhava, ou subestimava, seu próprio país, a Alemanha. O próprio Goethe (1948a, p.242) mencionou sobre Frederico II: “não lhe perdoávamos a predileção pelo idioma francês, por causa das tristezas que os poetas franceses não cessavam de lhe causar, tratando-o como um intruso; e sua obstinação a sustentar que os alemães não possuíam gosto acabou por nos afastar deles”.

A “indiferença” de Frederico para com o povo alemão tinha como consequência a falta de investimento em espaços culturais e educacionais e impedia um amadurecimento da cultura alemã, “flagelando” grandes ideias que surgiam. Os pensadores se sustentavam mais

<sup>37</sup> Segundo Lukács (1968, p.65), em verdade não havia um desinteresse de Goethe pela política, mas, sim, uma decepção. Tanto que sua “fuga” para a Itália não se dá por questões particulares ou amorosas, como apontam algumas fontes (esse tema será abordado melhor no item sobre a construção dos *Anos de aprendizagem*), mas porque Goethe não conseguiu – por resistência da corte e até mesmo do príncipe Carlos Augusto – reformar socialmente Weimar segundo os pressupostos iluministas em pontos que, para ele, significam o atraso social da Alemanha em sua época.

<sup>38</sup> Paris, no século XVIII, era considerada uma das principais, se não a principal, potência política da época, bem como o centro cultural da Europa, com desenvolvimento tanto na área das artes, como do lazer. Tinha excelentes parques, teatros e museus, além de contar com avanços na área da educação.

<sup>39</sup> “Francófilo” remete a um admirador da cultura francesa. Para Britto (2012, p.21), esse gosto de Frederico II pela cultura alemã teve dois lados: “Por um lado, ela perpetuou, até certo momento, uma compreensão da educação que se voltava para o aprendizado de certa prática de convivência da nobreza e inibia o progresso das ciências que não colaborassem com esse objetivo [...]. Por outro lado, parece ter sido exatamente a Revolução Francesa que incentivou, especialmente entre os intelectuais alemães, a elaboração gradualmente mais insistente de uma crítica contra os modelos vigentes da estrutura política a partir da ideia de renovação ampla da cultura. O entusiasmo com que esses alemães testemunharam, do outro lado do Reno, o ímpeto transformador dos acontecimentos que mudaram a ordem da sociedade francesa está intimamente conectado ao surgimento do neohumanismo alguns anos mais tarde.

como preceptores dos filhos da nobreza do que propriamente do seu trabalho intelectual. Mais do que isso, os intelectuais eram submissos à corte e sofriam com o controle da religião sobre a produção de conhecimento, que impedia um pensamento totalmente livre da metafísica. Limitando, inclusive, o desenvolvimento inicial do movimento *Tempestade e Ímpeto* na Alemanha.

Dessa maneira, sua “rebeldia” frente aos movimentos revolucionários, embora tenha sido alvo de críticas de seus próprios amigos – dentre eles Herder –, fora fundamental para que Goethe pudesse se manter “socialmente aceito”, transitando entre burgueses e nobres. Além disso, foi fundamental para, em 1774, publicar seu romance *Os sofrimentos do jovem Werther*<sup>40</sup>, obra que logo foi aclamada e ganhou notoriedade do povo alemão.

Seguindo sua visão política e literária, a abordagem do *Werther* relacionava questões de ordem social da Alemanha da época, além de trazer para a discussão pública os excessos que o extremismo romântico poderia acarretar. Longe de tomar frente a ordens revolucionárias, Goethe trazia na obra expressão de seu “mundo interior” e transformou pontualmente seus problemas pessoais, intelectuais e práticos em assunto público.<sup>41</sup> O estilo agradou muito ao povo alemão, de forma que Goethe viu seu nome tornar-se celebridade na Alemanha. Tornou-se: o “Shakespeare alemão” (BENJAMIN, 2009).

A fama adquirida, juntamente com sua neutralidade, levou a outro fator que determinaria de vez seu futuro: já no primeiro encontro com o jovem duque de Weimar, causou tão boa impressão que recebeu deste um convite para conhecer seu ducado. O convite fora tão incisivo que o Duque chegou a refazer a rota de uma carruagem que havia encomendado da França para que a mesma passasse por Frankfurt e conduzisse Goethe até

---

<sup>40</sup> A obra *Os sofrimentos do jovem Werther*, escrita em quatro semanas e publicada em 1774, foi considerada por muitos como uma obra-prima da literatura mundial e um marco do Romantismo. Escrita em tom autobiográfico – apenas mudando nomes e locais –, relata, além dos acontecimentos da Alemanha da época, o sofrimento real de Goethe por não poder viver seu amor com Charlotte Buff, que era noiva de um de seus melhores amigos. Um dos fatos marcantes da obra é que, ao seu final, o personagem principal *Werther* (que representava Goethe) suicida-se por não suportar a pressão de seu amor não correspondido devido às condições sociais que eram estabelecidas ao casamento na época (casamentos arranjados). Esse fato foi explicado anos mais tarde por Goethe, quando o autor afirma que “matou” o personagem para poder viver. Entretanto, da mesma forma, *Werther* serviu como espaço para críticas aos excessos do Iluminismo. A obra foi tão influente que foi lida nada menos que sete vezes por Napoleão, tornando-se seu livro de bolso, da mesma forma, a obra foi apontada como o estopim para uma onda de suicídios entre os jovens alemães na época.

<sup>41</sup> O pano de fundo de *Os sofrimentos do jovem Werther* é um fato da vida do próprio Goethe, que retrata, por meio de codinomes, sua paixão e envolvimento por Charlotte Buff, noiva de Kestner, um de seus amigos na cidade de Wetzlar, onde foi morar e trabalhar como estagiário no Tribunal da Corte, em 1772 – tendo como fim trágico o suicídio de seu personagem principal, o que também pode ser relacionado com o suicídio de seu outro amigo, Karl Wilhelm Jerusalem, ato que tem como provável causa um amor não correspondido. Muitos autores buscam comparar a profundidade dessa obra e os temas que ela aborda com a obra de Rousseau, *A nova Heloísa*. Em decorrência desse caso, Goethe teve que abandonar seu cargo em Wetzlar.

seu ducado. Assim aconteceu e Goethe embarcou em seu “destino” de tal forma que, após chegar em Weimar, de lá nunca mais saiu.

A notoriedade, agora somada à amizade com o príncipe herdeiro de Weimar, levou-o a participar do conselho de Estado e – embora esse fato tenha gerado revolta entre seus amigos do movimento revolucionário *Tempestade e Ímpeto*, os quais ainda acreditavam no retorno de Goethe à causa – lhe trouxe outros benefícios: seus escritos ganharam apoio na Alemanha a tal ponto que poderia ser comparado ao apoio concedido a Voltaire por Frederico II, tendo espaço para publicar suas obras e seus demais trabalhos artísticos, muitos deles inspirados em seu novo amor – Charlotte Von Stein<sup>42</sup> (1742-1827), esposa de um membro da corte.

Assim, aos poucos, Goethe foi abandonando por completo o círculo literário e revolucionário que havia ajudado a impulsionar em Estrasburgo. Da mesma forma, embora pareça contraditório, pareceu se afastar da própria Alemanha, pois, mesmo sendo bem considerado como pensador, não suportava os círculos pouco cultos, principalmente da burguesia<sup>43iii</sup>.

Tais fatos o fizeram partir escondido para a Itália em 1786. Essa viagem, na verdade, era sonho antigo de seu pai – grande admirador da Itália e de sua cultura – e Goethe vinha ensaiando e prorrogando esse episódio desde a sua juventude. A viagem lhe foi muito satisfatória e, além de encantar-se com o clima mais ameno do país, descobriu no classicismo – e na rica natureza italiana – inspiração para novos trabalhos e pesquisas<sup>44</sup>.

Retornou da Itália somente dois anos após, em 1788, decidido a afastar-se de seus encargos junto ao ducado, bem como da política, para dedicar-se mais às questões existenciais e a seus novos projetos literários e científicos.

Foi nessa época, porém, que conheceu e envolveu-se com Johanna Christiane Sophie Vulpius (1765-1816), uma operária que trabalhava em uma fábrica, de nível intelectual muito diferente de Goethe, mas que mudaria sua vida.

---

<sup>42</sup> Segundo Citati (1996), o amor de Goethe por Charlotte – representado nos *Anos de aprendizagem* através do romance de Wilhelm por Mariane – significou o início de um novo projeto de vida de Goethe, uma nova forma de perceber o mundo e com isso novas perspectivas para sua vida. Também, é mais um de seus conturbados romances, evidenciados no *Meister* através das constantes relações do jovem Wilhelm com as mulheres.

<sup>43</sup> Mais precisamente a média burguesia, ou a classe média (Ver nota de fim de texto número III).

<sup>44</sup> Para Goethe, o povo italiano era superior culturalmente. Em sua obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, assim os descreve: “Os italianos, em geral, têm um sentimento da dignidade da arte mais profundo que os outros povos; todo aquele que se dedica a alguma atividade quer ser chamado artista, mestre e professor, e com essa mania de títulos reconhece no mínimo que não basta aprender de passagem algo pela tradição nem adquirir pela prática uma habilidade qualquer; ao contrário, confessa que cada um deve ser capaz de pensar sobre aquilo que faz, ordenar os princípios e deixar bem claro a si mesmo e aos outros as razões por que se faz isso ou aquilo” (GOETHE, 2006, p. 542).



No início, foi apenas um caso amoroso, pouco fiel como se comentava (o que tornara o relacionamento ainda mais escandaloso), mas, aos poucos, o relacionamento foi tornando-se mais sério até chegar o nascimento de seu filho, em 1789, e, posteriormente, o comentado casamento, em 1807. Essa relação causou alvoroço na Alemanha e fez Goethe rever e criticar as pretensões e os valores burgueses, mas, ao mesmo tempo, reforçou seu “desprezo” pelo seu público leitor<sup>45</sup> – algo que era normal entre os grandes poetas alemães da época, dado o baixo nível cultural e a reduzida capacidade de crítica do povo alemão.

Antes do casamento, porém, Goethe não havia conseguido afastar-se de seus encargos públicos, como queria, e foi incumbido, em 1790, de assumir o Ministério da Educação e da Cultura de Weimar, e, posteriormente, o teatro da corte. Porém, se tais fatos estavam longe daquilo que imaginava em seu retorno da Itália, novamente o colocariam em posições interessantes.

Em função desse cargo, estreitou seus laços com de amizade com Schiller, a quem, mais tarde, enviou os rascunhos de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*<sup>46</sup>. Seu novo cargo o colocou também em contato com intelectuais como Hölderlin, Fichte, Schlegel, Schelling e Hegel, além de ajudar a estreitar laços com outros pensadores e poetas.

Nessa mesma época, também conseguiu dispor de mais tempo para ampliar suas pesquisas, incluindo autores como Winckelmann, Plutarco, Kant e ensaios de Diderot sobre a pintura, além de estudos sobre peixes, pássaros, ciência das cores, minerologia e até mesmo anatomia – em relação aos ossos humanos<sup>47</sup> –, além de suas publicações constantes de poemas e pequenas obras.

Tais pesquisas foram interrompidas em 1792, quando Goethe foi “convocado” pelo Grão-duque Carlos Augusto para acompanhá-lo em uma campanha de Guerra contra os primeiros ataques franceses<sup>48</sup>, a qual ficou conhecida como Batalha de Valmy e foi um desastre para os soldados alemães<sup>49</sup>, deixando profundas marcas no poeta.

---

<sup>45</sup> Segundo Lukács (1968), o povo alemão não compreendia as profundas intenções e realizações do poeta. Chega a afirmar com convicção que, juntamente com outros autores, como Hegel, Goethe não conseguiu se libertar de uma “opressiva atmosfera filisteia” que reinava na Alemanha, ou seja, de uma atmosfera na qual os interesses materiais se sobressaíam em um povo considerado inculto.

<sup>46</sup> Do original, *Wilhelm Meisters Lehrjahre*.

<sup>47</sup> Em 1781, descobriu um osso intermaxilar.

<sup>48</sup> Os ataques franceses duraram de 1792 até 1802. O objetivo desse enfrentamento com a França era de que as forças austro-prussianas pudessem restaurar o trono de Luiz XVI, deposto pela Revolução Francesa. O insucesso de tal batalha levou-o a ser morto na guilhotina pouco tempo depois.

<sup>49</sup> Tal fato foi tão marcante para Goethe que será narrado pelo autor em duas obras posteriores: *Campagne in Frankreich-1792* e *Belagerung von Mainz*. O fato será abordado com maior profundidade no item 1.3 por ser influente nos aspectos que determinaram a escrita dos *Anos de aprendizado*.

Mas também o regresso da Guerra lhe reservou surpresas: quando ainda estava na comuna francesa de Trèves, recebeu uma carta de sua mãe informando que seu tio, que havia sido magistrado, tinha falecido. Assim, haveria a possibilidade de Goethe ser escolhido como conselheiro de Frankfurt. A carta, então, colocava Goethe diante de um desafio: ele aceitaria tal convite, caso fosse escolhido?

A resposta, contudo, fora enfática, conforme pode ser visto neste fragmento da carta-reposta transcrita por Auerbach (1976, p. 402):

Pois como poderia mostrar-me ativo e eficiente nos círculos tão peculiares, para os quais é necessário, mais do que talvez para quaisquer outros, uma preparação dedicada? Faz tantos anos que me acostumei com assuntos nas medidas de minhas faculdades, e precisamente, com assuntos que dificilmente podem ser apropriados para as necessidades e finalidades civis. Sim, poderia acrescentar que, se, a bem dizer, só burgueses deveriam ser admitidos no conselho, estou agora tão alienado desse estado que devo considerar-me inteiramente como um estrangeiro [...].

Tal resposta é de grande valia para compreender o espírito de Goethe: ele havia renegado sua condição burguesa<sup>50</sup>! Goethe tornara-se um sujeito “deslocado” das disputas internas entre burgueses e aristocratas. Ele não quer nenhum dos dois lados, ao mesmo tempo em que quer ser e ter o melhor dos dois para fazer aquilo que buscava desde pequeno<sup>51</sup>: produzir algo grande para a humanidade.

A partir de tal decisão, Goethe reforçou ainda mais suas condições de pensador alemão. Tratou de retomar a escrita do *Wilhelm Meister*, enquanto estreitou laços com Schiller, amizade esta que rendeu muitos trabalhos, mas, possivelmente, nenhum deles chegou ao nível de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, e esse parece ser o trabalho que, ao seu final, não encontra uma influência profunda de seu novo amigo.

É tentador imaginar que Goethe, de certa forma, sabia que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* não teria a mesma aceitação do que o *Werther*, pois, após mandar a alguns amigos a primeira parte do *Wilhelm Meister* e receber muitas críticas por ela (inclusive de Schiller), percebeu que o povo poderia não receber bem uma obra que retratava “a realidade nua e crua” que se desenvolvia nas classes menos elevadas (GOETHE, 1948b).

Mesmo assim, ciente de seu trabalho e disposto a seguir seu projeto de vida, acabou essa obra, sobre a qual, segundo suas próprias palavras, não tinha nem proporções para medir seu alcance:

<sup>50</sup> Da mesma forma, seu personagem Wilhelm Meister negará sua origem burguesa na obra aqui analisada.

<sup>51</sup> Me remeto aqui à expressão que usa em *Poesia e Verdade*: “Quanto a meus próprios projetos, ainda nada havia decidido, mas eu experimentava o mais vivo desejo de produzir qualquer coisa de grande” (GOETHE, 1948a, p. 108).

Nos fins de agosto desembarcei-me de um fardo muito caro mas muito pesado: mandei a impressão o último volume dos *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. Como quer que a julguem, em suas partes ou no conjunto, essa obra de minha juventude, que levei mais de dez anos a rever e corrigir, seu alcance é tão incalculável que me falta, a mim mesmo, uma escala de proporção para medir. (GOETHE, 1948b, p. 350 – Grifo do autor)

Porém, em meio a elogios e críticas, Goethe estava animado com seu momento e com os frutos de suas pesquisas, as quais, embora não agradassem à sociedade, agradavam a ele mesmo, por sua consciência de que os resultados estavam além da compreensão de grande parte do povo alemão.

Assim, continuou sua rotina de estudos e trabalhos, encontrando novos “parceiros” de discussão e pesquisa, como Hegel, com quem trocou muitas cartas e discutiu projetos e ideais. Essa amizade resultou até mesmo em uma visita de Hegel à casa de Goethe em 1800. Tal visita reforçou o respeito e a admiração de um pelo outro, de tal maneira que é possível vislumbrar em seus escritos posteriores a sua amizade e relações entre suas teorias: um aprofundamento nas análises sobre Kant, também com as análises do estoicismo, e a relação com a *immediatez*<sup>52</sup>.

Tamanha expansão de pesquisas e diálogos com importantes pensadores de sua época potencializou ainda mais seus escritos. Tanto que os anos seguintes foram muito produtivos: em 1803, foi encarregado do Instituto de Ciências Naturais da Universidade de Jena, e, em 1807,<sup>53</sup> publicou *Teoria das Cores*, obra que causou certa movimentação nos cientistas da época, alguns exaltando, outros criticando sua nova abordagem.

De qualquer forma, os anos que viriam depois foram de afirmação de sua maturidade, que veio sendo constituída ao longo de sua vida e calcada passo a passo em meio suas experiências.

Seus escritos e fama tomaram tamanha importância que lhe permitiram receber visitas dos irmãos Grimm, bem como do próprio rei da Baviera, Maximiliano I, além de encontrar-se com Beethoven. No decorrer dos anos, estudou as artes clássicas com o amigo H. Meye. Leu Giordano Bruno, *O mundo com vontade e representação* de Schopenhauer (com quem também discutiu a *Teoria das Cores*), os escritos botânicos de Rousseau e alguns filósofos gregos (Eurípedes, Plutarco), e mais: Balzac, Galileu, Dumas, Curvier e muitos outros.

---

<sup>52</sup> Em sua admiração por Hegel, aproveitou de sua influência para que esse pensador fosse nomeado como professor da Universidade de Berlim, em 1805.

<sup>53</sup> Em 1806, Goethe ainda presenciaria sua segunda guerra, na qual Weimar foi pilhada pelas tropas francesas na “Batalha de Jena”, batalha essa declarada por Frederico III (Prússia) contra Napoleão.

Acompanhou estudos e polêmicas entre Hermann<sup>54</sup> e Creuzer<sup>55</sup> sobre Mitologia Antiga e interessou-se pela cultura e geografia da China, bem como estudou sobre as civilizações Árabe e Oriental, a poesia indiana, galvanismo<sup>56</sup>, numerologia e geologia.

De todo esse “caldo cultural”, surgiram outras grandiosas publicações, como: *Poesia e Verdade* (sua autobiografia), 1809; *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister* (obra em que permitiu seu secretário, Eckermann, incluir o conteúdo de seus cadernos de anotações), 1829; *Verdades eletivas* (obra dedicada à aristocracia europeia, considerada por ele culta); e *Fausto* (considerado por muitos sua obra prima), 1832.

*Fausto*, inclusive, é considerado por Walter Benjamin (2009, p.172) “uma das mais sombrias criações de Goethe”, quando olhada pela primeira parte. Mas, é uma obra que merece todo o respeito que tem perante a sociedade. Seu enredo é uma busca de Goethe por unificar o passado (na personagem Helena) com o futuro (no personagem de Fausto) no presente. Também, pode ser vista como uma tentativa de expor suas considerações estoicas sobre a importância de viver plenamente o momento<sup>57</sup>, ao mesmo tempo, na segunda parte, revela sua visão de futuro em relação à Alemanha: o poderio feudal das terras sobre o controle burguês que traria grandes transformações: “Seremos os últimos de uma época que tão cedo não retornará” – teria escrito a Zelter, em 1825 (BENJAMIN, 2009, p. 175).

Goethe faleceu, no entanto, antes de ver essas transformações. Em janeiro de 1832, lê para sua nora Ottilie a segunda parte do *Fausto*, e, em 22 de março de 1832, falece em sua casa de Weimar, momentos depois de pronunciar suas derradeiras palavras: “Deixai entrar a luz!”.

Sua morte não significou, entretanto, o fim de seu legado. Após ele, outros pensadores seguiram trilhando o caminho de seus escritos, admirando sua obra e buscando captar as ondas das obras que foram, em muitos casos, para além de seu tempo. Entre esses pensadores, podem ser citados Hegel, Nietzsche, Foucault<sup>58</sup>, entre outros.

---

<sup>54</sup> Johann Gottfried Jakob Hermann (1772-1848), filólogo alemão que ajudou na fundação da Sociedade grega na Alemanha, sendo também autor de inúmeras obras de filologia clássica.

<sup>55</sup> Georg Friedrich Creuzer (1771-1858) foi filólogo, arqueólogo, orientalista e mitólogo alemão.

<sup>56</sup> Vem do nome do físico italiano Galvani, e relaciona-se ao estudo das ações das correntes elétricas contínuas sobre os órgãos vivos.

<sup>57</sup> Como também declara na frase “Lembra-te de viver”, passagem que ficava na entrada do Salão do Passado – *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*.

<sup>58</sup> Foucault cita, por exemplo, o conceito de homem no *Fausto* de Goethe para análise da expressão da subjetividade humana. Ver: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 374-75.

### 1.1.1 A relação com a Bildung

Devido à sua importância, uma questão que talvez não tenha sido suficientemente abordada no decorrer da biografia de Goethe é sua relação com a *Bildung*. Essa relação é de tal forma primordial que merece uma parte própria, pois perpassa todo esse trabalho no conceito de formação de Goethe.

Antes de entrar no tema, no entanto, é importante compreender – o que pontua muito bem Rudolf Vierhaus (2002) – que há uma dificuldade em sintetizar o significado dessa palavra para a língua portuguesa. Tanto porque não há um significado exato para ela nesta língua quanto pelo próprio fato de que, no século XVIII – quando o termo começa a ser usado com mais força na Alemanha –, a formação não tinha o mesmo significado de como a entendemos na atualidade.

Com isso, a maneira mais exata de aproximar-se de seu significado é atrelando a concepção de formação da *Bildung* à tradução da palavra: derivada da palavra *Bild* (emoldurado) e da palavra *Bilden* (que significa formar, modelar), pode-se dizer que *Bildung*, embora não em sentido exato, significa formação, mas, concebida como o ato de formar-se através de modelos, sendo então, autoformação.

Como menciona Bolle (1997, p. 17), a *Bildung* representa algo que “não pode ser obtido apenas por meio da educação [...] mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se”. Nesse contexto, não pode estar relacionada somente à educação ou ao processo educativo (*Erziehung*<sup>59</sup>), pois relaciona-se também à liberdade, à autonomia e ao desenvolvimento próprio, ou ao autocultivo; nem mesmo pode estar fixada ao ideário inglês do *training*, que visa a uma formação técnica voltada aos interesses econômicos.

Ao que se remete à constituição desse conceito (*Bildung*), vale ressaltar que o termo teve suas origens na *Teologia Pietista*<sup>60</sup>, mas modificou-se ao longo dos séculos, ganhando, ao final do século XVIII - principalmente a partir das relações com o classicismo italiano que seguia uma tendência de recuperação da *Paideia Grega* – novas configurações voltadas para a ideia de “formação” ou “autocultivo”, sendo considerado a “*Paideia da Alemanha*”.

Entre os motivos para seu surgimento, podem ser citados o Iluminismo e as revoluções (Industrial e Francesa). Movimentos históricos que abriram novos horizontes aos pensadores

<sup>59</sup> De forma resumida, é possível apontar que *Erziehung* – educação diferencia-se de *Bildung* – educação, instrução, cultura; formação – pois o primeiro não significa “cultura”, ou a totalidade da formação dos indivíduos, mas o processo educativo (KELLER, 2002).

<sup>60</sup> O pietismo foi um movimento religioso que defendia a valorização da base subjetiva e individual na busca pela perfeição. Acreditavam na autoeducação como forma de desenvolvimento máximo da alma.

européus, inclusive aos alemães, fazendo-os revoltar-se contra a falta de investimentos em espaços culturais e educacionais que impedia o amadurecimento da cultura alemã<sup>61</sup>.

Porém, pode-se dizer que a primeira fonte da *Bildung* foi o Romantismo. Para compreender melhor essa relação entre o Romantismo e a *Bildung*, é importante levar em consideração o que menciona Löwith (2008), quando afirma que a *Bildung* inicia na Alemanha como uma busca dos pensadores alemães por um sistema de pensamento e formação próprio para o seu povo e para aquilo que almejavam – algo que o Iluminismo não conseguiria concretizar.

Ao mesmo tempo, para Bolle (1997), o surgimento da *Bildung* está relacionado também com a luta dos representantes do Romantismo contra a pouca formação que se oferecia às classes populares, bem como ao escopo da formação que se oferecia para essas classes. Esse problema estava ligado à aliança entre a Aristocracia e as autoridades clericais, os quais, procurando adaptar-se às novas necessidades do século, buscavam simplesmente preparar a “massa trabalhadora” para o ideal de utilidade e melhores rendimentos para o sistema econômico e bem-estar para o estado – algo que ia de encontro ao que os Românticos idealizavam.

Nessa perspectiva, críticas mais fortes foram direcionadas aos últimos representantes “de peso” do Iluminismo, como Voltaire e Diderot, pelo excesso de racionalidade contido em seus trabalhos, o que significaria para os críticos uma sustentação ao modo como a formação vinha sendo pensada no sistema utilitarista. Para esses, o Iluminismo apenas havia transferido a visão fragmentada de indivíduo: saiu a teologia e entrou a ciência, mas, mente e espírito continuavam separados.

Para o Romantismo, portanto, a formação iluminista não havia atingido a integralidade, ou o equilíbrio entre uma formação que visava uma interferência externa juntamente ao movimento interno dos indivíduos em prol de sua formação. Isso suscitava um árduo trabalho, tanto para pensar novas bases de formação quanto para fazer com que essa chegasse às classes menos favorecidas, principalmente a “massa trabalhadora”.

Esse trabalho é iniciado de forma embrionária por meio do Movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) (MEMORIAL, 2006), movimento desenvolvido no final do século XVIII tendo a influência da filosofia de Rousseau e a tentativa de reestabelecer o modelo grego de cultura, unindo-o com alguns pressupostos do *Pietismo* e da Idade Média<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Tal fato tem relação direta com o fato de Frederico II ser francófilo, como descrito no item 1.1.

<sup>62</sup> Para Maas (2000), Herder trouxe também relações dos Romances Picarescos espanhóis e dos Romances de Aventura franceses.

Seu surgimento na Alemanha dá-se através do contato de Goethe com Herder – conforme relata Safranski (2010) – e busca apresentar posições contrárias ao racionalismo desmedido, tendo como base a valorização do nacionalismo e da subjetividade, a qual se tornaria uma preocupação recorrente nos escritos de Goethe, e de onde é possível perceber como a vida de Goethe está intrinsecamente ligada à *Bildung*.

Analisando historicamente os fatos cronológicos da vida de Goethe, e da *Bildung*, é possível dizer que Goethe está entre os pensadores embrionários da *Bildung*, juntamente com Herder e Humboldt, dando início a uma primeira fase desse movimento. Da mesma forma, Goethe está imbricado diretamente com a segunda fase do movimento, no qual se insere como um dos primeiros classicistas na Alemanha, indo de encontro ao Romantismo – por ele mesmo desenvolvido em seu princípio – e tendo também influenciado uma terceira fase da *Bildung* – desenvolvida posteriormente por pensadores como Hölderlin e Nietzsche, já com uma visão mais direcionada ao trágico, com Nietzsche citando com destaque as obras de Goethe como referência de constituição de homem – principalmente através do homem expressado por Goethe em seu *Fausto*.

Para esclarecer essa ligação histórica de Goethe com a *Bildung*, vale recordar, em um primeiro momento, que após sua passagem por Estrasburgo – onde conviveu com os ensinamentos de Herder –, ao retornar à Alemanha e encontrar a situação sociocultural em que seu país se encontrava, pôs-se claramente a analisar criticamente o povo alemão, principalmente a burguesia. Prova disso é a publicação de sua obra *Werther* (1774), na qual busca analisar a situação cultural de seu país. Essa obra possuía influência direta das ideologias<sup>63</sup> trazidas por Goethe da França (Estrasburgo), onde, sob o calor da Revolução Francesa e das influências de Rousseau, ansiava por uma liberdade de expressão de seu povo. Dessa forma, no *Werther*, buscou valorizar as forças criativas do seu povo, o que impulsionou também um sentimento nacionalista.

Aliás, os romances de formação<sup>64</sup> (*Bildungsromane*) – como o *Werther* – ajudaram muito na propagação da *Bildung*, visando impulsionar a formação do povo. Segundo Maas (2000, p. 24), “o recurso *Bildungsroman* passou a ser uma estratégia teórica e interpretativa capaz de abarcar toda a produção romanesca na qual representasse uma história de desenvolvimento pessoal”. Humboldt, renomado e reconhecidamente representante dessa primeira fase da *Bildung* (conhecida como a fase romântica da *Bildung*), afirmou:

---

<sup>63</sup> Vale lembrar que a origem do termo ideologia significa o estudo das ideias, e até os enfrentamentos dos ideólogos com Napoleão Bonaparte, o termo era utilizado para descrever o estudo das ideias de uma nação ou de uma corrente de pensamento.

<sup>64</sup> O conceito de Romance de Formação será abordado no terceiro capítulo desta obra.

Além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas ainda requer algo diferente, embora proximamente unido à liberdade, a multiplicidade de situações. Mesmo o homem mais livre e independente, posto em situações uniformes, se forma inferiormente (apud MÖLLMANN, 2010, p. 30).

Em um segundo momento, no entanto, as viagens de Goethe à Itália modificaram muito seu pensamento. De tal forma que, para muitos autores e biógrafos,<sup>65</sup> Goethe pode ser considerado um dos primeiros classicistas da Alemanha. Ao mesmo tempo, como nos mostra Weber (2011), é possível dizer que a derrota dos alemães para as tropas napoleônicas foi o ponto definitivo para a “revolução educacional”, que culminou na afirmação da *Bildung*.

Tal invasão, iniciada em 1792,<sup>66</sup> influenciou a concepção do povo Alemão sobre o Iluminismo, e até mesmo sobre a questão Francófila que o país vivia sobre a influência de Frederico II. Para Weber (2011, p. 42), “a invasão dos exércitos comandados por Napoleão serviu de mote para tocar no ponto sensível do “ser alemão”, a saber, tanto a carência de um sistema de educação quanto seu relativo atraso econômico e político”. Dessa forma, tanto a formação do povo quanto a maneira com que a Alemanha geria seus recursos e planejava seu destino passaram a ser questionadas.

Historicamente, é possível ver também tais modificações nos trabalhos de Goethe. Se a primeira batalha entre a Prússia e a França aconteceu em 1792 (com vitória esmagadora da França sobre a Prússia), data de 1793 o início da “reconstrução” da obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, sendo possível identificar na obra traços deixados pelo horror da guerra e suas consequências sobre o povo<sup>67</sup>.

*Os Anos de Aprendizagem*, conhecido por ser um dos mais importantes romances de formação da história da humanidade, caracterizaram também a fase clássica da *Bildung* na Alemanha; pois, voltando-se para seus modelos clássicos extraídos da literatura e da própria filosofia antiga<sup>68</sup> (desde a literatura grega com Homero e sua *Odisséia*, passando por autores

<sup>65</sup> É possível ver tais reflexões em Citati (1996), Benjamin (2009) e Lukács (1968).

<sup>66</sup> Essa invasão faz parte de um dos primeiros movimentos da França sobre a Prússia, a qual mudou fortemente a concepção de Goethe sobre a revolução, sobre Napoleão e sobre a Guerra e sobre a formação do povo alemão – como será abordado de forma mais clara no item 1.3.

<sup>67</sup> Como exemplo, o momento em que a Trupe Teatral que Wilhelm Meister conduzia deveria partir do Castelo do Conde, existia a possibilidade de tomarem um caminho mais longo até seu destino, o qual era protegido por causa da proximidade da guerra e exigia *salvo-conduto*. Wilhelm, decidindo por outro caminho, é assaltado, possivelmente por um grupo de desertores de guerra. Também, em outro momento, o personagem Lothário buscava tomar iniciativas para proteger suas terras e as terras de sua região, preocupado com o que poderia acontecer com a guerra, que possivelmente já acontecia.

<sup>68</sup> Em suas memórias, é possível observar essa preferência de Goethe pela filosofia antiga: “Eu preferia no entanto as escolas antigas, porque elas confundem a poesia, a religião e a filosofia, e confirmam a opinião que me tinha sugerido o Livro de Jó, o Cântico dos Cânticos e os provérbios de Salomão, assim como os cantos órficos e as poesias de Hesíodo” (GOETHE, 1948a, p. 143).



como Cervantes e seu *Don Quixote* e o próprio Rousseau, com *Emílio*), buscaram impulsionar o autocultivo e a constituição de uma personalidade harmônica (uma bela forma).

Tamanha profundidade de suas obras possibilitou, sem sombra de dúvida, uma relação entre Goethe e a terceira fase da *Bildung*. Conhecida como a concepção trágica e representada por autores como Hölderlin e Nietzsche, os quais, embora desenvolvessem algumas críticas para com o modo de conceber a formação das concepções anteriores da *Bildung*, não hesitaram em reconhecer a importância de seus escritos, principalmente no que se refere a Goethe. Isso fica evidente nos escritos de Nietzsche (2000, p. 95), que define Goethe desta maneira:

Goethe – Nenhum acontecimento alemão, mas um acontecimento europeu: uma tentativa grandiosa de superar o século dezoito através de um retorno à natureza, através de uma ascensão até a naturalidade da Renascença, uma espécie de auto-superação por parte deste século... – Ele carregou em si o instinto maximamente intenso deste século: a sensibilidade, a idolatria da natureza, o anti-histórico, o idealista, o irreal e revolucionário (o último é apenas uma forma do irreal). [...] Ele não se descolou da vida, ele se inseriu nela; ele não se desanimou e tomou tanto quanto possível para si, sobre si, em si. O que ele queria era a totalidade; ele combateu a cisão entre razão, sensibilidade, sensação, vontade [...] ele disciplinou-se para a completude, ele criou a si mesmo... Goethe foi, em meio a uma era disposta irrealmente, um realista convicto: ele disse sim a tudo o que lhe era neste ponto aparentado.

Dessa forma, é possível apontar que a vida, o pensamento e as obras de Goethe têm relação direta com o desenvolvimento da *Bildung* na Alemanha, ajudando a constituir o projeto formativo do povo Alemão, para que a esse povo fosse possível o desenvolvimento de suas individualidades.

## 2 SUA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A notável influência de Goethe em relação à *Bildung* – e à formação cultural da Alemanha, na época em que viveu – talvez tenha relação (além de sua genialidade) com o fato de que durante toda sua vida Goethe fora como um “camaleão” (no sentido positivo, de adaptação), deixando-se moldar e moldando seu redor com sua curiosidade e personalidade forte.

Tamanho é seu círculo de ação cultural que se torna um tanto difícil definir o que influenciou a vida de Goethe ou pelo que ele se deixou influenciar. Entre seus inúmeros estudos – que vão desde a área das ciências até o zoroastrismo –, Goethe sempre buscou seu aperfeiçoamento e sua expansão<sup>69</sup>, o que o levou para vários caminhos de pesquisa, que se traduziram em diferentes áreas de produção escrita: desde livros sobre ciência e medicina, até suas clássicas poesias e suas obras literárias (*Bildungsromane*). Assim, é até “comum” que sua vida e suas obras abram espaços para tantas comparações e associações por intermédio de pesquisadores.

O fato, todavia, é que, ao apurá-lo com mais afinco, também é possível perceber que ele não absorvia tudo. Muitas coisas que desenvolvia eram como uma “contribuição para a comunidade” e não algo que guardava para si, como no exemplo de sua relação com Schiller e na contribuição para a revista deste (*Die Horen*). Em alguns casos, também havia processos de dupla dimensão de influências, como é o caso entre Goethe e Hegel<sup>70</sup>, no qual é possível perceber mais a influência de Goethe em seu interlocutor do que o contrário<sup>71</sup>.

Perante isso, buscar esclarecer todas as influências sobre Goethe seria uma impossibilidade nesse momento. Assim sendo, pretende-se dedicar esta parte da tese para descrever um pouco das influências que Goethe absorveu e utilizou para construir a obra a ser

---

<sup>69</sup> Buscou fazer de seu círculo algo cada vez mais amplo, como mencionou em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

<sup>70</sup> A relação entre Hegel e Goethe em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* não será trabalhada nesta tese por motivos de dúvida cronológica. Para fins de esclarecimento, conforme é possível ver em Löwith (2008), por exemplo, é clara a relação entre ambos, no entanto, as análises dos dados biográficos e cronológicos apontam para o fato de que essa relação se intensifica principalmente após 1800, data esta posterior ao término dos *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1796). Com isso, para evitar qualquer equívoco quanto às situações que foram determinantes para a construção do conceito de formação que Goethe traz na obra estudada, optou-se por não fazer tal análise relacional, a qual pode ser encontrada em outros textos, como Neto (2009) e Neto (2010).

<sup>71</sup> Fala-se aqui sobre a influência de Goethe sobre a *Fenomenologia do Espírito* de Hegel.

estudada, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*<sup>72</sup>, ou que de alguma forma o ajudaram a constituir sua concepção de formação.

Para facilitar esse processo, a ordem dos autores a serem abordados não seguirá a ordem cronológica histórica de seu nascimento, mas, sim, a ordem cronológica com que Goethe foi tendo a possibilidade de entrar em contato com estes, ou com suas obras, passando a relacionar seus pensamentos com a construção própria de seu conceito de escrita e de formação. O objetivo para tal análise é contribuir para a compreensão da obra e ajudar a esclarecer a diferença encontrada entre sua primeira versão e sua edição final.

## 2.1 Goethe e Herder: do princípio ao distanciamento

Uma primeira influência a ser considerada é a de Herder. Mesmo não sendo uma influência direta na constituição dos *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, é difícil imaginar o trajeto da história intelectual e literária de Goethe sem a ajuda de Herder.

As indicações de leitura e releitura feitas por Herder – desde os clássicos até o pensamento de Rousseau – foram de extrema importância para a formação de Goethe. Isso se dá de tal forma que, o novo traçado de estudos que Goethe desenvolve (através dos ideais românticos) após o contato com Herder, o levaram, por exemplo, a escrever o *Werther* e o influenciaram ainda na primeira versão dos *Anos de aprendizado*.

Para recordar, foi a retomada do curso de Direito que colocou Goethe na cidade de Estrasburgo, onde encontrou-se com Johann Gottfried von Herder, que chegaria em Estrasburgo para cumprir o cargo de preceptor do príncipe Holstein-Eutin. Herder já tinha certa fama na Alemanha, de forma que Goethe, assim que soube da chegada de Herder à cidade, logo tratou de apresentar-se e buscou uma forma de começar a frequentar a casa desse, tentando estabelecer relações de aprendizado.

Johann Gottfried Von Herder (1744-1803) nasceu na Prússia Oriental, e, em Riga, chegou a exercer a função de pastor (1769), mas exercia a profissão de médico, filósofo e teólogo. Sua formação emanava de excelentes raízes; em sua juventude, havia cursado

---

<sup>72</sup> Dentre essas influências, decidiu-se também por não acrescentar a relação com Schiller. O motivo é que, embora Schiller tenha sido um leitor assíduo do *Meister* antes de sua publicação – e por esse motivo muitos autores o colocam como importante influência na obra –, ao ler as cartas trocadas entre ambos (Goethe e Schiller) durante o período de desenvolvimento final do *Meister* até sua publicação (1794-1796), é possível perceber que as contribuições de Schiller se deram em caráter textual e estrutural, mas não em termos teóricos. Assim sendo, embora importante para a constituição estrutural da obra, optamos por não relacionar suas contribuições, primando por contribuições que ajudaram a constituir o conceito formativo do *Meister* (ver GOETHE; SCHILLER, 2010).

filosofia em Königsberg onde foi aluno de Kant<sup>73</sup> (KLEIN, 2012), o qual, por ser admirador de Rousseau, encorajou Herder a ler as obras desse autor e buscar novas formas de conceber a formação dos indivíduos: individualizada e com ênfase nas experiências de cada um, ou, a chamada pedagogia moderna (HAMMER JR.<sup>74</sup>, 1973).

Esses contatos com a nova pedagogia teriam possibilitado a Herder expandir também sua cultura sobre pressupostos orientais, bem como ampliar sua compreensão sobre os ideais do Pietismo, movimento que conheceu pelas apresentações de seu tutor Johann G. Hamann<sup>75</sup> (O mago do norte).

De Hamann veio também a busca pelo equilíbrio do dualismo kantiano entre razão e sensibilidade através da linguagem, buscando demonstrar que todo progresso humano aconteceu pela possibilidade de a linguagem fazer essa síntese, bem como a influência da religiosidade desprestigiada pelo Iluminismo. Contudo, para Herder, a religiosidade determinou as questões da história, já que essa é vista como um processo de concretização dos planos da Providência divina<sup>76</sup>.

Para Nicolau (2014), toda essa formação de Herder contribuiu para que ele percebesse que a influência do pensamento francês estava em declínio, e ainda, que novos horizontes deveriam ser buscados para a Alemanha.

Herder se tornou um dos principais críticos do Iluminismo e, “no intuito de conhecer os homens e suas virtudes humanas, procurou recolher informações de todas as épocas para que assim pudesse correlacioná-las com a atualidade e finalmente cumprir sua missão: ensinar e formar (*bilden*)” (GÓMEZ, 2011, p. 03). Com isso, buscava constituir uma reformulação da educação Alemã, propondo um currículo mais realista e prático e uma formação menos iluminista e mais voltada para as emoções<sup>77</sup>.

<sup>73</sup> Herder ajudou Goethe a compreender e apreciar a *Crítica da Razão Pura* de Kant.

<sup>74</sup> Para Hammer Jr. (1973, p.13), o poema “O homem” de Herder expressa os ideias de Rousseau, embora, mais tarde, Herder vai discordar de algumas ideias do genebrino.

<sup>75</sup> Hamann foi um dos mais ferrenhos críticos do Iluminismo, principalmente pela sua defesa à religiosidade que o Iluminismo vinha deteriorando com seus pensamentos. Goethe chegou a chamá-lo de “o Fauno socrático” pelo modo irônico com que fazia suas críticas. Em Hamann, é possível ver também uma tentativa de unificação ao dualismo kantiano entre razão e sensibilidade: a linguagem é a razão que se fez sensível, “o verbo que se fez carne” (REALE, 2005).

<sup>76</sup> Esse ponto é superado por Hegel quando esse apresenta a visão de a história ser construída pela dialética das ações do homem. Essa superação vai significar também, com o tempo, certo afastamento do pensamento de Goethe em relação a Herder, visto que, como será mencionado posteriormente, Goethe vai perceber que a história humana tinha muito pouco de divino, e muito de intrigas e interesses humanos, expressados principalmente através das guerras que determinam muitas relações da história.

<sup>77</sup> Diferente de Kant, Herder acreditava que intelecto e emoção não poderiam estar separados, pois, assim, o esclarecimento estaria ameaçando a natureza humana, o que o levou a fazer algumas críticas a alguns ideias Kantianos (NICOLAU, 2014). Porém, aqui, é difícil fazer um julgamento adequado, pois, para tanto, seria importante uma busca histórica, vendo se tal crítica de Herder não se dá antes do lançamento da *Crítica da*

Seu projeto educacional era de formação de uma humanidade-nação, um despertar para a humanidade baseada na representação viva das imagens de todas as épocas (costumes, povos), e desenvolvida ao longo dos momentos da vida<sup>78</sup>. A formação abrangeria, então, a totalidade das experiências com a ideia de um indivíduo sendo desenvolvido por inteiro, em cada fase, como em Rousseau.

Assim, Herder representa o princípio de uma proposta inovadora que propôs a junção de sentimento (natureza) e razão (Iluminismo) como ideal de formação da alma (CORREIA, 2013)<sup>79</sup>, proposta essa que influenciaria Goethe<sup>80</sup> tanto em sua formação quanto na expansão de sua visão de educação.

Ao que parece, tais pensamentos seduziram Goethe. Segundo o poeta – falando sobre Herder –, “sua conversação era tão instrutiva, que cada dia ele esclarecia a minha inteligência por algum novo traço de luz [...] Herder me iniciou de repente no movimento que esperava, e ao qual ele tinha poderosamente contribuído com os seus Fragmentos sobre a nova literatura alemã” (GOETHE, 1948a, p. 215). Em outra passagem de suas memórias, Goethe faz questão de demonstrar como Herder foi um potencializador de seu talento, um “esteio inicial”, em quem ele (e outros jovens pensadores do Romantismo) se apoiou para iniciar uma nova caminhada:

Em meio a tantas preocupações, Herder tinha vindo rasgar a cortina que escondia a pobreza da literatura alemã. Graças a ele, eu não via mais no céu da minha pátria senão estrelas cadentes, e teria chegado a desesperar de mim mesmo, se depois de me ter esclarecido não me tivesse poderosamente soerguido, afim de me fazer caminhar na bela e larga estrada que ele próprio seguia (GOETHE, 1948a, p. 234).

E assim, Herder o foi guiando por entre reflexões sobre a natureza e a poesia, lapidando Goethe aos poucos, em cada contato, em cada diálogo e instrução, como mostram as próprias declarações de Goethe:

É verdade que feriam minha vaidade ao vivo, mas eu sabia apreciar o que podia me esclarecer sobre o perigo das opiniões e das inclinações que tinham alimentado a minha primeira mocidade; também não se passava um só dia sem que eu aproveitasse alguma coisa na sociedade de Herder. Iniciando-me na poesia dos Hebreus, da qual já se ocupava com ardor, e lavando-me a recolher os poemas

---

*Faculdade do Juízo*, que Kant lança somente em 1790, quando já havia passado o período de formação de Herder.

<sup>78</sup> Goethe vai ampliar essa ideia de Herder, demonstrando em suas obras que as experiências acontecem no cotidiano, na sociedade.

<sup>79</sup> Os dois pressupostos devem complementar-se em um processo de perfectibilidade, entendendo que o essencial não é a possessão, mas, sim, a progressão até o final da vida (NICOLAU, 2014).

<sup>80</sup> Também fomentaria mais tarde o movimento Sturm und Drang em prol da construção de novas maneiras de conceber a cultura alemã (MOURA, 2009)

populares da Alsácia, ele me fez compreender que a poesia, longe de ser uma propriedade exclusiva de alguns homens de talento, é o patrimônio universal do mundo e dos povos. Eu devorava tudo o que ele queria me ensinar [...] descobri nele o germe de tudo o que ele fez de extraordinário em seguida, e aprendi a me apropriar finalmente dos conhecimentos adquiridos, a completa-los e a liga-los tendo em vista um fim elevado (GOETHE, 1948a, p. 217).

Herder também foi importante para Goethe em outros dois pontos no que refere ao desenvolvimento intelectual de Goethe: na reflexão sobre o Iluminismo e no aprofundamento dos ideais pedagógicos de Rousseau, um dos pilares de seus futuros ideais sobre a formação.

O Iluminismo, de início, havia causado em Goethe uma reação positiva (e voltaria a utilizar alguns conceitos iluministas ao final de sua vida), de interesse e expectativa, pelo modo como tratava da formação do homem e da sociedade, ancorando-a na liberdade e na possibilidade de cada indivíduo constituir seu próprio saber.

Aos poucos, no entanto, o Iluminismo pareceu tender com mais força para a racionalidade – o que ocasionou críticas fortes de Herder aos sistemas de compreensão histórica do Iluminismo (FELIPE, 2012) – e então, sob a influência de Herder, o Romantismo passou a ganhar mais espaço na vida de Goethe, principalmente após a constituição do movimento *Sturm und Drang* (no qual Goethe se tornaria um dos nomes mais importantes).

As bases na Filosofia de Rousseau que moviam o movimento *Sturm und Drang*, e a própria concepção do pensamento pedagógico de Herder com base nesse mesmo autor, fizeram Goethe perceber o excesso de racionalidade para o qual o Iluminismo tendia. Desse modo, procurou expressar tal reflexão no povo alemão e recuperar nesse a sensibilidade e a expressão subjetiva. Tal fato foi por ele alcançado com louvor através de seu *Werther* (1774), ou, até de uma maneira exagerada, dado que sua obra levou vários jovens ao suicídio.

Entretanto, talvez o “novo olhar” sobre os ideais pedagógicos de Rousseau seja a maior contribuição de Herder para Goethe. Para recordar, Goethe, ao ler de maneira errônea a interpretação da natureza contida nas obras de Rousseau, havia adoecido com gravidade. Porém, amparado no que havia aprendido com Kant, e em seus próprios estudos, Herder consegue dar a Goethe uma nova interpretação de Rousseau, a qual se tornaria basilar para a construção do pensamento pedagógico de Goethe, como por exemplo, a busca pelo equilíbrio entre razão e sensibilidade, com o indivíduo sempre trabalhado de modo integral<sup>81</sup>.

É certo também, que nem só de “amores” desenvolveu-se a relação entre Goethe e Herder. Longe da relação de amizade e reciprocidade do início, a mudança de Goethe para Weimar foi significando, aos poucos, uma mudança na relação entre ambos.

---

<sup>81</sup> Contudo, mesmo entre os interpretes e biógrafos de Goethe, ainda não ficam claras algumas questões sobre até onde vai essa contribuição.

Quando retornou de sua segunda viagem à Itália, entusiasmado pelo que viu no país vizinho e imaginando poder partilhar isso com seus amigos – e quem sabe até mesmo desenvolver algumas mudanças políticas e estruturais na Alemanha, tendo como exemplo o que vira na Itália –, encontrou em seus amigos muita resistência, entre eles o príncipe Carlos Augusto, que pensava na guerra que rondava seus portões, e, Herder, o qual chegou a escrever uma carta à sua mulher dizendo que não queria mais relacionar-se com “aquele” Goethe que estava de volta à Alemanha, a quem assim caracterizou:

Aquele grande artista, com aquele único. Tudo que reflete o Tudo da Natureza, o qual considera até mesmo seus amigos, e tudo o que lhes acontece, apenas como um pedaço de papel sobre o qual escrever, ou como uma cor da palheta com a qual pintar (apud CITATI, 1996, p. 25).

Da mesma maneira, se Herder foi importante para expandir o conhecimento cultural e filosófico de Goethe – principalmente no que diz respeito a Rousseau –, a escrita dos *Anos de aprendizagem* não foi muito bem recebida por Herder (assim como para outros membros do movimento *Tempestade e Ímpeto*). Isso se justifica, em primeiro momento, pelo distanciamento de Goethe com alguns dos ideais românticos e burgueses e por sua aproximação com a cultura da Aristocracia. Em decorrência disso, certo “mal estar” implantou-se entre eles: não era o que o movimento queria, e, de certa maneira, os integrantes sentiam-se um pouco traídos por Goethe<sup>82</sup>.

Mas, para Herder, outro ponto em especial colocava-se de forma repulsiva: a maneira como Goethe tratava as relações (casamentos e romances) desde a escrita do *Werther*. Herder, como cristão e seguidor dos preceitos cristãos (seguidor de Hamann na percepção da obra divina sendo realizada na terra), acreditava que tudo o que aqui acontecia e era unido pela igreja deveria perdurar. Assim, as virtudes e as bênçãos deveriam ser levadas a sério.

Em sentido contrário, Goethe criticava duramente os “casamentos arranjados” pela burguesia, e, por isso, colocava seus personagens em relações “desaconselhadas” – o próprio *Wilhelm Meister* nunca chegou a concretizar seu casamento, nem mesmo na segunda obra, os *Anos de peregrinação* – e isso levou Herder a criticar duramente a obra de Goethe, como é possível ver em uma carta de 1796 à Condessa Baudissin, na qual comenta o que achou da leitura do quarto livro da obra:

As Marianes e Philines, toda essa confusão é-me odiosa. Eu creio que o autor também deve ter desejado torná-las desprezíveis, como talvez a sequência do livro

---

<sup>82</sup> O que contribuiu para seu isolamento, dado que muitos de seus amigos do tempo da juventude e do movimento acabaram cortando relações com Goethe.

deverá demonstrar. Infelizmente, ele não nos deu essa sequência, apresentando apenas a primeira parte. Mas também aqui Goethe agiu conforme sua própria vontade. Qualquer que seja a dita sequência, o protagonista não poderá livrar-se de sua mácula; com que tipo de criatura ele desperdiçou seu primeiro amor! (MAAS, 2000, p. 107).

Ainda é possível, vasculhando intérpretes de ambos autores, compreender um terceiro ponto: a utilização de uma concepção iluminista de educação no papel desenvolvido pela Sociedade da Torre<sup>83</sup>. Embora Goethe exaltasse uma filosofia da natureza, como em Rousseau, não via na educação pelo erro uma forma adequada de conduzir a educabilidade dos indivíduos,<sup>84</sup> ao contrário, insistia, na formação conduzida e acompanhada, com ênfase no papel do educador.

Assim, Goethe e Herder, ao final de suas vidas, viram-se afastados. O próprio Goethe ao final de suas memórias chega a afirmar que, quando entregara os últimos escritos de seu *Wilhelm Meister*, já não tinha mais contato com Herder. Porém, mesmo ambos tomando caminhos distintos, é inegável a notoriedade da passagem de Herder pela vida de Goethe, tornando-se uma das influências mais importantes<sup>85</sup>, seja por sua colaboração direta, em relação à ampliação das leituras de Goethe, seja em relação indireta, através dos questionamentos que faziam Goethe refletir melhor sobre suas obras e seus ideais.

## 2.2 Rousseau - da Nova Heloísa ao Emílio

Se Herder é um divisor de águas em relação ao pensamento de Goethe, é possível afirmar que a influência de Rousseau é basicamente “inata” e, da mesma forma que Herder, a ligação entre os dois é direta e indireta, entretanto, em outro sentido: direta, não pelo contato

---

<sup>83</sup> A Sociedade da Torre é uma sociedade secreta que acompanha a formação de alguns jovens no decorrer da obra, entre eles, Wilhelm Meister. O projeto formativo dessa sociedade não era intervencionista, mas, sim, primava pela educação pelo erro, apenas buscando conduzir os indivíduos para que eles pudessem ter suas próprias experiências e assim se formar em seu cotidiano. Ela será importante na obra para Goethe demonstrar a importância da intersubjetividade, bem como, servirá para entrelaçar os acontecimentos que parecem fortuitos ao jovem Wilhelm Meister, dando sentido ao conceito formativo que Goethe procura desenvolver na obra. Em um sentido mais amplo, é possível ligá-la também ao próprio ideal de Goethe de conduzir o povo alemão por meio de seus romances, da mesma maneira que descreve as cartas de aprendizado que a Sociedade da Torre escrevia para seus “escolhidos”. Para alguns intérpretes, ela representaria a relação de Goethe com a Maçonaria, já que ele chegou a receber um título dessa entidade durante sua vida.

<sup>84</sup> Como poderá ser percebido adiante através da análise do papel que o Abade desempenhava na Sociedade da Torre, o que não era de total acordo de Herder.

<sup>85</sup> Alguns pesquisadores chegam a afirmar que o personagem Abade, da obra em questão, teve como inspiração inicial a figura de Herder.



direto com o genebrino<sup>86</sup>, mas pelo contato de Goethe com as obras de Rousseau e as representações de suas peças, contato este que perdurou durante toda sua vida.

Como mencionado anteriormente, o contato de Goethe com Rousseau iniciou ainda em sua infância, quando sua cidade foi ocupada pelos franceses e sua casa utilizada pelo Conde de Thoranc, um amante das artes plásticas e do teatro, o que trouxe à cidade representações de peças de Rousseau que encantaram<sup>87</sup> e se tornaram uma influência cultural decisiva para o pequeno Goethe (ORDUÑA, 1999<sup>88</sup>). Uma das peças<sup>89</sup> vistas por Goethe foi uma pequena ópera que relatava a vida de um casal de camponeses e suas suspeitas de infidelidade, conhecida como *O camponês na aldeia*. Nela, Rousseau celebrava a natureza e os atributos da vida ativa e dos sentimentos, destoando da vida aristocrata que normalmente era apresentada nos grandes palácios, e buscou demonstrar como a simplicidade cotidiana do povo era passível de reflexão e alegria.

Porém, em sua juventude (entre 1768-1770), inclinado aos pensamentos do genebrino, prova o amargor do equívoco na interpretação de seus pensamentos. Quando descreve sua volta para casa, tendo como causa uma grave doença pulmonar – que o fez interromper seu curso de Direito –, admite, em suas memórias, que a causa de tais males teve como ponto de partida uma falsa interpretação do pensamento de Rousseau, conforme é possível ver em suas próprias palavras:

A falsa interpretação dos princípios de Jean-Jacques Rousseau sobre a educação física me tinha feito adotar um sem número de costumes perniciosos, tais como leitos duros, cobertas leves, banhos frios, mesmo em pleno inverno, etc. – e eu aumentava, deste modo, os motores de ações contraditórias que perturbavam minha constituição a ponto que está desordem não podia terminar senão por uma revolução completa. Uma noite fui tomado por um horrível vômito de sangue (GOETHE, 1948a, p. 185).

Porém, longe de perceber-se receoso sobre o pensamento de Rousseau após tal acontecimento, Goethe aproveitou sua estadia em casa durante sua enfermidade para aprofundar seus horizontes de conhecimento, lendo vários autores – aproveitando o fato de que sua família possuía uma biblioteca com cerca de 2 mil obras, as quais incluíam leituras

<sup>86</sup> Embora a morte de Rousseau (ocorrida em 2 de julho de 1778) tenha ocorrido quando Goethe tinha 29 anos, o contato entre estes dois gênios nunca aconteceu, nem mesmo quando Goethe estudou em Estrasburgo.

<sup>87</sup> No capítulo I dos *Anos de Aprendizado*, Goethe descreverá algo sobre sua infância, aludindo à passagem da alegria sobre os teatros vistos. Descreverá, ainda, o fato de ter visto e encenado com seus amigos um teatro de marionetes, algo que na vida real aconteceu de forma semelhante, visto que Goethe ganhou de sua avó um teatro de marionetes, dado o gosto que demonstrava pelas apresentações teatrais.

<sup>88</sup> Introdução. In: *Los Sufrimientos del Joven Werther*, disponível em [https://books.google.com.br/books?id=g4a9GQAACAAJ&hl=pt-BR&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.br/books?id=g4a9GQAACAAJ&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s).

<sup>89</sup> Que Rousseau havia escrito para Luís XV, o qual quis condecorar o autor com uma pensão vitalícia, que de pronto fora rejeitada por Rousseau (MOURA, 2012)

sobre os estoicos e os gregos, assim como a literatura nórdica e renascentista (Shakespeare) – dentre eles, Rousseau (MOURA, 2011), sendo uma das obras as *Confissões*.

Essa obra fora de suma importância para Goethe posteriormente – principalmente sobre os olhares de Herder –, pois, nela, Rousseau (descrevendo o caminho de sua vida desde sua infância) traz uma posição inovadora em relação à natureza, afirmando que essa está dentro de cada um e é indissociável da própria noção de si.

Tal afirmação será recorrente em Goethe, que descreverá sua infância envolta pela natureza, tanto em sua obra *Poesia e Verdade* (assim como Rousseau, em suas *Memórias*) quanto nas páginas dos *Anos de Aprendizado*, cujo primeiro capítulo – que retrata de forma mimética as experiências que se desenvolvem com um teatro de marionetes adquirido por sua avó – busca apresentar a relação de sua infância com a natureza: “marchávamos pelos pátios e jardins e, destemidos, golpeávamos escudos e cabeças, sobrevivendo não poucas discórdias, que logo eram pacificadas” (GOETHE, 2006, p. 43).

Não só o contato com a natureza é descrito aqui, mas também a ingenuidade e a alegria da infância – capaz de retratar-se conforme os males que causa –, para que haja passividade entre os comuns, a qual também era exaltada por Rousseau em seus escritos: “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe!”, aclamava em seu Segundo Discurso.

É possível afirmar, contudo, que a fase mais produtiva do contato de Goethe, com a obra de Rousseau, acontece após seu retorno aos estudos do curso de Direito. Nessa época, o pensamento de Rousseau ganha novas configurações para Goethe pelas suas relações com Herder. A partir daí, Goethe vai deixar-se influenciar diretamente por Rousseau, dedicando-se, por exemplo, a estudar os escritos botânicos do genebrino, algo que lhe inspirou ainda pesquisas próprias sobre o tema.

Ademais, em uma análise mais expansiva, é possível perceber que Goethe não se deixa influenciar somente pelos escritos de Rousseau, utilizando-se de suas técnicas, mas também, pelo modelo de vida de Rousseau, fazendo das técnicas de vida desse um meio para resgatar a si mesmo, utilizando, por exemplo, como em Rousseau, o interesse pela ciência, juntamente com uma organização psicológica relativamente saudável, por autoconsciência, ou se anexando à natureza em suas viagens ou estudos botânicos.

Com isso, mesmo com suas particularidades e diferenças, olhando para vida de ambos, é possível “ver” Rousseau através de Goethe em vários momentos de sua vida: na autobiografia, nos estudos sobre a botânica ou no isolamento em meio “ao nada” em sua casa de campo. E como menciona Cassirer (2007), não em vão, tanto Goethe quanto Rousseau foram chamados de “camaleões” por seus contemporâneos.

Diante desses pontos, fica a pergunta: existem indícios claros de que os escritos de Rousseau tenham influenciado o desenvolvimento dos *Anos de Aprendizado*, de Goethe? Bem, os indícios aqui descritos colocam em cena algumas relações explícitas sobre o pensamento de Goethe em relação a Rousseau, como por exemplo, a relação entre perfectibilidade e educabilidade na obra de Goethe, seguindo um princípio de que o ser humano forma a si mesmo por meio de sua própria experiência de mundo. Nesse caso, Dalbosco (2016, p. 131) aponta que:

Não há dúvida de que o pensamento de Rousseau sobre a *perfectibilité* antecipa a tradição alemã da *Bildsamkeit*, sendo, por um lado, fonte de inspiração da *Mündigkeit* kantiana e, por outro, do *Wilhelm Meister Lehrjahre* de Goethe. No que diz respeito especificamente a este último, Wilhelm busca obstinadamente sua formação com base nas relações conflituosas que estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ele forma-se agindo no mundo, sem se deixar determinar de modo absoluto pelas forças externas. Isto é, sua formação não está determinada por um fim posto de fora de modo irreversível.

Tal compreensão torna possível visualizar a gênese do projeto educacional de Goethe baseado em uma humanidade-nação. Um despertar para a humanidade baseada na representação viva das imagens de todas as épocas (costumes, povos) e desenvolvida ao longo dos momentos da vida<sup>90</sup>.

A formação abrangeria, então, a totalidade das experiências com a ideia de um indivíduo sendo captado por inteiro, em cada fase – como em Rousseau e o respeito pelo mundo da criança (algo muito bem representado por Goethe ao retratar a infância do *Wilhelm Meister* na obra estudada) – e assumindo seu próprio destino, como reforça Dalbosco (2016, p.131): “O fato de Wilhelm não ter aceitado, por exemplo, seguir a profissão de comerciante de seu pai é um bom indicativo de que ele decidiu ir soberanamente ao encontro de seu próprio ‘destino’”.

Ao mesmo tempo, levanta questionamentos sobre alguns princípios de Rousseau que Goethe parece querer aprofundar e superar. É o caso da dualidade entre a formação do homem e a formação do cidadão, ou, da divisão necessária entre uma educação “pública e comum, outra particular e doméstica” (ROUSSEAU, 2014, p. 12); e a questão da intersubjetividade, principalmente no que diz respeito ao conceito de Rousseau (2014, p. 11) de que “o homem natural é tudo para si mesmo”, e, por isso, o homem no estado de natureza teria dificuldades de sociabilidade.

---

<sup>90</sup> Goethe amplia essa ideia de Herder, demonstrando em suas obras que as experiências acontecem no cotidiano, na sociedade.

Para lembrar, embora exaltasse uma filosofia da natureza, como em Rousseau, Goethe não via na educação pelo erro uma forma adequada de conduzir a perfectibilidade dos indivíduos. Dessa forma, alguns escritos chegam a afirmar que o Romantismo, juntamente com o pensamento de Herder, foram um divisor de águas do pensamento de Goethe, mas, ao mesmo tempo, é possível ver o pensamento de Goethe aberto, com lacunas que parecem não ser preenchidas nem pelo pensamento de Rousseau, nem pelo pensamento de Herder.

Contudo, colocando na balança de contribuições “prós e contras” ao que se refere a Rousseau, é fácil dizer que as contribuições vão muito além das lacunas. A partir dos escritos de Goethe, de sua biografia e de sua posição pedagógica – conforme relações apresentadas por Cassirer (1992) e respaldadas por Moura (2011) –, é possível perceber que o aprofundamento sobre a visão pedagógica de Rousseau foi essencial para retomar a pergunta sobre a educação da subjetividade do homem e sua relação com a sociedade, e que foi essencial para resgatar a importância da natureza na formação dos indivíduos, indo ao encontro dos projetos pós-iluministas e neo-humanistas.

A partir disso, é possível ver nas obras de Goethe indícios de que os enlaces com o pensamento pedagógico de Rousseau lhe dão certa estrutura de escrita e de organização formativa, o que fica evidente desde o primeiro romance de destaque de Goethe, *Os sofrimentos do jovem Werther*, o qual, para Moura (2011), está intimamente ligado ao romance de Rousseau, *A nova Heloísa*. Taís indícios seguem ao longo da carreira de Goethe sendo também encontrados nas obras: *Fausto*, *Memórias* e *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, como será possível perceber mais adiante, na caracterização do ideal pedagógico de Goethe.

Para Hammer Jr. (1973, p.128), por exemplo, é visível a similaridade encontrada nas obras de Rousseau com as obras de Goethe: *Nova Heloísa*, *Emílio* e as próprias *Confissões*, estão repletas de vida ativa, assim também como as novelas de Goethe, principalmente nos *Anos de Aprendizado*. Diante disso e de uma análise hermenêutica de algumas obras, é possível afirmar também que, se a *Nova Heloísa* é fundamental para o *Werther*, o *Emílio* também o é para o desenvolvimento do *Wilhelm Meister*.

Segundo as análises de Maas (2000), é possível reconhecer que Goethe busca a assimilação do conceito de perfectibilidade de Rousseau, mas o reinterpreta segundo seus ideais pedagógicos. Também afirma que Goethe vai retirar do *Emílio* a semelhança entre

Natalie e Sophia<sup>91</sup> (as esposas dos personagens), a educação não livresca (até o Livro V) e o abandono da família para o desenvolvimento da formação:

Goethe assimilou de Rousseau o conceito de uma natureza humana que pode ser educada para a civilização e a cultura a partir de suas disposições inatas. Meister, o protagonista de *Os anos de aprendizado*, deve sim descobrir suas reais aptidões naturais, para utilizá-las então em proveito da sociedade e das instituições (MAAS, 2000, p. 69).

Diante de tais fatos, é possível ir ainda além: Goethe, no *Meister*, tem o cuidado de descrever a infância livre e disposta à criatividade. Descreve as desilusões amorosas do Meister, o momento da preocupação com a agricultura – embora a ignore rapidamente, mas retoma ao final do romance –, a questão da educação pelo erro e a ideia de cuidado com a perfectibilidade através do cuidado com o momento correto de cada indivíduo fazer suas experiências, ou seja, o respeito às etapas de formação e maturidade de cada um. Todos esses aspectos apontam que, se há muito de similaridade entre o *Werther* e a *Nova Heloísa*, também há entre o *Meister* e o *Emílio*.

Goethe nunca escondeu sua admiração por Rousseau e, em vários diálogos, fez questão de apontar a importância do pensamento desse autor. Além disso, várias são as semelhanças entre seus *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e o *Emílio* de Rousseau o que possibilita apontar que, se o conceito formativo de Goethe é a *Bildung*, é no conceito de *Educabilidade* de Rousseau que vai buscar sua linha de pensamento para educar os indivíduos respeitando sua natureza.

### 2.3 Goethe e Espinoza – do acaso à reverência

Se é possível afirmar que Herder e Rousseau foram fortes influências na vida e nas obras de Goethe, o mesmo pode ser dito de Baruch de Espinoza (1632-1677). Entre as diversas citações de Goethe em suas cartas e em sua biografia, é possível coletar uma série de informações sobre como esse filósofo foi importante para o trabalho de Goethe, inclusive no que se refere ao *Wilhelm Meister*.

Espinoza nasceu na Holanda, sendo filho de uma família de portugueses de origem judaica. Durante sua vida, foi um grande pesquisador dos textos bíblicos, bem como dos

---

<sup>91</sup> Em uma “confissão” em suas memórias, Goethe menciona que, a caminho de mais uma visita à sua amada Frederica (uma das musas inspiradoras da “Amazona” Natalie do Meister), lembrava-se e comparava-se à cena de Emílio (Rousseau) indo visitar sua amada Sofia (GOETHE, 1948a, p. 226).

filósofos ocidentais, como Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros. Por seus escritos e por sua linha de pensamento, foi considerado, juntamente com Leibniz, Descartes e outros, um dos pensadores da linha racionalista da filosofia.

Aliás, também foram seus escritos e posições sobre a religião que moldaram sua vida: por sua posição sobre a bíblia, entendendo-a como uma obra metafórica a ser compreendida em suas relações históricas e sociais e não como um texto dogmático como desejavam os judeus, e por sua forma de compreender Deus, como um mecanismo imanente à natureza, que não a cria, mas que é a natureza em si, acabou sendo acusado de heresia e excomungado da Sinagoga Portuguesa de Amsterdã através do chamado *chérem*<sup>92</sup>, considerado uma das mais severas penas judaicas.

Parece que tal condenação, no entanto, não calou Espinoza. A partir do momento em que seus ideais panteístas começaram a se espalhar, seus pensamentos ganharam notoriedade e amplo espaço na modernidade. Goethe, claramente, foi um de seus leitores e intérpretes, para não afirmar seguidor, tendo iniciado as primeiras leituras em Espinoza em 1773, quando retornou de Estrasburgo para Frankfurt.

Como menciona Schweitzer (1950), foi nessas leituras que Goethe encontrou seu “verdadeiro mestre” em Espinoza, comparando com o encontro que o poeta teve em Estrasburgo com Herder, também considerado um mestre para ele. Mas o que teria encontrado Goethe de tão especial em Espinoza que o influenciasse desta maneira?

Em primeiro lugar, para Schweitzer (1950), Goethe se encontrou em Espinoza, sendo reconduzido para dentro de si. Goethe tinha vocação naturalista “inata”, aguçando constantemente sua curiosidade por meio do contato com pessoas interessadas pelas ciências naturais. Espinoza, por sua vez, fora um pensador que conseguiu renovar a filosofia natural estoica e fundamentar uma relação diferenciada entre Deus e a natureza.

Assim, para Schweitzer (1950, p. 94), Goethe encontra em Espinoza parte daquilo que buscava para fundamentar suas teorias:

É o fato de encontrar expressa, de maneira bem clara, no filósofo [Espinoza], a convicção de que ele próprio acariciava, de que Deus e a natureza são unos, que Deus age e se manifesta na natureza que Ele mesmo traz em si. Mais ainda. Preza também Goethe no filósofo o fato de fundamentar a moral na tendência de nos batermos por um aperfeiçoamento para o qual estamos predestinados.

---

<sup>92</sup> Tal condenação impede, por exemplo, que as pessoas se aproximem a mais de 4 metros de um indivíduo que recebe a *Chérem*, e qualquer indivíduo fica proibido de ler qualquer coisa escrita por um “condenado”.

Ou seja, longe das questões utilitaristas que se levantavam na época, tanto em relação à política quanto em relação à economia, Goethe encontra em Espinoza uma “fuga” para aquilo que acreditava estar de acordo com um mundo diferente, no qual a felicidade é encontrada na interioridade de cada indivíduo e pode ser conquistada pela autoformação.

No entanto, não é necessário olhar somente por meio de intérpretes para a relação entre Goethe e Espinoza. É possível, antes disso, perceber em suas próprias palavras, em diversas passagens de suas cartas e até mesmo de suas memórias, como faz questão de demonstrar que o filósofo holandês fora de muita importância para sua vida e para suas teorias, refletindo em seus escritos.

O livro XVI de sua obra *Poesia e Verdade* é dedicado, em boa parte, a esclarecer essa ligação. Logo no início, aponta que descobriu as obras do filósofo devido a um mero acaso: “um **acaso** me tinha feito descobrir em nossa biblioteca um pequeno livro que combatia apaixonadamente Espinoza” (GOETHE, 1948a, p. 317).

Tal “combate” a Espinoza encontrado nessa obra, longe de afastá-lo desse autor, o impulsionou a descobrir mais sobre ele, fazendo-o ir em busca de novas leituras, nas quais percebeu que o filósofo holandês se tratava de um homem “útil aos homens, e, por conseguinte, agradável a Deus” (GOETHE, 1948a, p. 317), de forma que logo “a lembrança da doce beatitude que me tinha causado a primeira leitura das obras de Espinoza, decidiu-me a estudá-las de novo e o resultado foi o mesmo. Aprendendo a conhecer a mim próprio, parecia-me que jamais tinha encarado de melhor o mundo” (GOETHE, 1948a, p. 318).

Assim, mesmo com ressalvas a algumas reflexões desenvolvidas por Espinoza, Goethe sentiu-se envolvido por suas teorias. Em suas memórias, escreveu: “vou dizer, sucintamente, onde me apropriei das maneiras de ver Espinoza. A natureza age segundo leis de tal modo necessárias, que a própria divindade nelas não pode tocar, e todo o mundo está de acordo nisto, sem o saber” (GOETHE, 1948a, p. 319).

Tal afirmação esclarece em muitos pontos a relação de Goethe com a formação, segundo a natureza de cada um. Não como forma de “fatalismo”, em que o indivíduo é determinado “fatalmente” a seguir um caminho determinado, mas como forma de determinismo, no qual o indivíduo – por mais que desenvolva suas relações e sua vida nas circunstâncias que o cercam – precisa compreender e respeitar que em si há determinações naturais, das quais ele não pode fugir e contra as quais é desgastante lutar. Segundo suas palavras:

A natureza nos deu a força, a atividade, a tenacidade e uma indestrutível ligeireza de espírito que, no momento em que acabamos de renunciar alguma coisa que acreditávamos nos fosse indispensável, mostra-nos uma coisa nova ordenada de um novo atrativo (GOETHE, 1948a, p. 319).

Nesse sentido, Goethe supera a ideia de Rousseau de que a natureza é um estado pré-social, aquilo que em alguns meses determina o que os animais serão por toda a vida, mas no qual o homem não pode permanecer estando em sociedade, e, por isso, deve usufruir de sua perfectibilidade que “age rompendo com aquela identidade originariamente harmônica do homem selvagem com a natureza” (DALBOSCO, 2016, p. 126).

Seguindo o ideal de Espinoza de que Deus e a natureza são uma só coisa, e crendo que o divino segue nos indivíduos, Goethe, diferente de Rousseau, acreditava que o homem não pode se destituir de sua natureza, nem a esconder. Ela é parte dele e continuará sendo parte dele até o último dia de sua vida, como expressará com clareza em seu *Fausto* na expressão “no fim sempre sereis o que sois” (GOETHE, 2014, p. 148), e no *Wilhelm Meister* nas seguintes palavras de Jarno:

Só todos os homens juntos compõem a humanidade; só todas as forças reunidas, o mundo. Estas estão com frequência em conflito entre si e, enquanto buscam destruir-se mutuamente, a natureza as mantém juntas e as reproduz. Do mais ínfimo instinto artesanal e animal ao mais sublime exercício da arte espiritual [...] tudo isso, e muito mais, está jacente no homem e deve ser desenvolvido; mas não em um, e sim em muitos. Toda disposição é importante e deve ser desenvolvida. (GOETHE, 2006, p. 524-525)

No que refere ao pensamento de Espinoza referente à compreensão da natureza, ou à autocompreensão para a compreensão da natureza, Teixeira (2001) destaca ser essa uma ação importante, pois, na busca por resolver o problema de conhecer a realidade externa, a partir do pensamento, esse pensador vai diferenciar-se de Descartes ao demonstrar que a resolução desse não é meramente lógica, mas também ontológica.

Isso significa que o conhecimento do mundo exterior depende primeiramente, em Espinoza, da compreensão do mundo interior, de modo que “toda vez que fazemos um esforço de reflexão sobre nossos próprios pensamentos, estamos a caminho da realidade total” (TEIXEIRA, 2011, p. 35).

Ao mesmo tempo, coloca como premissa o fato de que a mente somente conhece a si mesma no momento em que conhece as coisas: “cada coisa depende de todas as outras, não sendo possível explicá-las se não circularmente” (TEIXEIRA, 2011, p. 35). Assim, a relação sujeito/objeto não é somente possível, mas necessária para a autocompreensão. Com isso, as



experiências também são necessárias no sentido em que colocam os indivíduos nessa relação sujeito/objeto. E quanto maior o número dessas experiências, melhor.

Nesse caso, a nossa “perfeição” é exatamente o conhecimento que nossa alma tem de sua união com a “natureza inteira” – a natureza de si e a natureza das coisas –, sendo a busca por essa natureza inteira, o esforço e o método que os indivíduos devem procurar para encontrar a verdade. O conhecimento somente se dá pela busca do homem pelo conhecimento de si, que acontece também pelo conhecimento do mundo e dos outros, enquanto o contrário também é verdadeiro: somente há o conhecimento do mundo e dos outros a partir do momento em que o indivíduo conhece a si mesmo, é preciso um constante equilíbrio.

Eis a busca de Goethe em seus escritos. Uma expressão de equilíbrio, na qual os indivíduos aceitem que “existem fraquezas que pertencem à nossa natureza” (GOETHE, 1948a, p. 179) e que elas devem ser consideradas na busca pela compreensão do mundo exterior. As forças internas devem então ser trabalhadas para que se possa aproveitar o máximo de si: é o equilíbrio entre a *Tyche*<sup>93</sup> interna e a *Tyché* externa, muito bem lembrado por Hadot (2010).

Tal busca tem como ponto de acesso o pensamento de Espinoza, que o ajuda também na compreensão, a partir das necessidades da natureza, das necessidades da alma, desvinculando-as das relações materiais, ou do materialismo exagerado que se desenvolvia na Europa do Séc. XVIII: “devemos limitar em nossa alma toda existência e perfeição, para que estas se tornem adequadas à nossa natureza e à nossa natureza de pensar”, diz Goethe (2012, p. 44)

Com isso, tanto as relações da natureza quanto as relações da alma acompanharam Goethe em sua vida e em seus escritos, inclusive da obra estudada nesta tese, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*<sup>94</sup>, como é possível perceber nas próprias palavras de Goethe:

Minhas ideias sobre este assunto (as necessidades da alma) eram tão singulares, que eu não tinha podido achar para elas uma aprovação parcial pelo menos, senão nos escritos de Espinoza. Eu admirava ao mesmo tempo as coisas deste autor sobre o mundo físico e sobre o mundo intelectual, e tinha ficado encantado com o desinteresse ilimitado com o qual ele tinha feito a prova por meio desta máxima extraordinária: “quem ama a Deus verdadeiramente, não pede a Ele para que o ame em troca”. Compreendia todo o significado dessas palavras e eu as praticava do melhor modo que me era possível, em amor e amizade, e as comentei sem querer em

---

<sup>93</sup> Fortuna, acaso, sorte.

<sup>94</sup> É possível também ver outra relação de Goethe com Espinoza na seguinte passagem do *Wilhelm Meister*: “Aquele a quem o mundo não revele diretamente que relação com ele têm, aquele a quem seu coração não diga o que deve a si mesmo e aos demais, sem dúvida dificilmente o aprenderá nos livros, que, na verdade, não têm outro destino senão o de dar nomes a erros.” (GOETHE, 2012, p. 44)

*Wilhelm Meister*, por esta frase de Felina que acharam muito ousada: “Se eu te amo, que tens a ver com isso?” (GOETHE, 1948a, p. 292 – *grifo do autor*).

Tal expressão demonstra ainda outra particularidade de Goethe em relação à natureza e sua relação com Espinoza: a ideia da particularidade e da universalidade monista. Ora, “que tens tu a ver com isso?”, não é uma expressão egoísta de Goethe, mas, sim, em primeiro momento, uma expressão afirmativa. De existência. De qualidade existencial. Goethe quer demonstrar que, se Deus é a natureza, e, tendo cada indivíduo a natureza dentro de si, logo, cada indivíduo traz em si uma fagulha divina que a torna única existencialmente e dá condições a ela de uma afirmação vital.

Mas, por outro lado, em um segundo momento, a mesma expressão é indagadora, pois, se o indivíduo é natureza, ou a tem em si, também é parte de um todo divino que em tudo existe. Então, a afirmação “que tens tu a ver com isso?” torna-se uma pergunta que dimensiona a relação entre o particular e o universal para outro patamar através de Espinoza: “em cada ser vivo existe o que denominamos partes, porém tão inseparáveis do todo que só podem ser compreendidas nele e com ele. E nem as partes podem ser empregadas como medida do todo, nem o todo como medida das partes” (GOETHE, 2012, p. 44).

Tal dimensão pode ser uma resposta, ou complementação, à compreensão da formação dos indivíduos, levando em consideração sua natureza. De maneira simples, é mister recordar que Rousseau fala da associação entre os indivíduos (intersubjetividade) como uma necessidade para superar as dificuldades da vida, essa, relacionada à sobrevivência do homem. No entanto, para Espinoza, a associação civil é busca necessária pela perseverança do ser, pois sua natureza traz em si a relação de buscar a divindade no outro: “Com efeito, se, por exemplo, dois indivíduos, absolutamente da mesma natureza, se unem um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso que cada um deles separadamente. Portanto, nada mais útil ao homem que o homem” (ESPINOZA, 1983, p. 242).

Logo, a ideia da formação por meio da intersubjetividade fica mais evidente na relação Goethe e Espinoza do que – ao menos na parte das relações naturais – na relação com Rousseau. Isso não significa, contudo, que ambas as teorias se anulem ou se contraponham em Goethe, mas, sim, que se complementam.

Porém, a teoria de Espinoza dá a Goethe uma visão mais ampla e afirmativa das intersubjetivas, pois, se cada coisa depende de todas as outras, isso significa também que cada indivíduo depende de todos os outros para a sua própria compreensão. E por aqui, é possível explicar, por exemplo, por que Goethe em sua obra abordará a expressão “outro eu”, para se referir à necessidade do olhar do outro para o autoconhecimento de cada indivíduo.

Também, essa mesma visão de que “compreender a essência adequada de uma coisa significa compreender cada coisa em relação ao todo” (TEIXEIRA, 2011, p. 38) aponta para a necessária relação particular/universal, a expansão cultural que Goethe buscou desenvolver no jovem Wilhelm Meister e suas inúmeras experiências de vida.

#### 2.4 Goethe e Kant: uma ligação (im)provável

Diferente de Rousseau e Espinoza, com os quais a relação deu-se de forma “natural”, a relação com Kant pode ser vista como um tanto improvável. Como Goethe mencionava, normalmente, as pessoas ao seu redor não lhe indicavam leituras de Kant. Ao contrário, até mesmo o desaconselhavam, conforme confissão: “Schiller desaconselhava-me sempre o estudo da filosofia de Kant, dizendo que o kantismo nada poderia me dar. Ele, Schiller, no entanto estudava-o com afinco; eu também, e não sem ter lucrado com isso”.

Foi, assim, em uma quarta-feira, 11 de abril de 1827, que Goethe retratou a Eckermann (1950, p.227) sua relação com Kant. A confissão é antecedida ainda por uma exposição de profundo respeito para com Kant, conforme segue:

(Eckermann): - Perguntei-lhe qual dos filósofos modernos julgava o mais eminente;  
(Goethe): - ‘Kant’, respondeu ele, ‘é indubitavelmente o mais eminente. É também aquele cuja teoria continua predominando e que mais profundamente penetrou em nossa cultura [...].

(Eckermann): - Teve V. Excelência, algum dia, relações pessoais com Kant?

(Goethe): - ‘Não’. Kant nunca tomou conhecimento da minha existência, embora tenha seguido meu próprio impulso, eu trilhasse rumo semelhante ao seu. Escrevi minha ‘Metamorfose das Plantas<sup>95</sup>’ quando ainda o ignorava, e no entanto a obra está inteiramente no espírito do Kantismo. Aquilo que distingue o sujeito do objeto, e além disso, a crença de que toda criatura existe por si, e que o sobreiro por ventura não se desenvolve para que possamos arrolhar nossas garrafas, isso temos em comum, Kant e eu, e é com satisfação que constato termo-nos encontrado [...]. (ECKERMANN, 1950, p. 226)

Tal diálogo, entre Goethe e Eckermann – o qual, nos últimos anos da vida do poeta, tornou-se basicamente seu confessor –, demonstra que não há possibilidades de negar o apreço de Goethe para com Kant.

A admiração do poeta pelo filósofo era evidente, entretanto, isso não significava uma aceitação completa da obra e do pensamento, ao contrário, haviam muitos momentos nos quais Goethe divergia, e não deixava de demonstrar tais divergências, como no caso das

<sup>95</sup> Essa obra data de 1789 (publicação em 1790), sendo que as primeiras leituras sobre Kant datam de 1790.

críticas que escrevera sobre as obras de Kant<sup>96</sup>. Por isso, como menciona Cassirer (2007), não há uma clareza no que se refere à relação entre esses dois pensadores.

Isso não impede, no entanto, de notar que Goethe utilizou como ponto de partida a *Crítica da Faculdade de Julgar* desenvolvida por Kant para iniciar a reflexão sobre a possibilidade de ligar natureza e objeto, superando a dicotomia entre o ser-si-mesmo e o ser “mundo” – alguns entraves que ainda encontrava no pensamento de Espinoza e Rousseau. Isso porque – como menciona Cassirer (2007) interpretando uma carta de Goethe a Zelter –, por meio dessa obra Kant, possibilitou a Goethe olhar natureza e arte uma ao lado da outra, concebendo a ambas o direito de atuar sem finalidades.

Entretanto, ao que parece, Goethe não se satisfaz com a dualidade entre sujeito e objeto e entre fenômeno e coisa em si contida em Kant, pois essa dualidade remetia novamente à dualidade encontrada em Rousseau, a qual ele se empenhava em superar: a dualidade da educação natural e da educação social.

Assim, ao buscar a superação dessa dualidade na Natureza (LÖWITH, 2008), Goethe vai encontrar uma primeira aproximação com Kant, que se dá pela maneira como esse último apresenta – na *Crítica da Faculdade de Julgar* – a possibilidade de um juízo do ponto de vista subjetivo acerca da natureza, mas, de forma que a compreensão das leis podem estabelecer conexões entre os particulares. Assim, Goethe, por exemplo, já explicava as relações entre as plantas (em *Metamorfose das Plantas*), dizendo que essas parecem ser singulares, mas, ao mesmo tempo, respeitam leis universais.

Goethe desejava demonstrar que o particular não estava somente ligado ao universal, antes disso, o universal estava contido no particular e o particular contém o universal: “O que é universal? O caso singular. O que é particular? Milhões de casos” (apud WAIZBORT, 2000, p. 79).

Porém, é quando Kant trata as faculdades da alma (os sentidos, a imaginação e a apercepção), principalmente no que se refere à imaginação, que Goethe encontra “luz” nos escritos de Kant<sup>97</sup>. Situando-se acima dos limites da experiência, a imaginação em Kant contribuiu para que Goethe conseguisse vislumbrar caminhos de parentesco entre “natureza e arte”, e, assim, não é exagero afirmar que há um modelo estético kantiano no *Wilhelm Meister*, ou, como menciona Schutjer (2001, p. 122):

---

<sup>96</sup> Ver sequência do diálogo com Eckermann (1950, p. 226).

<sup>97</sup> Certa vez, teria confessado à irmã de Schopenhauer que “ao ler uma página de Kant, tinha a impressão de penetrar em uma sala cheia de luzes” (ECKERMANN, 1950, p. 221).

[...] a estrutura narrativa do romance se assemelha menos à trajetória orgânica do desenvolvimento do particular para o geral, da matéria ao espírito, que nós identificamos com Herder e no personagem Abbé (Abade), que a convergência frágil de dois termos distintos que encontramos no juízo estético de Kant. Como na construção de Kant, momentos empíricos na novela são ao mesmo tempo singular e independente e sempre já ligado dentro de um conjunto indeterminado. Veremos que os momentos de encontro e descoberta na vida de Wilhelm tem uma dupla condição inconclusiva: muitas vezes é indecível se suas experiências são acidentais e únicas ou parte de um plano prévio por parte da Sociedade Torre<sup>98</sup> (SCHUTJER, 2001, p.122 – tradução nossa).

Da mesma forma, não é exagero afirmar que tal modelo estético de Kant ajudou a pensar a ideia de “homem como um fim em si mesmo” (SIMMEL, 2005), em sua própria natureza, mas com uma possibilidade estética de expansão, partindo do singular para o universal sem perder-se naquilo que é próprio de si, mas expandindo-se pela sua expressão – como é possível identificar nas cenas da obra, onde o personagem *Meister* procura se perceber para colocar-se no lugar do outro personagem. Essa exposição da própria natureza contribui também para que o indivíduo possa ser julgado e guiado – algo que também era uma expressão kantiana – quando se refere à busca da condução moral dos indivíduos.

## 2.5 Shakespeare e Goethe: as bases da composição do Meister

Embora todos os pensadores citados até aqui tenham um espaço especial no que diz respeito à construção da obra estudada, talvez nenhum deles seja tão significativo quanto William Shakespeare. O interesse sempre crescente com o qual Goethe estudava Shakespeare alargava de tal modo sua imaginação que ele não conseguia mais fechar-se em um “espaço estreito da cena, e sobretudo no tempo limitado por uma representação dramática” (GOETHE, 1948a, p. 271). Era preciso descrever todas suas ideias e teorias em uma obra como o Wilhelm Meister.

Shakespeare era, para Goethe, muito mais do que um mero poeta ou escritor, era, como menciona Lukács (2006, p. 583):

[...] um grande educador para a humanidade e personalidade totalmente desenvolvida; seus dramas são, para ele (Goethe), modelos do modo como o

---

<sup>98</sup> “Thus it is not far-fetched a kantian aesthetic model at work in Wilhelm Meister the narrative structure of the novel resembles less the organic trajectory of development from particular to whole, matter to spirit, that we identified with Herder and the Abbé, than the fragile convergence of two separate terms we found in Kant's aesthetic judgment. As in Kant's construct, empirical moments in the novel are at once singular and independent and always already bound within an indeterminate whole. We will see that moments of encounter and discovery in Wilhelm's life have an inconclusive, dual status: it is often undecidable whether his experiences are accidental and unique or part of a prior plan on the part of The Tower Society.”

desenvolvimento da personalidade atingiu a plenitude nos grandes períodos do humanismo e de como esse desenvolvimento deveria se completar no presente.

Em sua época, as obras de Shakespeare tiveram um papel importante na formação da “moderna literatura alemã”, principalmente porque, sob o aporte de Lessing<sup>99</sup>, tornaram-se como “antídoto” à má interpretação dos preceitos de tempo, espaço e ação de Aristóteles, abrindo caminho para novos rumos à formação e à cultura do público alemão.

Quanto ao jovem Goethe, é possível perceber em suas próprias palavras que, ao deparar-se com a obra de Shakespeare, sentiu-se extremamente identificado, como menciona em seu *Discurso para o dia de Shakespeare*: “A primeira página dele que li foi uma identificação por toda a vida, e quando tinha terminado a primeira peça, fiquei como um cego de nascença a quem um gesto milagroso dá, num instante, a visão” (apud MAAS, 2008, s/p).

Tal identificação transformou-se em uma clara influência, a qual pode ser percebida ao longo das obras de Goethe, principalmente da expressão e da tragédia da vida de *Werther* e das exposições e colocações da interpretação de *Wilhelm Meister* em seus anos de aprendizagem.

É mister ressaltar, por exemplo, que a base da primeira versão do *Wilhelm Meister (A missão teatral - 1777)* tem como fundamento o teatro, claramente pela crença que Goethe tinha na possibilidade de que um teatro – com a profundidade das obras de Shakespeare – pudesse servir de parâmetro para a formação do povo alemão. Essa ideia não foi abandonada por completo na versão final (1796).

Na versão final de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o desejo de atuar como uma “pessoa pública”, negada ao personagem por sua origem burguesa, impele Wilhelm Meister para o teatro, onde, segundo ele, expressando as palavras de Goethe, poderia “ser e parecer” ao mesmo tempo, dando-lhe também acesso e interpretação do “grande mundo” e a formação de suas capacidades.

Assim, é visível a influência de Shakespeare em Goethe, principalmente sobre seu Meister. Durante a obra, vale lembrar, Goethe faz uma alusão à dimensão do poder das palavras de Shakespeare: quando descreve a primeira leitura de suas obras por parte do personagem Wilhelm Meister, diz que essas o conduziram “a um mar sem fim, no qual rapidamente se esqueceu de tudo e se perdeu” (GOETHE, 2006, p. 184).

Assim, do modo de descrever a expressão de seus personagens e os cenários em que esses apareciam, até a necessidade de fazer do teatro uma base para a primeira versão do

---

<sup>99</sup> Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), poeta, dramaturgo, filósofo e crítico de arte alemão.

Wilhelm Meister (*A missão teatral*), ou ainda, de colocar seu próprio personagem principal como um intérprete de *Hamlet*, apontando para o fato de que ambos tinham muito em comum, Goethe busca demonstrar seu apreço pelo pensamento do escritor inglês e o faz uma base de sustentação para sua formação estética, juntamente com os aspectos kantianos.

Diante de tal constatação, é possível ir delineando um caminho construtivo para a obra de Goethe, que inicia com as releituras apontadas por Herder, passa pelos ideais pedagógicos de Rousseau – voltados para a educação da natureza com base na educabilidade –, aprofunda-se em Espinoza – no aprofundamento da natureza e na necessidade da intersubjetividade para a sua potencialização –, e encontra, nos ideais estéticos de Kant, luz para a relação entre o particular e o universal, entre natureza e objeto, tudo isso sendo unificado e fortalecido pela força criadora dos ideais e dos escritos de Shakespeare.

### 3 OS ANOS DE APRENDIZAGEM DE WILHELM MEISTER: A CONSTITUIÇÃO DA OBRA

Após a análise da vida de Goethe em sua trajetória familiar e intelectual, e a análise sobre da experiência formativa que o influenciou na constituição da obra a ser aqui analisada, é chegado o momento de analisar o contexto social e de formação sob o qual a obra vai ser desenvolvida, “obrigando” Goethe a servir-se de todo seu conjunto de ideias e ideais, os quais constituiu por meio de seus estudos e de suas influências no decorrer de sua vida acadêmica e social.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar, hermeneuticamente, o contexto histórico e social de Goethe, principalmente entre os anos de 1777 e 1796 – período em que a obra fora escrita desde sua primeira versão –, buscando compreender como o “caldo cultural” da vida de Goethe, e do contexto em que vivia, ajudou a constituir a obra.

Pretende-se, com isso, perceber como Goethe buscava sentir as necessidades de sua época (em diferentes credos, classes e gêneros) e constituir aspectos de formação que respeitasse a natureza e as experiências de cada um, ao mesmo tempo em que buscava que essa formação fosse algo universal e “intertemporal”, ou seja, que fosse para além das necessidades de seu tempo e se mostrasse basilar à formação de indivíduos dos “novos tempos”.

Nesse sentido, será primordial também dar uma atenção especial para sua constituição “técnica”, buscando perceber que a grandiosidade da obra somente foi possível pela genialidade de Goethe, nesse caso não somente como pensador, mas principalmente como um poeta capaz de sentir o mundo à sua volta e expressá-lo, como poucos fizeram, em uma junção entre literatura e formação (característica básica de um *Bildungsroman* - romance de formação), construindo uma obra clássica, que caracteriza-se por sua ambientação em relação à época e à realidade em que se constitui a história, o que, definitivamente, contribui para que o leitor possa situar-se em seu tempo e atualizá-la conforme sua relação com cada época e cada característica.



### 3.1 A constituição da obra: anos de aprendizado de Goethe [Wilhelm Meister]

Logicamente, não é possível afirmar que todo o caldo cultural que fez parte da vida de Goethe está presente em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, contudo, todos que leem a obra – com prévio conhecimento da vida de Goethe e da situação social que constituía a Alemanha na época – percebem que ela está atrelada a pelo menos dois aspectos: os problemas sociais e formativos da Alemanha e a própria vida de Goethe, com suas aventuras e desventuras, sociais, familiares ou amorosas.

Historicamente, a construção da obra ocorre entre maio de 1793 e junho de 1796<sup>100</sup>, entretanto, é possível afirmar que – como mencionam Lukács (2006) e outras biografias – a obra tem uma primeira versão iniciada em 1777 sob o título de *A missão teatral de Wilhelm Meister* (*Wilhelm Meister theatralische Sendung*), que se manteve até 1785, com seis livros escritos<sup>101</sup>.

Há claras distinções entre a época na qual *A missão teatral* começou a ser redigida e a época em que *Os anos de aprendizado* foram concluídos. Tais distinções relacionam-se a questões sociais e a questões pessoais referentes a Goethe. Assim, mesmo “para alguém que era mutável como os deuses” (CITATI, 1996), o fato de a primeira redação sofrer significativas modificações até sua redação definitiva somente anos após seu início não é um acaso; é, sim, fruto do amadurecimento pessoal do autor e de suas adequações às necessidades sociais que se “mostraram” diante dos fatos revolucionários que borbulhavam na Europa – o que explicita também o talento de Goethe para a adaptação de suas obras às circunstâncias que o cercavam.

Entretanto, mesmo diante dessas significativas modificações, é importante reconhecer que a obra final manteve boa parte da estrutura de sua primeira versão. Dessa maneira, segundo Lukács (2006, p. 581), analisar a época de constituição da primeira versão<sup>102</sup> “oferece a melhor possibilidade de esclarecer em que momentos artísticos e ideológicos se manifesta aquele novo caráter transitório de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*”.

---

<sup>100</sup> Faço aqui uma “média” de datas para situar a construção da obra, visto que, para alguns autores, o livro começa a ser escrito ainda em 1793, tendo os primeiros capítulos sido concluídos em 1794. O término da obra pode ser também datado de 1795, porém, por volta de maio de 1796, retrata o envio dos últimos capítulos prontos a Schiller, sendo que a partir dessa data houve constante troca de cartas entre ambos autores sobre a obra e as relações que ela abordava, mas as modificações não foram significativas a ponto de mudar os rumos da escrita, ou a sua compreensão.

<sup>101</sup> *Os anos de aprendizado* de *Wilhelm Meister* tem oito livros.

<sup>102</sup> Essa versão foi descoberta por acaso em 1910.

Sendo assim, é válido salientar que, historicamente, a primeira versão do *Meister* foi iniciada dentro do espírito jovem de Goethe (na época, com 28 anos), e situa-se dentro do período (três anos após) que o poeta ainda colhia os frutos de *Os sofrimentos do jovem Werther*, sua primeira obra de sucesso.

*Werther* havia sido escrito sob as influências do Romantismo, movimento este que buscava combater o excesso de racionalidade que impregnava a vida europeia com o princípio de utilidade, ocasionando a perda da pluralidade e das particularidades dos indivíduos e o encolhimento do espaço e do tempo em razão da impregnação geométrica – principalmente dos poetas, afetados pela “diminuição” do espaço para as “curvas” e a improvisação sensível – fatos esses que influenciavam sensivelmente ao Goethe talhado recentemente pelo movimento *Tempestade e Ímpeto*. Da mesma forma, o Romantismo e a própria obra receberam influências dos acontecimentos políticos e econômicos da Europa nesse período (os ideais que culminariam na Revolução Francesa já transitavam e fervilhavam pela Europa).

Tais características sociais que marcaram a constituição do *Werther* também marcaram o enredo social do início da constituição da *Missão Teatral*, contudo, se nos três anos que separaram o *Werther* da *Missão Teatral* a sociedade não se havia modificado muito, a postura do Goethe que iniciou a *Missão Teatral*, havia.

Depois ter sido convencido pelo Grão-duque Carlos Augusto a ficar em Weimar (1775, um ano após escrever e publicar *Werther*), Goethe acabou assumindo algumas funções administrativas importantes. Essas funções, exercidas como funcionário do estado (principalmente as que se referiam à área de administração financeira e à de transportes), o colocaram em um caminho diferente daquilo que vinha desenvolvendo até o *Werther*, sob as influências do Romantismo e do movimento *Tempestade e Ímpeto*.

Entre os fatores que desencadearam um início na mudança de sua postura, pode-se apontar a série de viagens que Goethe fará pelo ducado de Weimar, e para outros países como a Suíça. Tais viagens o colocaram em contato com a realidade social da Alemanha e com a Aristocracia<sup>103</sup>, o que lhe trouxe novas perspectivas de ver o mundo e de ver os percursos da revolução que eclodia na Europa.

Sob a influência do movimento romântico *Tempestade e Ímpeto*, Goethe via com bons olhos a revolução como um todo (inspiração Romântica), porém, lhe faltava olhar para questões cruciais no que se referia ao desenvolvimento pós-revolução. E então, abriu-se para a

---

<sup>103</sup> É importante recordar que Goethe provinha de uma família de posses, mas não era considerado um aristocrata. Entretanto, sua família tinha “bom gosto” estético, o que impulsionava em Goethe uma educação estética diferenciada, além da possibilidade de aprender línguas e ver peças teatrais.

compreensão da falta de preparação da burguesia para governar e de suas reais intenções pós-revolução. Goethe, comparando burguesia e aristocracia, passou a preocupar-se a questionar-se sobre a formação cultural dos burgueses e sua despreocupação quanto a isso, revendo algumas questões de influência Romântica que mantinha.

Também a primeira viagem às “escondidas” para a Itália<sup>104</sup> fora muito importante para seu desenvolvimento estético e cognitivo, visto que o colocou em contato com o ambiente artístico italiano que se encontrava sob a influência de mestres modernos, os quais faziam arte com traços da antiguidade, algo que contribuiu para mudar as concepções de Goethe sobre a arte e a sociedade, diminuindo ainda mais seu entusiasmo pelo Romantismo e impulsionando-o embrionariamente para o classicismo<sup>105</sup>.

Então, é neste contexto, já se afastando dos projetos do movimento *Tempestade e Ímpeto* e tendo como ponto central o problema com o mundo burguês, mais precisamente com a questão da formação cultural do povo burguês – vista como estreita ou, reduzida, diante do que percebia em relação a nobreza –, que Goethe visualiza no teatro, tendo como modelo as peças de Shakespeare<sup>106</sup>, uma oportunidade de impulsionar a formação necessária para o povo alemão.

Assim a *Missão Teatral* começa a ganhar traços, ainda vinculados estruturalmente àquilo que trazia no *Werther*, mas também já ganhando um olhar mais pedagógico e crítico do que naquela obra. A “missão teatral”, nesse caso – ou o papel que o teatro deveria desenvolver na obra –, era a de libertar as almas poéticas do espírito pobre da cultura burguesa, na qual Goethe expressa uma crença na estética (por meio do teatro) como instrumento para desenvolver a personalidade dos indivíduos e proporcionar um pouco de formação e cultura à classe burguesa, que se encontrava em ascensão econômica, mas ainda estagnada culturalmente<sup>107</sup>.

---

<sup>104</sup> Há relatos que mencionam que Goethe, por volta de 1780, tenha usando o nome falso de João Felipe Moeler para transitar por algumas cidades da região, chegando até Roma, onde encontrou-se com uma colônia de artistas alemães.

<sup>105</sup> É possível visualizar, no estudo de alguns autores, que essa fase é importante para o florescimento do que mais tarde seria chamado de Classicismo de Weimar.

<sup>106</sup> O objetivo de utilizar o teatro era pela possibilidade de resgatar a função do trágico grego, ou seja, a possibilidade de “ver-se em ação” através das peças e das obras para poder crescer individualmente.

<sup>107</sup> Como é possível perceber em um trecho da carta de Wilhelm Meister para seu cunhado Werner, já na segunda versão – que está atrelada à primeira, Goethe preocupava-se com a possível ascensão despreparada da burguesia. Diz alguns trechos: “de que me adianta fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?”, e continua “um burguês pode adquirir méritos e desenvolver seu espírito a mais não poder, mas sua personalidade se perde, apresenta-se ele como quiser”, e ainda, “não lhe cabe perguntar: ‘que és tu?’, e sim: ‘que tens tu? Que juízo, que conhecimento, que aptidão, que fortuna?’, enquanto o nobre tudo dá só com a apresentação de sua pessoa, o burguês nada dá nem pode dar com sua personalidade” (GOETHE, 2006, p. 284-5).

Tais episódios retratam a caracterização psicossocial do início do *Meister*, bem como o caráter transitório entre as obras (*Werther* e *Missão teatral*), onde, o afastamento de Goethe do movimento *Tempestade e Ímpeto* e seu contato com o classicismo já moldavam uma nova forma do poeta pensar a formação dos indivíduos. Porém, é mister compreender que esse ainda não é o contexto definitivo para a produção dos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Goethe reunirá ainda uma nova síntese de fatos sociais e pessoais que serão determinantes para a versão final da obra; a saber, as transformações sociais que viriam a acontecer após 1789 e seu amadurecimento – entre a primeira versão e a segunda – fizeram Goethe ampliar a questão formativa abordada na primeira versão da obra, fazendo do teatro apenas um dos pressupostos de formação,<sup>108</sup> não o único, mas também não sem importância. O teatro tornar-se-á apenas um “elo” entre a primeira e a segunda versão, de onde Goethe parte para desenvolver seu personagem na busca de demonstrar caminhos de formação à burguesia. Mas, que transformações seriam essas, capazes de mudar o rumo de uma importante obra de Goethe?

Para começar a compreendê-las é importante perceber que, seja por suas incursões a trabalho pela Alemanha, ou por suas limitações quanto ao acesso de material para pesquisa ou até mesmo pela baixa aceitação de seus escritos, Goethe tornou-se aos poucos um alemão que não gostava da Alemanha<sup>109</sup> e talvez isso tenha ficado claro depois de sua segunda “fuga”<sup>110</sup> para a Itália, em setembro de 1786, logo após terminar a *Missão Teatral*.

A Alemanha era um país de clima frio e úmido, com um povo culturalmente pobre, o que limitava Goethe tanto em suas pesquisas naturalistas quanto na publicação e aceitação<sup>111</sup> de seus textos. Por isso, Goethe preferia a Itália, que era um país mais quente, onde podia admirar quase todas as plantas que conhecia apenas por livros ou nas estufas dos palácios alemães. Também era país mais “culto” na visão de Goethe, pois respirava o classicismo<sup>112</sup>: as obras de arte, a arquitetura, as decorações das casas e palácios, tudo era, para Goethe, mais

---

<sup>108</sup> Mais adiante, será demonstrado que, na versão final, *Os anos de aprendizagem*, o autor trará ao menos três concepções de educação, sendo que o teatro é a primeira delas, embora seja tido como incompleto, abrindo espaço para a educação pelo erro e pela educação orientada.

<sup>109</sup> Ver Citati (1996) e Benjamin (2009).

<sup>110</sup> A segunda viagem de Goethe para a Itália aconteceu de forma inesperada para aqueles que o cercavam. Goethe simplesmente abandonou suas atividades políticas e administrativas em Weimar e decidiu viajar, buscando um pouco de paz para si e inspiração para seus estudos e escritos.

<sup>111</sup> As mudanças de compreensão do povo e da cultura alemã aos poucos iam refletindo-se em seus textos, e isso influenciava a aceitação destes, que diminuía consideravelmente.

<sup>112</sup> De onde veio sua inspiração inicial para o classicismo alemão. Tanto que em seu retorno de sua segunda viagem da Itália, Goethe traz um busto de gesso de São Rafael, o qual usará o restante de sua vida como peso de papel.

“vivo”, algo que o fazia sentir-se em casa, ou, “na casa do pai”<sup>113</sup> e “parecia-lhe que a Itália era o único país feito para ele” (CITATI, 1996, p. 25).

Porém, se já em sua retirada para a Itália havia uma impressão ruim da Alemanha e de seu povo, seu retorno para Weimar, em junho de 1788 (quase dois anos depois), foi ainda mais doloroso para ele. Longe da esperada alegria que gostaria de encontrar de seus amigos perante seus novos ideais classicistas que acabara de absorver na Itália, os quais tinha esperança de reelaborar na Alemanha, o que encontrou foi a incompreensão. Entre esses amigos, estavam Herder e o Grão-duque Carlos Augusto. O primeiro – embora sabido mentor de Goethe – o achou mais “chato” do que de costume, chegando a escrever à sua esposa que não gostaria mais de ficar perto dele, e o último se encontrava ocupado com as guerras que se aproximavam de Weimar, o que o fazia somente pensar em organizar seus exércitos<sup>114</sup>.

Mas, possivelmente, mais doloroso foi o rompimento com Charlotte von Stein, que também não aceitou a mudança de comportamento e de visão de mundo que Goethe trouxera da Itália: ele havia se tornado outro homem, e os dois tomaram caminhos diferentes<sup>115</sup>.

“Desiludido” e “incompreendido” Goethe começou a isolar-se. O romance com Christiane Vulpius contribuiu nesse momento para seu isolamento. Christiane não tinha o mesmo ímpeto que Charlotte, era mais simples, menos instruída, tinha outros hábitos que, somados com o nascimento do filho em dezembro de 1789, contribuíram para a própria mudança de hábitos de Goethe: “Se outrora cruzava o mundo como errante ou hóspede, agora se tornava um precavido dono de casa: um tesoureiro cauteloso, um escanção epicurista, um arquiteto que amava a elegância e o luxo” (CITATI, 1996, p. 26).

Goethe não era mais o jovem artista que declamava poesias em público<sup>116</sup>, que praticava e ensinava patinação no gelo, que deixava-se conduzir pela vida e adaptava-se a lugares e pessoas. Amadurecera, se tornara mais sereno, aceitando seus limites e suas possibilidades. E assim, “trancou-se” entre os muros de sua casa, onde construiu um pedacinho de sua admirada Itália, com arquiteturas neoclássicas, tecidos, obras de arte e comidas importadas que lhe permitiam degustar em seu refúgio um pouco da boa cultura que estava ainda estagnada no povo alemão.

---

<sup>113</sup> Há um duplo sentido nessa frase. A “casa do pai” pode remeter-se tanto a um lugar divino quanto à casa de seu pai, a qual era ornamentada por obras de arte e por uma bela arquitetura.

<sup>114</sup> Napoleão começava a rondar os “portões” da Alemanha e já preocupava alguns nobres, donos de terras e castelos, na fronteira com a França (MAZZARI, 2006).

<sup>115</sup> Mesmo assim, Goethe vai eternizar a imagem que tinha de Charlotte von Stein nos seus personagens femininos, como é possível perceber mais tarde na personagem Natalie nos *Anos de aprendizagem*.

<sup>116</sup> Assim como o personagem Meister fará em sua juventude na obra aqui estudada.

Não há maiores registros ou comentários sobre o nascimento de seu filho, mas um cuidadoso olhar sobre o personagem do Meister em *Anos de aprendizagem* demonstra como isso também mudou sua vida e sua visão de mundo: agora, Goethe não tinha somente a si mesmo para cuidar, precisara fazer do mundo um lugar melhor também para seu filho.

Entretanto, outra situação também fez Goethe amadurecer na sequência dos fatos que o vinham transformando. Em 1792, teve que deixar família, casa e estudos, para partir para a guerra, juntamente com o Grão-duque Carlos Augusto, que comandava um regimento prussiano contra as tropas napoleônicas e quis que Goethe o acompanhasse.

O ataque não foi como esperado e as tropas prussianas tiveram que “bater em retirada”. Goethe, para recordar, já havia conhecido a guerra e suas repercussões<sup>117</sup> de perto ainda na infância, quando a casa de seus pais chegou a ser ocupada pelas tropas francesas, e essa sua última experiência parece ter sido algo tão marcante quanto a primeira, como destaca Citati (1996, p. 36):

Ao longo do caminho de volta, sob a chuva ininterrupta, enquanto a toda a hora temiam-se as investidas dos voluntários franceses, soldados de uniforme, desertores, fugitivos, elegantes imigrantes, senhoras e crianças amontoavam-se desordenadamente [...]. Não havia comida nem água: os charcos estavam infectados de carcaças de cavalos; para amainar a sede, recolhia-se o líquido barrento das pegadas deixadas pelos animais. Assim, a disenteria e o tifo atacaram o exército. Os doentes morriam aos milhares em lazarentos improvisados, entre as mãos dos médicos e enfermeiras sem escrúpulos; os arbustos ao longo da estrada escondiam corpos humanos submetidos selvagememente a saques e esbulhos.

Assim, entre o perigo e o tormento da guerra, a fome, a miséria, as mortes e demais tragédias que ela traz, Goethe repensou sobre aquilo que ele não queria para a humanidade. Diante da situação que presenciava, percebeu ainda mais claramente que a história universal tinha mecanismos nem sempre claros e benéficos, e que aquilo que se chamava na Europa de “liberdade” pelas mãos da Revolução Francesa também poderia ser visto como destruição (CITATI, 1996). A Revolução Francesa era o “reino de Deus às avessas” e – da mesma maneira que o excesso de racionalidade do Iluminismo – tinha ultrapassado seus limites<sup>118</sup>. Assim, Goethe começara a recordar suas discussões com a nobreza e a realidade social que encontrava na Alemanha em suas incursões.

Diante de todos esses acontecimentos, Goethe percebe que somente uma alusão ao teatro seria insuficiente para fazer o povo alemão refletir sobre sua cultura. Ele não

---

<sup>117</sup> Entre essas consequências, está a briga da família por causa da Guerra. Em sua infância, o pai e o avô optaram por lados opostos, fazendo sua família romper o relacionamento.

<sup>118</sup> Como mencionado anteriormente, as nuances da guerra demonstraram a Goethe que a história pouco tinha de realização da providência divina, mas muito se tinha de intervenções humanas.

ambicionava grandes utopias, mas tinha esperança de poder ver o povo desfrutar de uma verdadeira liberdade, calcada no diálogo e na boa formação e não na força e na guerra. Como mencionaria em uma carta em 24 de julho de 1794: “Todos andam às voltas com foles, enquanto me parece que seria, antes, hora de ir à cata de baldes d'agua”<sup>119</sup>.

É nesse cenário que será revista a possibilidade de desenvolvimento do *Wilhelm Meister*, transformando-se em *Os anos de aprendizado* e não mais em uma “simples” *Missão teatral*. Da mesma maneira, a segunda parte do *Fausto*<sup>120</sup> recebe influência dessas últimas experiências de Goethe, e, por isso, como mencionado no início, não é por acaso que sua obra chega dessa forma em seu término: Goethe expôs na obra (*Os anos de aprendizado*) suas novas angústias e discernimentos em relação à situação Alemã da época e em relação à sua própria vida.

Assim, seguindo em parte a estrutura da *Missão Teatral*, usa inicialmente a adesão do personagem Wilhelm Meister ao teatro para iniciar a caminhada de formação. Mas não qualquer teatro. Goethe teve o cuidado de dar seguimento na nova obra a todas as questões abordadas na primeira versão. Em relação ao teatro, aprofundando-as, principalmente, com ênfase na obra de Shakespeare, *Hamlet*.

Trazer Shakespeare para seus textos, pelo apreço que sentia pelo autor, era, para Goethe, um compromisso com a formação. Ao mesmo tempo, era uma transição: representava o momento “classicista”, a tragédia Grega representando ao próprio povo suas falhas humanas, suas necessidades contínuas de aperfeiçoamento, a reflexão de que somente o poder adquirido pelo crescimento econômico não levaria os homens a assemelhar-se aos deuses. Representava ainda, a tentativa de demonstrar aos alemães que não bastava “parecer”, e sim, que era preciso buscar “ser e parecer” ao mesmo tempo, e não somente ser uma “noz oca”<sup>121</sup>.

Com isso, o pano de fundo da última versão da obra, *Anos de aprendizado*, passa a ser não somente uma tentativa de esclarecer o povo burguês, mas, sim, uma crítica à burguesia, considerada por Goethe uma classe social sem natureza harmônica, com uma consciência de classe que gera estreitamento e deformação do ser humano por seu direcionamento unilateral:

---

<sup>119</sup> Nos *Anos de aprendizado*, esse cenário de preocupação com a guerra vai ganhar corpo no personagem de Lothário, um antigo soldado que agora preocupa-se com a chegada da guerra e que vai buscar suas alianças para impedir que o conflito avance para seu país.

<sup>120</sup> É importante recordar que a segunda parte do *Fausto* é bem mais profunda do que a primeira, e difere quanto às posições românticas. A segunda parte do *Fausto* traz um olhar menos revolucionário e mais formativo do indivíduo para o cultivo de si.

<sup>121</sup> Alusão à passagem de *Os anos de aprendizagem* em que Jarno, dono de uma trupe teatral da qual Meister participava, avalia a situação cultural dos burgueses donos de um castelo onde vai acontecer uma apresentação. Jarno comenta com Wilhelm Meister: “– É lamentável que tenha de atuar ao lado de nozes ocas e para nozes ocas” (GOETHE, 2006, p. 179). Nesse caso, Goethe faz uma alusão a si mesmo em relação à Alemanha da época, até mesmo em relação a Weimar, onde já percebera que também não era totalmente compreendido.

do burguês, já se “presume que não há em sua natureza, nenhuma harmonia”, dizia o personagem Wilhelm Meister.

É possível compreender que Goethe julga a burguesia por seus atos de “indiferença” em relação à formação, de modo que esta possui a possibilidade de buscar uma formação mais cultural, elevada e integral, contudo, prefere o lucro à sua formação harmônica, por isso, segundo Lukács (2006, p. 584), “a crítica a burguesia não é aqui apenas crítica a uma pequenez e estreiteza especificamente alemãs, mas também e ao mesmo tempo, uma crítica à divisão capitalista do trabalho, à excessiva especialização do ser humano, ao aniquilamento do homem por esta divisão do trabalho”.

Diante disso, Goethe confere ao problema central de os *Anos de aprendizagem* o desenvolvimento omnilateral e omnicomprensivo da personalidade humana pelo desenvolvimento de todas as suas energias, algo que deve ser buscado por meio da luta contra os obstáculos internos e externos que se apresentavam<sup>122</sup>.

A renovação da obra traz, com isso, aspectos diferenciados, tais como resquícios da natureza de Espinoza e um horizonte de ideais humanistas que possam colocar em movimento o “homem por inteiro”, o desenvolvimento completo de sua personalidade.

Essa mesma renovação também se encontra no modo de ver esse desenvolvimento, que não deve ficar somente vinculado às intenções, mas “precisa de uma interação ativa dos homens na sociedade” (LUKÁCS, 2006, p. 588). O homem é visto por Goethe como produto de um movimento social, seus problemas e situações da vida brotam de sua vivência cotidiana, e essa, também deve ser orientada.

A partir de tais reflexões, Goethe trabalha com maestria essas circunstâncias de forma delicada e suave, mas deixa claro nas entrelinhas que há, a partir dessa mudança em seus escritos, aspectos que lhe colocam como um continuador de alguns ideais do Iluminismo, não em suas relações aos métodos escolhidos para difundir as questões sociais (métodos extremistas e mecanicistas, como tratado acima), mas, sim, em relação ao conteúdo, à necessidade de iluminá-los e esclarecê-los, de orientar os indivíduos em sua perfectibilidade, e o faz pela educação, e uma educação voltada para o “caminho da paz”.

Nas entrelinhas, também é possível perceber que essa é a ideia de formação própria de Goethe, e para perceber isso é fundamental compreender a condução da obra, principalmente a configuração que o personagem Abade recebe nos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Segundo Lukács (2006), a Sociedade da Torre – da qual o Abade fazia parte – expõe

---

<sup>122</sup> “*Instruir-me a mim mesmo tal como sou*” – indicou a carta do *Meister*, seguido de uma série de discrições sobre as suas limitações internas e externas que desejava superar.



os aspectos da condução do saber de maneira iluminista, mas a figura do Abade traz as relações que são próprias de Goethe, individuais, que demonstram seu desejo de educar os homens omnilateralmente para que compreendam sua realidade, lançando uma contraproposta social de indivíduo “ideal”<sup>123</sup>. Entretanto, para chegar a esse ponto, Goethe elaborará uma suave gradação de evolução dos personagens, tendo como parâmetro sua própria biografia, como se verá a seguir.

### 3.1.1 A condução da obra

Para compreender melhor a ideia de formação como processo na obra de Goethe, é imprescindível analisar a condução da obra, a qual se dá por meio de uma mescla entre autobiografia, romance e formação.

Com isso, Goethe estabelece parâmetros de evolução, os quais são possíveis de perceber por meio de uma análise atenta. São eles: uma análise aprofundada entre si mesmo (linha 01), de seu personagem principal, *Wilhelm Meister* (linha 02) e outros dois personagens singulares, Lothario e o Abade (linha 03). De forma preliminar, poder-se-ia estabelecer um quadro referencial dessa evolução da seguinte forma:

Quadro 1

	Evolução da vida e do saber, e de Goethe e do personagem (Linhas)			
		1 <sup>124</sup>	2	3
Equiparações nas fases (colunas)	1	O jovem Goethe	Goethe em seu retorno da Guerra, ciente do que precisa fazer	Goethe em sua maturidade, pronto para comunicar ao mundo, por suas obras, aquilo em que acredita como verdade;
	2	O jovem Wilhelm	Wilhelm formado	Wilhelm pai – precisando compilar seus saberes para ensinar ao filho;
	3	Wilhelm (jovem aventureiro)	Lothario (indivíduo formado, tido como modelo social)	Abade, o guia dos demais indivíduos, pela sua experiência e leitura de mundo, conduzindo os demais.

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 1 mostra como Goethe buscou traçar caminhos de evolução na obra, partindo daquilo que se constituiu e do que ainda percebia necessário constituir para uma

<sup>123</sup> Como será possível perceber no capítulo II através da descrição dos personagens Natalie e Lothario (Lukács, p. 585)

<sup>124</sup> As colunas comparam a fase da vida de Goethe com os personagens da obra, tentando relatar como Goethe se vê na obra, não somente no Wilhelm Meister, mas também em outros personagens, para que o próprio leitor possa fazer uma análise entre o “bom” e o que está “ainda melhor”, mas não perfeito.

integralidade maior. Para isso, usa a si mesmo como modelo e exemplo na vida do personagem *Wilhelm Meister* e compara a si mesmo em sua caminhada para mostrar a distância entre o real e o “ideal”, apontando aos jovens alemães as possibilidades de aperfeiçoamento e a necessidade de deixar-se conduzir, quando possível, para não se perder na caminhada.

Para deixar mais claras as informações constantes no Quadro 1, relacionando-as com aquilo que é mostrado na obra, é possível comparar inicialmente o Wilhelm Meister, que não era o exemplo a ser seguido em sua juventude por suas desventuras e suas fraquezas amorosas e cognitivas, com o jovem Goethe, o qual, em razão de seus impulsos e desvios corriqueiros, também não era modelo para a sociedade. Este, embora tivesse conhecimento, era desleixado com seus afazeres e perdia-se facilmente por suas inclinações instintivas amorosas. Entretanto, no personagem Lothario, estará o homem ideal, o homem aristocrático, bem formado, reto, que não se deixa abalar pelos instintos e ao mesmo tempo conhece sua natureza. Também é o homem que, conhecendo os horrores da guerra (por ser ex-combatente), a evita, e, por isso, preocupa-se em sua propriedade rural com o que está acontecendo politicamente à sua volta. É um homem sensato que buscava o diálogo e não o enfrentamento.

Seria tudo isso mera coincidência? Conhecendo um pouco sobre Goethe, é possível afirmar que não. Basta lembrar de suas experiências formativas, como no caso do relato sobre sua experiência com a guerra e de como ele pensava em agir com a sociedade: com baldes d’água e não com foles! Da mesma forma, é possível associar ao fato de que, em sua maturidade, percebeu que também em seus erros havia aprendido, como mostra em *Poesia e Verdade*: “Afim, a experiência já me tinha provado que todo mal tem suas compensações; que se escapa às vezes aos maiores perigos, e que, por conseguinte, não se quebra o pescoço em todas as quedas” (GOETHE, 1948a, p. 107).

Entretanto, ainda assim, Goethe não se mostra satisfeito com esse homem. Esse pode ser o ideal para os homens “comuns” da sociedade, os burgueses, porém, ele quer mais dos homens, quer mais dos cidadãos da Alemanha: ele quer a busca pelo mais elevado grau de cultura, o qual está indicado na figura do Abade, aquele que é capaz de conduzir, que sabe distinguir entre o certo e o errado, aquele que é – por si mesmo e antes de tudo para si mesmo – a pedra de toque da cultura humana, em quem todo aquele que se apoiar pode seguir seu caminho, tendo-o como parâmetro.

O Abade, como representação de um princípio educativo, representa os ideais próprios de Goethe, principalmente do Goethe maduro, recolhido e limitado por sua idade, ciente do

que passara e do que tinha pesquisado. É a ação conciliadora do autor, desenvolvida com maestria, que busca concentrar o melhor das melhores “tendências” formativas e sociais<sup>125</sup>, com o objetivo de despertar, pelo conflito com a realidade, as forças adormecidas de cada personalidade (LUKÁCS, 2006).

O papel do Abade na obra de Goethe significa os formadores, aqueles que são capazes – por seu acúmulo intercultural – de ser referência para a sociedade burguesa. Representa o acúmulo dos grandes mestres, o papel daquele que é capaz de fazer os indivíduos desenvolver suas próprias experiências e sua perfectibilidade sem se perderem pelo caminho, como o Abade havia feito com Wilhelm Meister em uma proposta de formação, um projeto no qual Wilhelm estivesse instigado a detectar suas inclinações e desenvolvê-las por meio de exercícios individuais e ambientes propícios, até chegar a consciência que o faz escrever uma carta a seu cunhado Werner:

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. [...] Pois bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento. [...] não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo [...] (GOETHE, 2006, p. 284-286).

Essa carta, um dos pontos mais importantes da obra, mostra como o indivíduo, sendo bem conduzido, chega ao ponto de perceber-se inconcluso, e, assim, se põe abertamente ao mundo em busca de formação. Não é mais a partir de então uma simples caminhada, não serão mais simples experiências que o constituirão, serão, sim, experiências formativas, conduzidas, que o levaram a uma educação omnilateral.

Em síntese, é possível destacar também na versão final de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, três pontos sociais essenciais a serem compreendidos: em um primeiro momento, o projeto político-democrático indicado pelo confronto dos ideais da sociedade de classes na época do protagonista, em que, no caráter de análise social que a obra toma, Goethe denuncia a disparidade na formação entre os burgueses e os aristocratas, como também as disparidades econômicas, buscando lançar a necessidade de o burguês evoluir socialmente e conseguir reconhecimento. O projeto desenvolvido pelo jovem Wilhelm é, como menciona Maas (2000, p. 136), “democrático na medida em que prevê ao burguês as mesmas possibilidades de aperfeiçoamento que lhe são negadas por sua origem”.

---

<sup>125</sup> Não descartando sequer aquilo que as correntes por ele criticadas poderiam oferecer de melhor, buscando conciliar, por exemplo, ideais humanistas e capitalistas, românticos e iluministas.

Assim, em caráter normativo, indica a necessidade de um projeto de formação para todos, criticando a formação diferenciada dada a pequena parcela aristocrata da sociedade, para a qual posteriormente eram reservadas melhores oportunidades de formação, emprego e renda, conseqüentemente, melhor qualidade de vida e melhores oportunidades de autorrealização e autoestima.

Ao mesmo tempo, busca instigar nos burgueses a visão da necessidade de esses buscarem essa formação diferenciada, integral, omnilateral, harmônica – como pressuposto que faltava para a burguesia ascender socialmente e buscar melhor colocação e reconhecimento social.

Em um segundo momento, a inclusão das artes (teatro) como uma primeira alternativa a ser seguida para alcançar a formação ideal. Traz, aqui, suas referências à formação estética que vem desde sua inclinação kantiana até suas raízes classicistas, almeja instigar parâmetros de reconhecimento social dos indivíduos por sua chance de se reconhecer para “ser e parecer” pelo teatro, pela estética. Na carta de Wilhelm a seu cunhado Werner, usa a expressão: “eu tomo por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo”, referindo-se à necessidade de a burguesia descobrir o bom gosto cultural ante sua preferência pela necessidade de acumular bens, fato comum aos burgueses em ascensão econômica na época.

E, em um terceiro momento, a condução para que se ascenda no indivíduo a necessidade de “instruir-se”, ou de ser instruído. Em nítida alusão ao problema entre o ser e o parecer que Goethe tanto indicava. Sua preocupação é que a burguesia se deixasse conduzir, investisse em uma melhor formação, a buscasse, já que ela lhe havia sido negado em sua infância.

A busca de Goethe ao concretizar sua obra vai ao encontro do que Lukács (1968, p.10) descreveu nos seguintes termos:

La vinculación entre la formación de una nación y su progresividad no es solo un problema político en sentido estricto. Abarca más bien toda la vida moral y espiritual de los hombres y repercute por eso en la entera vida interior de la nación y en sus relaciones con los demás pueblos.

Sua obra objetiva, então, orientar para o futuro, para as futuras necessidades de uma classe que demonstrava chances de conduzir a Europa, mas que visivelmente não estava preparada para isso. Dessa forma, “confrontando” a sociedade, sem a mínima intenção de agradar a ninguém, mas simplesmente de falar a verdade, era de se esperar que sua obra deixasse boas e más impressões entre os seus leitores. É o tema do próximo ponto.

### 3.1.2 Aceitação e críticas da obra

Para quem havia lido *Os sofrimentos do jovem Werther*, a comparação foi inevitável. Se antes, com o *Werther*, Goethe buscava uma descrição do cenário alemão, mas preocupava-se mais com o romance do que propriamente com a formação, sua nova obra trazia basicamente o oposto: uma preocupação acentuada com a formação da nação alemã, principalmente do povo burguês, deixando também essa possibilidade para as classes mais simples, visto que poucos tinham acesso a uma formação de qualidade, como ele mesmo mencionava.

Entretanto, é mister lembrar que esse mesmo povo alemão não tinha uma cultura pronta para tamanha profundidade. Sendo assim, a obra foi lida primeiramente por um “público culto e restrito [...] cujas opiniões assinalavam uma fraqueza moral naquele que deveria ser o protagonista” (MAAS, 2000, p. 113).

Contudo, logo aos primeiros comentários mais técnicos da obra, como os de Schlegel e Novalis, uma mistura de euforia e reflexão se instaurou sobre ela. Um dos primeiros a tecer comentários mais aprofundados fora Schlegel, que demonstrou profundo reconhecimento da habilidade de Goethe de constituir uma obra que, embora impossível de realizar o projeto que trazia, tinha a maestria de utilizar-se da ironia (já que conseguia fazer seu personagem principal não ser o “herói”, o mais preparado) e de uma forma moderna de poesia para atingir seu objetivo. Apontou também como Goethe era um escritor prático, simples, agradável e de gosto nobre, ao qual deveria o leitor entregar-se e deixar-se levar, acima de suas preferências, para ler e compreender sua obra, ser tocado por ela (MAAS, 2000).

Schlegel foi ainda mais ousado. Chegou a mencionar que esta obra não poderia ser julgada por um conceito convencional de gênero, pois isso seria simbolicamente como a tentativa de uma criança de apanhar a lua e os astros com a mão e depois guardá-los em uma caixa, e, ainda, com a mesma ênfase, comparou seu impacto na sociedade da seguinte maneira: “As três grandes tendências de nossa era são a Doutrina das Ciências [de Fichte], Wilhelm Meister e a Revolução Francesa” (MAZZARI, 2006, p. 07).

Novalis, embora mais comedido, apresentava pleno respeito pela organicidade da obra, enredada por entre afinidades e oposições dos personagens, bem como pela simplicidade dos cenários comuns que a compõem. Os acontecimentos cotidianos, em casas de perfil burguês, contribuía, segundo ele, para a compreensão da obra por parte do público leitor. Para Maas (2000, p. 131),

Friedrich Schlegel e Novalis realizaram sobre o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* uma leitura capaz de deslocá-lo do ideário da formação, no sentido da obra exemplar veiculadora de preceitos. Ao apontar a oscilação entre a compreensão harmônica da obra e uma leitura moderna ‘problemática’, os primeiros românticos indicam novas possibilidades para a pesquisa do *Bildungsroman*, confirmando a necessidade de uma crítica que se ocupe do romance de Goethe menos com obra canônica, modelo exemplar estabelecido na tradição da “história dos problemas” engendrados dentro desta mesma tradição.

Maas (2000) ainda cita outra importante análise da obra, a qual provém de Morgenstern e está relacionada com a importância da obra para o novo modelo de romance que vinha (re)surgindo na época<sup>126</sup>, para o qual tornou-se uma importante contribuição. Diz a passagem:

Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época<sup>127</sup> (apud MAAS, 2000, p. 47).

Da mesma forma, muitas foram as críticas à obra. Também muitas – para não dizer quase todas – foram ignoradas por Goethe. De Schiller e Herder, passando por vários pensadores, escritores, editores e poetas, chegando até Charlotte Von Stein. Goethe recebeu correspondências ou viu artigos publicados em revistas e jornais sobre sua obra, muitos desses trazendo duras críticas.

Entretanto, Goethe já havia chegado a um estágio de maturidade e compreensão, tanto da cultura do povo alemão quanto das teorias dos “colegas” e amigos, que já conseguia distinguir o que era uma reflexão madura sobre seus escritos, ou o que era simplesmente crítica ideológica.

É o caso, por exemplo, das críticas de Schiller e suas tendências para as artes. Schiller cobrava de Goethe um direcionamento mais decisivo para a influência das artes na vida do Meister, e esperava que as artes se tornassem uma espécie de “condução da vida” dos indivíduos. Contudo, ele já havia superado a visão de que somente as artes poderiam transformar os indivíduos.

<sup>126</sup> Menciono aqui “na época” porque, para muitos autores, outras obras já poderiam se encaixar nesse modelo, como por exemplo, o *Emílio* (Rousseau) ou o *Dom Quixote* (Cervantes).

<sup>127</sup> Morgenstern se refere aqui a uma escrita que busca refletir sobre o povo alemão e seu “mundo”, visto que muitos autores da época buscavam agradar ao pequeno público leitor aristocrata, escrevendo principalmente sobre a vida e os costumes franceses, ou, em alguns poucos casos, sobre os costumes ingleses.

Em suas últimas experiências com a guerra, havia percebido todo o cuidado estético dos franceses (CITATI, 1996), da mesma forma, lembrava de toda a expressão artística que vira em sua casa na infância (quando esta foi ocupada pelos franceses), e, assim, tinha a consciência de que somente as artes não transformavam os indivíduos. O próprio Napoleão havia lido seu *Werther* sete vezes<sup>128</sup> e nem por isso deixou de fazer a carnificina da Guerra.

Da mesma forma, absorvia as críticas vindas de Charlotte e Herder em relação ao tratamento dado às mulheres na obra. Ambos tinham seus motivos, como bem sabia Goethe. Charlotte, percebia que seus romances com Goethe estavam representados nos personagens femininos da obra, com isso, não queria ser vista dessa forma e criticava os personagens femininos e seus comportamentos inadequados.

Quanto a Herder, importava suas concepções religiosas, o que o levou a criticar a forma como Goethe abordava os relacionamentos de seus personagens, principalmente as questões relacionadas ao casamento (MAAS, 2000, p. 109). Entretanto, as críticas de Goethe em relação ao casamento não estavam relacionadas às questões religiosas diretamente, mas sim às questões morais dos casamentos “arranjados”, baseados na troca de favores e não no amor (LUKÁCS, 1968, p. 86).

O mesmo problema, o casamento, também foi alvo de censura de Schiller. Os “casamentos desiguais”<sup>129</sup>, como eram conhecidos na época, foram censurados por Schiller em uma carta datada de 5 de julho de 1796<sup>130</sup>, pois, segundo esse autor, poeta e amigo de Goethe, tais relações não teriam uma boa aceitação social, nem mesmo seriam de bom exemplo para o público.

A falta de misticismo também foi alvo das críticas de Schlegel e Novalis. Embora os dois também tenham feito muitos elogios à obra, não deixaram de manifestar que desejavam ver uma abordagem mais clara sobre a questão da religiosidade. Chegavam a afirmar ainda que o Wilhelm Meister deixava de ser completo por não ser totalmente místico. É claro, algo que não encontrariam, visto que Goethe não tinha esse tipo de objetivo, talvez até o contrário, pois demonstrava querer estar distante do que esses autores, ou até mesmo Herder, acreditavam em relação à religião<sup>131</sup>.

---

<sup>128</sup> Ver Benjamin (2009).

<sup>129</sup> Casamentos com idade muito distante, com padrão social de vida muito distante, ou qualquer relação que fugisse muito dos padrões de família da Europa da época. Esse tema Goethe volta a abordar com ainda mais ênfase em *Afinidades eletivas*.

<sup>130</sup> Ver Schiller (2010, p. 84).

<sup>131</sup> Fica difícil fazer uma afirmação contundente em relação ao que Goethe pensa a respeito da religião. Para Coelho (2008, p. 07), por exemplo, “Goethe, ao menos na poesia, é adepto de um pluralismo teológico. Ele quer representar a multiplicidade das forças em jogo, num universo dinâmico e vivo, rico de possibilidades poéticas”. Contudo, em *Poesia e Verdade* (como será possível ver mais adiante), Goethe demonstra que a religião é até

Para compreender melhor tal situação, é importante considerar a pesquisa apresentada por Arce (2002), a qual afirma que, mesmo durante o Iluminismo, as “crendices” e o misticismo interferiam fortemente na Europa, fazendo com que muitos pensadores se curvassem as organizações religiosas para evitar represálias: “ninguém ousava desafiar as autoridades eclesiásticas, e o conhecimento permanecia trancafiado nos porões das igrejas sendo revelado aos poucos e impedido de evoluir quando colocado em contraposição aos sagrados dogmas da Igreja” (ARCE, 2002, p. 47). Poucos foram os autores, e, entre esses poucos, se destacam Goethe e Schiller, que perceberam contradições em relação ao misticismo, e, assim, entraram em conflito com a sociedade, como foi o caso de Goethe.

Esses mesmos autores (Schlegel e Novalis) também fizeram algumas críticas à forma superficial como Goethe desenvolveu o processo de formação dos indivíduos. Entretanto, é importante compreender que Goethe nunca quis ser visto como o “salvador do mundo”. Suas obras são processos de incentivo ao autocultivo, como parâmetros para isso, como deixa claro em suas memórias (MAAS, 2000, p. 110).

Assim, é possível imaginar que Goethe, em sua maturidade – um tanto quanto irascível e esquivo, é importante mencionar também – pouca importância deve ter dado às críticas e elogios a sua obra, de modo que é possível ver Goethe nas palavras de Nietzsche (2006) em *Humano, demasiado humano*: “a laranjeira produz frutos, independente se alguém os colherá ou não, nem por isso deixa de produzir”. Goethe produzia bons frutos e estava ciente que caberia à sociedade alemã, e as futuras gerações, decidir por colhê-las ou não.

### 3.2 A obra como *Bildungsroman*

Como mencionado no primeiro capítulo, Goethe tinha maestria em trabalhar as circunstâncias que determinavam suas obras de forma delicada e suave. Dessa forma, é possível perceber porque Goethe tornou-se um dos principais representantes da *Bildung* na Alemanha, não só por seu pensamento, mas também, por seus escritos, principalmente pelos *Bildungsromane*<sup>132</sup>.

---

superior à Filosofia, visto que já abarca essa, e ainda trata de assuntos que vão além de seu alcance. Dessa forma, para ter uma visão mais clara da ideia da religião em Goethe seria importante uma averiguação profunda em suas obras, o que não é o objeto deste estudo.

<sup>132</sup> Bildungsroman, significa romance de formação, no singular, e difere de Bildungsromane, que significa romances de formação, no plural.



A forma suave de escrita de Goethe tornava-o acessível às classes populares<sup>133</sup> e, ao mesmo tempo, dava a ele respaldo e público perante a Aristocracia. Também, possibilitava trabalhar temas de ordem social, política e religiosa sem entrar em confronto direto com filósofos e teólogos – embora tivesse seus “inimigos” e críticos.

Sem dúvida, a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* está entre as principais obras deste modelo de escrita, bem como, entre os principais - senão o principal exemplar, como menciona Morgenstein – romances de formação (*Bildungsroman*), por sua importância social e histórica, pelo que representou para o povo alemão e para toda a humanidade em termos de formação.

Para esclarecer, entende-se aqui por *Bildungsroman* um recurso, conforme as palavras de Maas (2000, p. 24), que contém “uma estratégia teórica e interpretativa capaz de abarcar toda a produção romanesca na qual representasse uma história de desenvolvimento pessoal”. O termo, pelas palavras de Morgenstern<sup>134</sup> no início do século XIX,

representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance (apud, MAAS, 2000, p. 46).

Assim, pode-se dizer que os *Bildungsromane* tinham o objetivo de propiciar a formação do leitor, a qual, se encontrava contida por meio de um enredo organizado em torno da formação do protagonista da obra, que ia desde seu início, até o momento que o indivíduo atingisse o desejado grau de perfectibilidade<sup>135</sup> (MAAS, 2000).

Tal enredo desenvolvia-se como um romance realista, onde os protagonistas que se lançavam à vida em busca do aperfeiçoamento e de seu lugar no mundo, o que possibilitava repertórios que exploravam temas como: profissão, casamento, economia, além, é claro, a formação humana.

Desta maneira, os romances de formação possibilitavam aos indivíduos uma formação mais acessível, principalmente por dois motivos principais: a) por ter uma linguagem mais

<sup>133</sup> Segundo Löwith (2008) este modelo de escrita foi um dos grandes diferenciais para o desenvolvimento do pensamento de Goethe entre os alemães em comparação com o pensamento de Hegel, este último, primando por uma linguagem filosófica de difícil interpretação, principalmente para o povo alemão da época que contava com uma educação para poucos, e ainda, muitos dos que sabiam ler o sabiam apenas para as atividades básicas, carecendo de um melhor aprofundamento na arte hermenêutica, fazendo assim com que textos, do teor dos textos filosóficos de Kant, Hegel e do próprio Herder tivessem dificuldades de aceitação e circulação na Alemanha, o que não acontecia com os *Bildungsromane*, como era o caso do *Werther* e do *Wilhelm Meister*, de Goethe.

<sup>134</sup> Johann Karl Simon Morgenstern (1770-1852), foi um filólogo e bibliotecário alemão que cunhou o termo *Bildungsroman*, da maneira como aqui o expressamos, em uma palestra conferida (MAAS, 2000).

<sup>135</sup> O que não representava a perfeição do mesmo, ou a conclusão de sua formação.

acessível, mais prática e cotidiana, com a qual seus leitores se identificavam, e; b) e um ambiente sociocultural, onde a formação era para poucos, os *Bildungsromane* tornavam-se um meio mais acessível economicamente para os indivíduos, já que, tais materiais podiam ser comprados com mais facilidade do que os artigos acadêmicos. Não em vão, tal recurso, tornou-se a principal forma de expressão do conceito romântico da *Bildung*.

A *Bildung* - para lembrar - por meio dos romances de formação passou a representar uma possibilidade mais acessível de formação dos indivíduos, também, pelo fato de que estes podiam vislumbrar ‘chegar a si mesmos’ pelos seus próprios esforços de estudo e reflexão, livrando-se dos entraves sociais e econômicos da época.

Ou seja, atrelados a uma movimentação política em direção à emancipação humana pela educação universal, os romances de formação tornaram-se expressão do movimento voltado para os ideários burgueses - de uma Alemanha que se reestruturava social e economicamente - que até então, não conseguia acessar a formação cultural que era reservada somente aos aristocratas. O modelo de florescimento individual, expresso pela *Bildung* nos romances de formação, tornou-se uma “fenda” para a realização subjetiva do povo alemão pela autoformação.

Para Moura (2009, p. 166), ressaltando a importância do *Bildungsroman* para a *Bildung*, no plano concreto e não simplesmente simbólico, a *Bildung* proporcionou ao povo “aquilo que era até então uma promessa ou uma tarefa realizada pela metade”: o acesso à formação<sup>136</sup>.

O enredo da história do *Bildungsroman* representa na história alemã uma renovação dos ideais educativos e culturais do povo, o qual, por meio de seus pensadores, partiu de um resgate dos aspectos da cultura grega (da virtude e o bem, por exemplo) e buscou renovar, ou ampliar, o ideário burguês que necessitava de um aperfeiçoamento cultural e social (dado que tinham em si a possibilidade do crescimento econômico); tornando-se um aliado para refletir sobre o momento sócio-político e sobre a formação individual, de certa forma não só da

---

<sup>136</sup> Estou ciente neste momento que o *Bildungsroman* vai muito além disso: envolve toda uma tradição de escrita, de autores e de culturas que construíram a trajetória do conceito até chegar a Alemanha e, mais especificamente, até a obra de Goethe aqui citada. Entretanto, fazer tal movimento seria, neste momento, um desperdício de tempo para com o leitor, sendo que já há uma obra muito expressiva sobre o tema *Bildungsroman*; trata-se da obra *O cânone mínimo*, de Wilma Maas (2000), o qual faz parte das referências desta pesquisa. Assim, para não me deter penosamente sobre algo já construído, priorizaria outros aspectos que penso ser importantes para a compreensão da obra de Goethe de maneira mais profunda e que penso não estar contidas, pelo menos de modo satisfatória nesta obra de Wilma Maas, como é o caso da relação espaço-temporal para a compreensão de um romance como o de Goethe e da concepção mimética da obra, outro fator importantíssimo para compreender a importância da recuperação da obra no decorrer da história.

Alemanha, mas também de toda a Europa e do mundo<sup>137</sup>. Em outras palavras, tendo as biografias do povo alemão como modelo<sup>138</sup> e entrelaçando tais biografias através da *mimese* - como aconteceu na cultura grega – os *Bildungsromane* ajudaram a criar um “conceito alemão de humanidade”, uma cultura propriamente alemã, mais completa e elevada.

Dado as caracterizações preliminares, e os objetivos preliminares dos *Bildungsromane*, resta esclarecer que o modelo para a caracterização dos romances de formação, segundo as próprias palavras de Morgenstern, é a obra *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*:

Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época (apud MAAS, 2000, p. 47).

Diante de tamanho reconhecimento da obra de Goethe, a mesma tornou-se um cânone basilar para reconhecer, ou não, um romance como sendo “de formação”. Como menciona Maas (2000, p.47):

Morgenstern atribui a *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* a qualidade de representar, como nenhum outro romance, em tão alto grau e em tão vasta dimensão ‘o aperfeiçoamento universal harmônico daquilo que é autenticamente humano e de ter aspirado ao mais belo ideal de formação da humanidade neo-européia e da época’.

Mas o que diferenciaria a obra de Goethe dos demais *Bildungsromane*? Para Morgenstern, Goethe era o autor que melhor conseguia “ler” o seu tempo reproduzi-lo de forma reflexiva em sua obra, e, como “príncipe dos poetas”, o fazia sutilmente acrescentando aspectos do Esclarecimento (*Aufklärung*), aproximando conceitos como Formação (*Bildung*) e Educação (*Erziehung*) para oferecer ao povo possibilidades de aperfeiçoamento.

Para tanto, utilizava de uma junção entre literatura e formação, algo que não era novo e trazia experiências bem sucedidas desde longa data - começando, por exemplo, por *Don Quixote*, de Miguel de Cervantes, *Robinson Crusé*, de Daniel Defoe, o *Emílio*, de Rousseau, *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, *Quarup*, de Antonio Callado e tantas outras

<sup>137</sup> Os estudos de Wilma Maas em *O cânone mínimo* demonstram que o Brasil sofreu influência dos *Bildungsroman*, embora, talvez seja possível dizer que de forma diferente. Neste caso, estudos sobre as obras de Guimarães Rosa e Antonio Callado, bem como, os próprios estudos de Duarte (1994) sobre as obras de Jorge Amado, podem confirmar que também no Brasil houveram obras objetivando a formação do povo e a reflexão sociocultural

<sup>138</sup> Como era o caso das obras de Goethe.

obras que podem ser colocadas neste mesmo caminho - porém, que a partir do advento da *Bildung*, principalmente sobre as relações de formação almeçadas por Humboldt, torna-se um dos principais modos de expressão e desenvolvimento dos *Bildungsromane*, dentre eles a obra de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

No entanto, para Auerbach (1976, p.399), o que diferencia esta obra de Goethe é justamente o fato de que a mesma, mesmo em movimentos suaves, “é a mais realista” entre os romances da época. Tal fato acontece para este autor, pois, para além de compreendê-la somente como um *Bildungsroman*, a mesma pode ser vislumbrada como uma obra mimética.

Ora, de fato Auerbach (1976) é assertivo em sua afirmação visto que a obra, ao colocar-se como um romance que parte da análise de uma vida em suas aventuras e desventuras, possibilita aos leitores, em todas as épocas, a reflexão “de si”, como o próprio personagem Wilhelm Meister diria: “não como num espelho, um segundo eu, e sim como um outro eu num retrato”, o que os permite analisar-se em possibilidades de compreensão espaço-temporal. Contudo, para compreender melhor tal dimensão da obra é importante aprofundar melhor sua relação com a *mimesis*.

### 3.2.1 O romance como mímeses

Vindo do Grego, μιμήσις, *Mimesis* pode ter uma larga variedade de significados: imitação, representação, mímica, como também o ato de se assemelhar, de expressar, ou ainda o ato de apresentação do eu.

Embora seja atribuída à Platão a origem do termo, é possível afirmar que foi em Aristóteles, na obra *A Arte Poética* que o mesmo ganhará maior notoriedade, obtendo um duplo significado: imitação ou emulação. Ao contrário de Platão, que pensava ser a imitação uma forma de afastar os homens do conhecimento, Aristóteles (2004, p.05) afirmava que

A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer.

Tal aquisição de conhecimento acontece para Aristóteles, conforme reforça Massaud (1995), no fato de que a imitação pode ser imitação caracteres, sentimentos ou ações; podendo

ser em outras palavras, a imitação da própria natureza<sup>139</sup> quando refaz o caminho da natureza através da arte, mostrando a sua natureza intrínseca: caráter, paixões e comportamentos. Então, “os seres humanos sentem prazer em olhar para as imagens que reproduzem objetos. A contemplação delas os instrui, e os induz a discorrer sobre cada uma, ou a discernir nas imagens as pessoas deste ou daquele sujeito conhecido”. (MASSAUD, 1995, p.05)

No entanto, se é a imitação que ganha maior notoriedade em Aristóteles, é possível dizer que é em forma de emulação que a *Mimesis* aparece forte em alguns *Bildungsromane*, ou seja, no sentido de que induz a imitar por um novo olhar, por uma experiência única, nova, própria do imitador, conforme suas expectativas e formação culturais - que tem e que busca despertar naqueles que buscam interpretar sua imitação.

É mister compreender que Goethe teve contato com ambos os estilos de escrita, contato este que iniciou ainda na infância quando, ao analisar os textos bíblicos e suas narrativas heroicas, chamou-lhe muito a atenção a forma dos textos do Antigo Testamento que expunha a relação entre homem e divindade. Sua admiração por estas escritas ficou clara em suas memórias: “A religião natural supôs uma grande delicadeza de sentimentos e uma frágil sensibilidade, pois ela provém da convicção íntima de que existe um poder superior a todos os poderes visíveis e que dirige o conjunto do universo” (GOETHE, 1948a, p.95).

Tais leituras foram sem dúvidas inspiradoras para a constituição de suas poesias, bem como, influenciaram sua decisão de escrever seus textos a partir de suas próprias experiências: “Graças ao repouso do qual gozávamos então, nada afastava minha imaginação da palestina e do Egito. E como eu começasse sempre a narrar a mim próprio o que eu viria a escrever, não tinha senão poucas correções a fazer” (GOETHE, 1948a, p.99).

Entretanto, não somente nas leituras do velho testamento Goethe espelha sua escrita *mimética*. Homero, sem dúvida alguma - assim como outros poetas Gregos - fora inspirador para Goethe, como descreve em um de seus diálogos com Eckermann (1950, p.247): “Em Aquiles e Ulisses um o mais valoroso e o outro o mais sagaz dos heróis, já Homero estabeleceu símbolos eternos”; e, logicamente, não é possível deixar de mencionar os escritos de Shakespeare, comentados na primeira parte deste trabalho, entendidos como fundamentais para o desenvolvimento dos escritos de Goethe.

---

<sup>139</sup> Ver sobre a relação da natureza humana: ETCHEVERRY, Auguste. **O conflito actual dos humanismos**. Porto : Tavares Martins, 1975 e STEVENSON, Leslie. **7 Teorias sobre a Natureza Humana**. Rio de Janeiro, Labor do Brasil, 1967.

Ora, mas não seriam estes gêneros de escritas – os escritos homéricos e os livros do antigo testamento - de certa maneira contraditórios? Como em Goethe a expressão *mimética* seguiu-se então?

Para responder a tal questão é importante reportar-se a obra de Auerbach (1976), intitulada *Mimesis*. Nesta obra, o autor faz justamente um “caminho de reflexão” a respeito das escritas miméticas. Partindo dos escritos homéricos e caminhando por entre os escritos bíblicos, Auerbach (1976) busca apontar a constituição do estilo mimético de escrita do séc. XVIII, onde se encontra, por exemplo, com os textos de Goethe e Schiller.

Tal estudo aponta, em primeiro momento, uma característica marcante nas obras Homéricas: o texto não busca manter “em suspenso o leitor ou ouvinte”: nada fica na penumbra ou inacabado. O estilo homérico é de “representar os fenômenos acabadamente, palpáveis e visíveis em todas as suas partes, claramente definidos em suas relações espaciais e temporais” (AUERBACH, 1976, p.04), de forma que os personagens de suas narrativas dão a conhecer seu interior por meio de seu pronunciamento, de seus diálogos e ações. Em resumo - se é possível definir a forma mimética de maneira resumida – seria possível descrevê-la na seguinte formulação de Auerbach (1976, p.04):

Os diversos membros dos fenômenos são postos sempre em clara relação mutua; um número considerável de conjunções, advérbios, partículas e outros instrumentos sintáticos, todos claramente delimitados e sutilmente graduados na sua significação, deslindam as personagens, as coisas e as partes dos acontecimentos entre si, e os põem simultaneamente, em sua correlação mutua, ininterrupta e fluente; tal como os próprios fenômenos isolados, também as suas relações, os entrelaçamentos temporais, locais, causais, finais, consecutivos, comparativos, concessivos, antitéticos e condicionais, vem a luz perfeitamente acabados; de modo que há um desfile ininterrupto, ritmicamente movimentado, dos fenômenos, sem que se mostre, em parte alguma, uma forma fragmentária ou só parcialmente iluminada, uma lacuna, uma fenda, um vislumbre de profundezas inexploradas.

Na descrição de Auerbach (1976) fica evidente a busca pela completude dos textos homéricos. A *mimesis* aplicada é fiel, ou, o mais fiel possível à vida real. Rica em detalhes espaços-temporais, a expressão *mimética* permite aos leitores uma identificação com o personagem, seja pelas semelhanças a sua vida e obra, seja pelas diferenças para com este.

Há um “encanto sensorial” nas obras homéricas que leva os leitores a encantarem-se e desejarem compartilhar o modo de viver do personagem (herói), dado seu modo similar, mas ao mesmo tempo único, de viver a vida em cenários que são comuns a todos.

Diferente destas formas homéricas de expressão, os textos bíblicos do Antigo Testamento trazem características distintas: em seus textos não há “residência”, não há recorde espaço-temporal definido, há certa indeterminação e provisoriedade na maioria dos

encontros, principalmente entre o personagem “herói” e seu Deus. Também, diferente dos textos homéricos, os personagens não são símbolos de beleza e estética: os textos bíblicos dão valor somente à mensagem a ser transmitida. Abraão, Moisés e tantos outros profetas não são descritos de maneira minuciosa. Nem mesmo Deus, do qual “somos imagem e semelhança”.

Assim, se nos textos homéricos acontece uma ação em primeiro plano - onde heróis e deuses encontram-se com formas definidas apontadas para a perfeição, espaço, tempo, imagem e lugar - estas, são condições a serem imaginadas nos textos bíblicos, elevando-o a um segundo plano onde a *mimesis* transforma-se em muitos momentos em emulação, permitindo a cada poeta ou profeta expressar a realidade da forma que melhor lhe confere, segundo suas necessidades e as realidades socioculturais de seu povo.

No entanto, o mesmo não pode ser dito sobre a pretensão de verdade, a qual, nos textos bíblicos chega a ser, em certos momentos, tirânica. Como menciona Auerbach (1976, p.11), “pode-se abrir muito facilmente objeções histórico-críticas quanto à guerra de Tróia e quanto aos erros de Ulisses [...]; mas, quem não crê na oferenda de Abraão não pode fazer do relato bíblico o uso para o qual foi destinado”.

Tais diferenças culminam, conseqüentemente, na diferente percepção de sublime: enquanto que para as lendas homéricas é possível encontrar o sublime nos espaços onde se está, para os textos bíblicos o sublime se mostrará somente na “terra prometida”, o que suscita a necessidade de confronto, de enfrentamento em busca de um novo lugar, algo estranho para os textos homéricos, que evitam ao máximo o enfrentamento para buscar a perfectibilidade de si.

De qualquer forma, é preciso compreender que tais diferenças - de abordagem e construção dos textos - não impedem que ambas as formas miméticas influenciem a representação europeia da realidade na modernidade. Como menciona Auerbach (1976, p.20):

Os dois estilos representam, na sua oposição, tipos básicos: por um lado, descrição modeladora, iluminação uniforme, ligação sem interstícios, locução livre, predominância do primeiro plano, univocidade, limitação quanto ao desenvolvimento histórico e quanto ao humanamente problemático; por outro lado, realce de certas partes e escurecimento de outras, falta de conexão, efeito sugestivo do tácito, multiplicidade de planos, multivocidade e necessidade de interpretação, pretensão à universalidade histórica, desenvolvimento da apresentação do devir histórico e aprofundamento do problemático.

Dessa forma, ao serem estudados e percebidos por poetas e escritores na posteridade dos séculos, constituíram formas diferentes de interpretação e expressão da realidade, mas, ao mesmo tempo, aos grandes gênios, mais preocupados com a construção do conhecimento do

que com o embate entre helenismo e cristianismo, uma possibilidade de constituir um modelo mais completo de escrita, que respondesse às necessidades de expressão e formação cultural.

Exemplo disso é a forma de escrita de Shakespeare, que na modernidade não deixa de abordar temas relacionados à constituição do espírito da humanidade, mas não é de todo realista. Assim, embora “contenha a forma terrena, e também suas formas mais quotidianas [...], a sua intenção ultrapassa de longe a representação da realidade nas suas ligações meramente terrenas; ele abrange a realidade, mas também a sobrepuja” (AUERBACH, 1976, p.04).

Disso, retrata-se que Shakespeare era um leitor assíduo dos textos de Homero e de outros Gregos - algo comum para sua época -, porém, ao mesmo tempo, recentes estudos sobre o poeta inglês revelam ainda profundas ligações deste com o catolicismo<sup>140</sup>, o que pode ter marcado sua forma de escrita de uma maneira que ainda não explorada suficientemente pelos seus intérpretes.

Tais reflexões e observações ajudam a compreender por que Goethe, em sua paixão pelo poeta inglês, tentou fazer seus textos mais suaves ao público - chegando a fazer uma releitura de *Hamlet* em seus *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* -, mas também, buscou perceber neste autor uma forma de escrita que podia ajudá-lo a dar conta de como trabalhar problemas sociais e existenciais, a partir dos novos desafios que se colocavam pela ótica da historicidade, reconhecendo que deveria julgar e trabalhar sua época a partir daquilo que a caracterizava, tanto em relação ao clima e solo, como também as questões espirituais e históricas.

Neste sentido, como menciona Auerbach, (1976, p.395), parece que Goethe buscava apontar em seus textos uma análise que identificasse um conceito de unidade da sociedade, “cuja essência se reflete em todas as suas formas fenomênicas”. Ou seja, partindo de características dos textos de Shakespeare, bem como dos textos homéricos e do antigo testamento, e utilizando-se de aspectos *miméticos*, Goethe busca construir uma obra que leve os leitores a reconhecer seu momento pessoal e social como “um pedaço de história, cujas profundezas cotidianas e cuja estrutura interna de conjunto se tornam interessantes, tanto no seu surgimento, quanto na sua direção evolutiva” (AUERBACH, 1976, p.395).

Porém, constituir um texto que ao mesmo tempo impulsionasse a conscientização e a formação da sociedade de sua época, apontando horizontes de existência; e, por outro lado,

---

<sup>140</sup> A obra de Peter Milward, *Shakespeare the Papist*, por exemplo, busca demonstrar como Shakespeare coloca em suas obras o tema da peregrinação, algo comum para os católicos, mas, proibido pelo protestantismo inglês de sua época, além de demonstrar que todas as obras do inglês admitem uma interpretação católica ou bíblica - tendo inclusive passagens bíblicas em seus textos para abordar temas cruciais.



fosse o mais possível livre de ideologias políticas e econômicas, exigiu de Goethe mais que uma simples recepção de um modo de escrita. Exigiu, o desafio de construir uma forma própria de escrita.

Diferentemente de Schiller que, por meio de um escrito programático, propaga diretamente a ideia de teatro-formação, Goethe opta por um tipo de apresentação mais sofisticado: a fórmula complexa de um romance sobre o teatro, misturando elementos narrativos e dramáticos, líricos e ensaísticos-reflexivos. Ele situa a utopia do teatro-formação na imaginação e nos sonhos de seu protagonista, mediatizada pela instância de um narrador que é um mestre no manejo da ironia. Assim o leitor transita paralelamente pelas esferas do sonho e da vigília, sendo que o narrador lhe proporciona frequentes momentos de despertar, como se tocasse uma sinfonia de imagens dialéticas. (BOLLE, 1997, p.21)

Tal escrita - se não inovadora, ao menos autêntica - destacou-se por descrever situações sociais do presente, apresentando os “destinos” que eram reservados aos burgueses, sem que isso fosse uma alusão política. Para tanto, utiliza como parâmetro a própria vida do autor (autobiografia mimética) para trazer um “encanto sensorial”, próprio dos textos homéricos, usa tons da poesia e dos conceitos estéticos shakespearianos e aponta o espaço e o tempo de uma forma geral, sem aprofundamentos ou definições que possam ser notadas ou determinadas com segurança, assim como nos textos bíblicos, mas de modo que possam expressar a humanidade em mudança.

Em se tratando de tempo e espaço, é importante destacar também que este é um dos grandes diferenciais da obra de Goethe. Como menciona Bakhtin (2003, p.254 – grifo do autor): “o mundo de Goethe é uma *semente germinante*, definitivamente real, presentemente visível e ao mesmo tempo plena de um futuro real que medra dentro dela”.

Ora, para expressar este mundo que junta presente, passado e futuro, Goethe dará uma forte importância à *cultura do olhar*, de maneira que para ele o invisível não “existia”: “por trás de toda a diversidade estática ele enxergava a diversidade de tempos” (BAKHTIN, 2003, p.229), e assim, analisando o mundo e os indivíduos em transformação, conseguia vislumbrar tudo em processo de perfectibilidade, vendo nisso, o que está em formação e preparo:

A simples continuidade temporal (*neben einander*) dos fenômenos era para Goethe profundamente estranha, ele a saturava, a penetrava de *tempo*, descobria nela o processo de formação, o desenvolvimento, distribuía em série o que estava distribuído no espaço por diferentes fases temporais, épocas de formação. Para ele, a atualidade – tanto na natureza quanto na vida humana - se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante (BAKHTIN, 2003, p.229).

É importante frisar que, para Goethe, a diversidade de tempos não significa o isolamento dos mesmos. Ele busca a “plenitude do tempo e do espaço”, em que laços do passado criador constituem o presente, ao mesmo tempo em que determina a direção ao futuro. Mas em uma relação viva e não mecânica. Tudo está vinculado.

Como uma pedra basáltica que, encontrada em meio a uma floresta, demonstra que aquele espaço se desenvolveu porque um passado criador proporcionou condições para tal mata constituir-se. Da mesma forma que a junção do passado com o presente apontam para possibilidades do que a floresta será em futuro próximo ou distante. Assim, a pedra não é mais importante que a floresta, mas, ao mesmo tempo, sua estada naquele lugar não tem neutralidade. Ela influenciou, influencia, e continuará influenciando até mesmo em sua diluição, transformando-se em fertilizante.

E a isso não remete somente a pedra, mas sim, pode ser usada para todas as transformações sociais e humanas. A história, para Goethe, não é algo estático, definido metafisicamente – como queria Herder e alguns membros do movimento romântico. Ao contrário disso, a história é construída pelo passado criador; tudo está em relação:

o elemento da *relação essencial* do passado com o presente, o elemento da necessidade do passado e da necessidade de seu lugar na linha de desenvolvimento contínuo, o elemento da *eficácia criadora* do passado e, por último, o elemento do vínculo do passado e do presente com o *futuro necessário* (BAKHTIN, 2003, p.239 – grifo do autor).

Também está em relação com as transformações a força criadora do homem em suas necessidades históricas. Goethe quer descobrir, encontrar, deixar visível a relação entre a necessidade da criação humana com o acontecimento histórico - a necessidade de criar e realizar algo em um determinado tempo e lugar. Ele queria apontar a ligação entre o presente, o passado e o futuro, também pela necessidade. Em resumo, para Bakhtin (2003, p.239), os traços da visão do tempo em Goethe são:

A fusão dos tempos (do passado com o presente), a plenitude e a precisão da visibilidade do tempo no espaço, a inseparabilidade entre o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização (*Localität und Geschichte*), a relação essencial visível entre os tempos (o presente e o passado), a necessidade que penetra no tempo localizado, vincula-o ao espaço e vincula os tempos entre si: por último, com base na necessidade que penetra o local, a inclusão do futuro que conclui a plenitude do tempo nas imagens de Goethe.

Assim, em uma só “fórmula”, Goethe supera o passado “morto” do Romantismo, ao mesmo tempo, que supera o mecanicismo do Iluminismo ao demonstrar que, nem tudo o que

há no tempo e no espaço é uma força criadora humana em forma de iniciativa, mas sim, que na transformação espaço-temporal também há muito de necessidade humana.

Para Bakhtin (2003), é exatamente tal fórmula que se apresentará de maneira clara no *Meister*: os personagens são envolvidos em uma trama no qual a mudança dos destinos e das concepções acontecem na relação espaço-temporal em que elas se encontram, mas, ao mesmo tempo, tudo está atrelado ao passado e clama por um futuro. É nesta obra onde “o conjunto do mundo e da vida no corte de uma época aparece vinculado a esse mundo real novo, concretizado, visualizado, integralizado. Por trás da totalidade do romance está essa grande totalidade real do mundo e da história” (BAKHTIN, 2003, p.239).

Dessa forma, justifica-se o fato de que, para Auerbach (1976, p.400), a obra que melhor expressa o modo de escrita *mimética* moderna, é, de longe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, pois nela “não se fala em situações concretas de ordem política ou político-econômica; as reviravoltas contemporâneas nas divisões sociais mal aparecem”, mas, elas são tratadas e podem ser compreendidas de forma clara, sendo apontadas como fatores importantes para a compreensão da história em seu passado, presente e futuro.

Assim, é possível perceber que Goethe coloca a obra em um processo de historicidade, fazendo-a constituir-se com o andar da história e da sociedade. De forma que, a partir disso, não pensa o homem de forma estática no tempo e no espaço, mas, possibilita ver a formação como uma viagem no tempo e no espaço: é o processo de perfectibilidade - da sociedade e do homem - que conduz a obra.

Como já mencionado, como poucos autores de sua época, Goethe foi capaz de captar as transformações sociais, políticas, econômicas e até mesmo tecnocientíficas. Da mesma forma, soube captar que tais transformações afetariam o andamento da constituição do homem. A partir disso, peculiaridades de seus textos parecem ser propositais, por exemplo, a poesia e a autobiografia.

Pela poesia – diferente da escrita filosófica - buscava possibilitar aos seus leitores uma expansão diante dos seus escritos, tendo a possibilidade de abordar temas que iam além da compreensão filosófica e científica, mas, que Goethe fazia questão de abordar – como é o caso do destino. Tal fato é por ele justificado em *Poesia e Verdade* onde aponta:

O que nos dividia sobretudo, é que, segundo eu, a filosofia considerada como ciência abstrata, é uma falta de senso, já que ela existe naturalmente na religião e na poesia. Seus esforços para me provar que longe de se confundir com a religião e com a poesia, a filosofia é a base fundamental das mesmas, não serviram senão para me fornecer argumentos em favor da minha opinião. Parecia-me que os filósofos se tinham colocado num mau terreno, procurando provar o impossível e o

inconcebível, que a poesia e a religião admitem sem exame (GOETHE, 1948a, p.143).

A segunda característica fica, então, por conta da escolha da escrita baseada em questões autobiográficas. Segundo suas próprias palavras, foi uma necessidade de ter um ponto de partida para seus escritos e, como não os encontrava de maneira consistente fora de si, optou por ter como “pedra fundamental” uma confissão:

Os cursos que eu tinha feito em Leipzig me haviam ensinado a apreciar a importância da escolha de um assunto e da concisão do estilo, mas ninguém me tinha indicado o meio de achar um assunto nobre e digno de formar um estilo conciso. A indiferença dos meus companheiros de estudo, a reserva dos professores, os hábitos exclusivos dos habitantes da cidade, me forçaram a procurar por mim mesmo assuntos poéticos. Foi assim que compus pequenos poemas em forma de canções; tratavam do passado e tinham quase sempre uma marca enigmática. Desde este momento meu espírito tomou a direção da qual não pude afastá-lo durante o curso de minha vida, isto é, a conversão em imagens e poemas de tudo o que me causava alegria ou pena. Ninguém mais do que eu podia ter a necessidade dessa disposição, pois minha natureza me levava sem descanso de um extremo a outro, e minhas obras não deviam ser consideradas senão como fragmentos de uma confissão geral [...] (GOETHE, 1948a, p.165 -166).

Tal escolha reforçava também sua opção por uma escrita mimética, onde descrevia e tinha como pano de fundo as relações sociais e pessoais do povo alemão:

Há muito tempo já eu tinha entrevisto os labirintos subterrâneos que minam a sociedade. A religião, os costumes, as leis, as distinções de posição e as relações sociais, o hábito mesmo, não dominam mais a superfície da vida dos cidadãos. As ruas, ladeadas de magníficas casas, são mantidas numa grande limpeza e todo o mundo se conduz decentemente, mas no interior, tudo as vezes está numa desordem selvagem. Ainda que bem moços ainda, já tinha visto muitas famílias lançadas às bordas de um precipício sem fundo, por bancarrotas, divórcios, filhas seduzidas, assassinatos, roubos domésticos, e tinha quase sempre achado um meio de ser útil, pois minha fraqueza excitava a confiança, minha descrição era conhecida e nada podia esgotar meu zelo e minha atividade (GOETHE, 1948a, p.165 -166).<sup>141</sup>

Desta forma, aos poucos foi amadurecendo uma forma de escrita que, se não era nova, tinha algo propriamente seu, autêntico, seja pelas influências das obras miméticas da Grécia ou do Antigo Testamento, seja por sua capacidade de perceber a sociedade além de suas aparências.

Tal forma de escrita arrebatou o povo alemão e colocou-se como marco dos *Bildungsromane* por sua possibilidade de ler e identificar-se com o texto, ao mesmo tempo, que possibilitava projeção para a própria formação. Algo que fica muito claro na análise da

---

<sup>141</sup> Como mencionado na introdução, Goethe foi um dos primeiros pensadores de seu tempo que conseguiu ler as transformações da sociedade a partir das modificações sociopolíticas e econômicas.

obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a qual será dedicado espaço nas próximas páginas.

#### 4 OS ANOS DE APRENDIZAGEM DE WILHELM MEISTER: A FORMAÇÃO SUBJETIVA PELA ESTÉTICA

As análises desenvolvidas até aqui, partindo das investigações sobre a vida de Goethe e as experiências formativas que foram determinantes para a constituição da obra, bem como as observações sobre a constituição da mesma - tanto em seus aspectos históricos como em seus aspectos “técnicos” -, possibilitam, neste momento, desenvolver uma análise mais profunda da obra em sua constituição textual: suas divisões, suas características textuais, seu enredo e seus personagens.

Com isso, os próximos dois capítulos serão reservados para uma análise detalhada da obra, livro a livro, capítulo a capítulo, buscando destacar pontos cruciais que possam auxiliar na tentativa de responder à questão central desta tese: o que é nuclear no conceito de formação de Goethe. Para tanto, tomando o devido cuidado de não visualizar os conceitos pretendidos de modo “simplista” (isolados), e, crendo que os mesmos tenham sido constituídos a partir da relação (e superação) de Goethe com os processos culturais vigentes da época, buscar-se-á reconstituir a historicidade da obra e de seus conceitos e analisá-los hermenêuticamente.

De maneira preliminar, é importante destacar que a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, narra a trajetória de vida de um jovem chamado Wilhelm Meister, filho de família burguesa, que tinha como possibilidade seguir o caminho do comércio - como sua família pretendia. Porém, não aceitando seu destino “burguês”, opta por ingressar no mundo da arte, mais precisamente no teatro, onde iniciou uma caminhada cheia de aventuras (e desventuras) em direção ao seu objetivo: alcançar uma formação adequada.

Sendo composta por oito livros (publicada em duas partes, em 1795 e 1796), a mesma parece seguir um caminho de ação e reação, onde a cada livro de numeração ímpar o personagem passará por uma ruptura, que será desenvolvida no livro seguinte. Com isso, os livros I, III, V e VII ganham “tonalidades” próprias tornando-se “espaços geradores” dos outros livros, como se a obra obedecesse aos movimentos de violino, em pronação e supinação, constituindo uma sintonia perfeita, um concerto épico em forma de palavras, um exercício de percepção de simetria.

No entanto, ao mesmo tempo, de modo geral divide-se basicamente em três partes: o teatro estará presente em boa parte da obra, pelo menos até o livro V, e contribuirá para demonstrar a sociedade da época, dado que o personagem Wilhelm através da participação

nas peças (ora como ator, ora como diretor) terá a oportunidade de visitar espaços da aristocracia, bem como, terá contato com entidades secretas e com o círculo burguês em seus desejos de ascensão social.

O livro VI parece algo a parte dentro da vasta obra. O leitor até pode entender que a mesma não seria necessária, a menos, quando se analisa a obra como um Romance de Formação. Neste caso, o sexto capítulo traz preciosas contribuições para questionar a formação da época e, antecipar algumas modificações na estrutura da vida e da formação do personagem principal até o final da obra.

A partir do livro VI a obra mostrar outros caminhos ao personagem. O abandono do teatro, por exemplo, oferece ao leitor novas perspectivas de formação vislumbradas por Goethe, tanto no que se refere ao contato mais direto do personagem Wilhelm Meister com a entidade secreta chamada Sociedade da Torre, ligada a educação pelo erro, como no contato do protagonista com a personagem Natalie, que prega uma educação mais livre, mas ao mesmo tempo ligada à tradição, ou a certas leis que podem guiar os indivíduos a autoformação com menos chance de equívocos.

Neste caminho, a obra atinge seu ápice no livro VIII, onde Goethe demonstra porque o jovem Wilhelm leva a palavra “mestre” (Meister) em seu sobrenome. Isso acontecerá quando o protagonista, após descobrir-se pai (Livro VII), percebe que deve preparar-se para repassar ao seu filho tudo aquilo que aprendera até o momento, e que pode assim contribuir com a formação de outros indivíduos, auxiliando-os a buscar a autoformação, como um molde que tem algo a oferecer (um dos símbolos da formação Bildung).

Assim sendo, na “caminhada” do protagonista, Goethe buscará tocar em vários temas - divisão social de classes, relações familiares, arte, economia, entre outros - principalmente, no tema da formação.

Devido tamanha abrangência de temas, para garantir uma boa reflexão, optou-se por dividir a análise da obra em duas partes: a primeira (a ser desenvolvida neste capítulo) abordará os cinco primeiros livros da obra, buscando - a partir da análise sobre a vida e a formação do personagem Wilhelm Meister - compreender as análises de Goethe sobre a sociedade da época e sobre a formação inicial dos indivíduos, uma formação subjetiva, baseada principalmente na estética.

A segunda, a ser desenvolvida no próximo capítulo, trará uma análise dos últimos três livros da obra, buscando destacar as reflexões de Goethe sobre a primeira formação de seu personagem e, sobre os caminhos que vislumbra a partir das lacunas que percebe na

mesma; principalmente a partir dos personagens que o circundam e que ajudam a constituir sua personalidade de maneira intersubjetiva.

O objetivo é apontar o caminho – se é que se pode chamar assim – que Goethe desenvolve para destacar seu núcleo formativo, demonstrando a importância do mesmo não através da perfeição da caminhada de seu personagem Wilhelm Meister, mas sim, pelas contradições e desventuras de seu personagem, o que o levou a ser taxado por muitos intérpretes de “anti-herói”.

Por cumprir tal objetivo, é possível que os próximos dois capítulos ganhem um aspecto de linear, algo assumido propositalmente para conseguir acompanhar o processo evolutivo da formação do personagem, que desenha também a ideia de construção dos conceitos formativos de Goethe, o qual, parece se acompanhado pelo processo de maturação do personagem. Ou seja, a constituição formativa de Wilhelm Meister acompanha a evolução “de si”, do personagem, que experiência a experiência vai “amadurecendo” para novas compreensões e assim vai expandindo e aprofundando a si e as suas possibilidades de novas experiências. Seguem-se as análises partindo então do Livro I.

#### **4.1 Livro 01 – Da introdução à obra ao tratado sobre a infância**

No primeiro livro da obra Goethe inicia tratando do tema dos casamentos arranjados e da subjugação feminina, também buscará apontar algo que pode ajudar os indivíduos a equilibrar o ser e o parecer: a escolha por uma boa formação desde a infância.

A seguir, Goethe segue o rumo da obra trazendo à tona o tema da autorreflexão, onde busca arranjar situações nas quais os personagens percebem suas condições sociais e espirituais a partir da análise do passado, bem como, da necessidade destes aprofundar o conhecimento de si mesmo e de suas próprias vidas para que não confundam o significado de *destino* (tema importantíssimo para o autor) como algo predeterminante e limitador dos indivíduos, mas sim, que o vejam como algo potencializador de perspectivas e autoconhecimento.

Neste aspecto, o autor também prepara a continuidade da obra. Ele quer demonstrar a necessidade do autoconhecimento e as limitações de cada indivíduo, por isso: será necessário que Wilhelm Meister saia em viagem para compreender melhor a si mesmo e a sociedade que o cerca, e tal fato servirá ainda para que possa definir-se em suas necessidades de formação e possibilidades de constituição como indivíduo.



“O espetáculo durava muito. De quando em quando a velha Barbara assomava à janela e punha-se a ouvir o tilintar dos coches”. As primeiras palavras de Goethe na obra se parecem com um enigma para aqueles que o leem. É como se o autor dissesse: abram suas mentes, uma bela obra está por vir!

E realmente a obra começa de forma grandiosa. Logo no Livro I, Goethe trabalha questões relacionadas à contextualização da vida do personagem Wilhelm Meister (partindo desde a análise de sua infância, passando pelo seu romance com a jovem atriz Mariane, até encaminhá-lo em uma primeira viagem, preparando para o futuro de sua formação na obra), mas também, apresentará outros personagens e suas personificações dos problemas da sociedade da época, como os conflitos de formação e objetivos da burguesia, bem como, reflexões sobre o singular e o universal.

Prova disso é que logo em seu primeiro diálogo, Mariane - a primeira amada de Wilhelm Meister na obra<sup>142</sup> - enfrenta os desejos de sua governanta Barbara ao afirmar: “Se Norbert voltar, serei dele novamente; tua eu sou e faz de mim o que queres; mas até lá **quero pertencer a mim mesma [...] todo o meu eu quero dar** a quem me ama e a quem amo” (GOETHE, 2006, p.28).

Mariane era uma jovem atriz, prometida em casamento para o “jovem e rico negociante”, Norbert. A mesma sabia que dependia deste casamento para sua sobrevivência no futuro, mas, seu coração lutava contra esta “imposição do destino”, o qual, na verdade, era uma imposição das questões sociais e culturais da época; já Barbara, descrita como “velha criada, confidente, conselheira, intermediaria e governanta” (GOETHE, 2006, p.28), parecia estar adaptada ao sistema da época, ou aceitar tal sistema, e por isso preocupava-se em manter a honra de sua senhora, sabendo das consequências de um infortúnio em relação a este relacionamento.

Desta forma Goethe - ao iniciar a obra descrevendo o conflito das personagens após uma visita de Wilhelm a sua amada - toca em três temas polêmicos para a época, que podem ser relacionados a sociedade em geral, mas, que cabem principalmente às questões relacionadas a mulher: primeiro, as relações sociais do casamento arranjado, algo que estava ligado à necessidade de a mulher encontrar um homem que a “sustentasse” economicamente. Fato este que durante a obra vai ser abordado em outros momentos - e outras relações - e que lhe vai render duras críticas, principalmente por parte de Herder e por parte de madame Charlotte Von Stein (a quem credita-se a descrição da personagem Mariane).

---

<sup>142</sup> Terá outras paixões no decorrer do texto

É importante refletir sobre o tema do casamento em Goethe, pois o mesmo era um símbolo das relações sociais da época: uma relação hierárquica e submissa, por parte da mulher. E, neste sentido, Goethe parece colocar-se de maneira contrária à personagem frágil, recatada e totalmente fiel que Rousseau pregara sobre a personagem Sofia, como modelo de mulher no Livro V de seu *Emilio*: ele parece, ao refletir sobre o tema do casamento, defender um ideal de igualdade para as mulheres, pensando a mesma como um ser forte, independente e primordial para a sociedade.

A preocupação com a subjugação feminina é tão forte que Goethe abordará novamente o tema com ainda mais ênfase em sua obra *Afinidades Eletivas*, de 1809. Nela, Goethe dará a mulher um papel central na obra, contrariando tudo aquilo que a sociedade machista pregava até o momento.

Neste caso, encaminha-se o segundo tema polêmico: a relação do amor verdadeiro a que a mulher quer entregar-se. Ao abordar o tema do casamento arranjado, Goethe demonstra preocupação com a liberdade de expressão, mas também, com a importância que o amor ou as questões subjetivas dos indivíduos deveriam ter, principalmente para as mulheres, as quais eram desprovidas da possibilidade de lutar por este sentimento. Suas críticas eram direcionadas ao excesso de racionalidade iluminista e buscavam resgatar, por intermédio de seus laços com o romantismo, a sensibilidade humana.

Por isso, um terceiro tema possível de identificar nesta primeira passagem analisada, relaciona-se ao desejo de pertença a si (autodomínio) e, de totalidade em meio a um cenário social. Conforme apontado na introdução, uma das primeiras críticas do Romantismo contra o Iluminismo fora justamente a impregnação da vida pelo princípio de utilidade, levando a perda da pluralidade e das particularidades dos indivíduos. Para os românticos, ser e agir haviam sido unificados pela revolução industrial, causando a perda da vibração e da sensibilidade, por isso, acreditavam que na necessidade de resgatar o indivíduo em sua totalidade.

Tal resgate no texto de Goethe parece começar justamente pela possibilidade dos indivíduos - principalmente as mulheres - decidir sobre seus próprios sentimentos. O fato de Mariane querer pertencer “a si mesma”, o seja, de ter a oportunidade de dominar e conduzir seus próprios sentimentos, denúncia uma angústia Romântica de expressar-se, de poder sentir o mundo<sup>143</sup>. Mas, ao mesmo tempo, a expressão seguinte “o meu eu quero dar” tem o cuidado

---

<sup>143</sup> O que Goethe concretizará na mesma obra a partir do Livro II na personagem Philine. Lembrando que tais reflexões de Goethe colocadas sobre suas “Marianes e Philines” fora alvo de duras críticas da sociedade. Até mesmo de Herder – rever citação de Maas (2000) no item 2.1.

de retirar o excesso de subjetividade do Romantismo, apontando para as relações intersubjetivas e para um questionamento sobre as funções de cada um perante a coletividade.

A vida e a angústia de Mariane tornam-se, então, parte das cenas iniciais marcadas pela descrição do tempo e do espaço, onde Goethe faz o leitor imaginar a cena da bela Mariane lutando, não somente contra o externo - o homem que ela não ama, a sociedade que lhe impede de amar verdadeiramente - mas também, o interno, o subjetivo, o “eu totalizante”, que somente cada indivíduo sabe onde está e o que é e, que em muitos momentos, também quer possuí-lo diante das relações opressoras da sociedade tradicional.

A ênfase aqui está no subjetivo, dado que somente cada indivíduo sabe de si - como será possível ver em seguida na expressão: “quem se atreveria aqui a descrever, a quem caberia expressar a felicidade dos dois enamorados”! (GOETHE, 2006, p.29). Ou seja, somente os enamorados conseguem descrever o que sentem, assim como somente cada leitor saberá descrever o que está sentindo ao ler a obra. A obra é então, embora uma tentativa de formação universal, única para cada leitor, assim como único é o caminho de cada um (será o de cada personagem ao longo da obra) e único será o resultado que a junção entre obra e leitor constituirá.

Todavia, se Mariane personifica a dualidade entre o singular e o universal, também no início de sua obra, Goethe usará Wilhelm para deixar personificar a tentativa de combater a contradição entre o “ser e parecer” no mundo burguês<sup>144</sup>. Em uma passagem do capítulo II do Livro I, por exemplo, Goethe descreve uma cena onde, chegando da casa de sua amada, Wilhelm trava um diálogo com sua mãe a respeito de como seu pai vê suas constantes idas ao teatro. Então, por meio de Wilhelm, Goethe expõe o que pensa em relação à situação do povo burguês:

Acaso é inútil tudo aquilo que não nos põe de pronto dinheiro nos bolsos, que não nos proporciona um patrimônio imediato? [...] Não aplica o pai todos os anos uma parte considerável de seus livros no comercio para embelezar os aposentos? Não são por ventura também inúteis essa tapeçaria de seda, esse imobiliário inglês? Não poderíamos contentar-nos com menos? Eu, pelo menos, confesso que essas paredes listradas, essas flores, os arabescos, as cestinhas e figuras que se repetem milhares de vezes me impressionam muito mal. Lembram-me, quando muito, a cortina de nosso teatro. Mas, que diferença sentar-se diante dela! Mesmo que se tenha de esperar muito tempo, sabemos que acabará por subir, e que assistiremos então aos assuntos mais diversos, que nos distraem, nos instruem e engrandecem (GOETHE, 2006, p.31).

---

<sup>144</sup> Para recordar, Goethe, em suas visitas à Alemanha na função de ministro de Weimar - conforme descrito no capítulo I – havia percebido tal contradição, o que o levou a modificar seus escritos em relação à primeira versão, *A missão teatral*.

A situação até parece, em alguns aspectos, uma revisão da própria vida de burguês em sua adolescência. Entretanto, certamente Goethe está levando esta discussão muito além dos muros de sua casa.

Usando o personagem do pai de Wilhelm, um comerciante em ascensão, ele quer tocar a fundo em duas questões fundamentais: a preferência pelo dinheiro em detrimento à cultura e o detrimento do *parecer* em decorrência do *ser*. Tal questão diz respeito a uma árdua crítica de Goethe à burguesia da época.

Para ele, a burguesia tinha recursos para investir em formação e em uma boa cultura, mas, primava por utilizar seus recursos para a obtenção de mais recursos, tentando ocultar sua falta de cultura através do investimento em obras de arte, que não entendiam, ou em caríssimas decorações em suas casas e roupas. Em outras palavras, a burguesia em vez de buscar *ser*, contentava-se com o *parecer*<sup>145</sup>.

Contudo para Goethe, diferente do que os burgueses imaginavam, em vez de mascarar sua posição social, “impressionavam muito mal” aos olhos daqueles que tinham um pouco de compreensão estética, ou, aqueles que possuíam uma formação um pouco mais elevada. Por isso, Goethe aponta a necessidade de que, em vez de perder-se nos caminhos do *parecer*, a sociedade invista em assuntos que “distraem, nos instruem e engrandecem”. Em primeiro momento, neste caso, apontando para o teatro como uma das alternativas viáveis.

Mas como Goethe chegou a esta diferença de visão de mundo em relação a sua família e ao povo alemão? Onde estaria o diferencial do poeta, que o possibilitou alcançar pontos mais altos em relação ao saber e ao gosto estético? E deixá-lo-ia isso transposto em seu texto?

A resposta a esta pergunta amplia ainda mais a riqueza deste primeiro livro. Na sequência da obra Wilhelm, em nova visita a casa de sua amada Mariane, ao desenvolver um diálogo para passar o tempo dos enamorados, vai recordar como sua mãe fora primordial para desenvolver seu gosto pelo teatro ao lhe presentear, em sua infância, com um teatro de marionetes.

E assim, Goethe tocará na obra em outro assunto muito importante para o “desenrolar” de seu projeto pedagógico, como um diferencial àquilo que a sociedade burguesa apresentava culturalmente na época: a boa formação desde a primeira infância. Como é possível ver nesta passagem no qual Wilhelm dialoga com sua mãe:

---

<sup>145</sup> Este tema é tão caro para Goethe que o mesmo retoma o tema na carta de Wilhelm à seu cunhado Werner, como será possível visualizar melhor no livro V.

(Mãe) - Quantas vezes me pego censurando aquele maldito teatro de marionetes, presente que lhes dei no natal de doze anos atrás, e que lhe despertou o gosto pelo teatro.

(Wilhelm) - Não amaldiçoe o teatro de marionetes e nem se arrependa de seu amor e cuidados! Aqueles foram os primeiros momentos felizes que desfrutei na nova casa vazia; ainda os trago na memória; ainda me recordo da estranha impressão que senti [...] (GOETHE, 2006, p.30).

Goethe certamente foi um dos grandes autores que se preocuparam com a formação dos indivíduos desde a infância. De forma muito similar ao que pode ser encontrado no *Emílio* de Rousseau - e demonstrando a influência deste em seu pensamento -, o primeiro capítulo da obra de Goethe está memoravelmente ligado à sua preocupação em expressar a importância da formação na primeira infância.

A passagem acima, que traz o diálogo entre Wilhelm e sua mãe, demonstra como Goethe compreende a importância de uma infância em que a imaginação é instigada; a aprendizagem se faz pelo brincar e o aprender, e o desenvolver-se não deve ser algo penoso.

Na obra, logo após a passagem acima descrita, Goethe volta ao tema com ainda mais força. Descreverá uma cena onde o jovem Wilhelm levará o teatro de fantoches recebido de sua mãe (em sua infância) para que sua amada possa conhecê-lo. O intuito do jovem era mostrar a sua amada algo que muito o divertiu, e, ao mesmo tempo, para que ela pudesse conhecer sua formação inicial.

Ao relatar a história que Wilhelm conta a sua amada Mariane - sobre a sua infância e de como ela lhe foi marcante-, Goethe recupera o fato do recebimento por parte da avó paterna de um teatro de marionetes, o qual lhe trouxe excelentes experiências. O fato é tão similar ao que lhe ocorreu na vida real, que é possível comparar as passagens através da citação do fato que faz em sua obra *Poesia e Verdade*:

A boa avó se tinha limitado primeiro a nos mostrar este pequeno teatro com seus mudos personagens, depois acabou por abandoná-lo a nossa inteligência, a fim de que lhe pudéssemos dar vida dramática. Este dom se tornou para mim tão mais caro quanto foi o último que recebemos dela [...] (GOETHE, 1948a, p.33).

Com a passagem que podemos encontrar em seu *Meister*:

[...] logo demonstreste o mais vivo interesse pelo teatro de marionetes. Bem sei que me furtaste o livrinho e aprendeste-o inteiramente de cor; só me dei por conta desse fato quando uma tarde fizeste um Davi e um Golias de cera, colocaste-os frente a frente a discutir, até desferiste um golpe no gigante e puseste sua descomunal cabeça na mão do pequeno Davi, presa por um enorme alfinete com cabeça de cera. Tomada de uma alegria maternal por tua boa memória e tua patética declamação, resolvo entregar-te sem mais demora toda aquela trupe de madeira (GOETHE, 2006, p.31-32).

Em verdade, o fato do teatro de marionetes é somente um apontamento de como Goethe considera imprescindível que a infância seja impulsionada para a criatividade; para a desenvoltura das crianças. Apontamento que serve também para Goethe fazer duras críticas à educação de sua infância.

Em *Memórias e Poesia* (vol. I), por exemplo, critica os mestres “com suas velhas rotinas” mencionando que “os professores mereciam pouca confiança dos pais, o que dera origem a uma pedagogia de amadores. Procurando o melhor, tinham se esquecido que toda a instrução que não é dada por homens da profissão, é sempre defeituosa” (GOETHE, 1948a, p.44). Enquanto à escola, essa também tinha métodos incorretos para as aspirações do poeta, conforme menciona:

A gramática me desagradava, pois nela eu não via senão leis arbitrárias; as regras me pareciam ridículas por causa das exceções que as destruíam e para as quais era preciso um estudo especial. E sem o rudimento, que eu gostava de repetir sem descanso, não sei em que me teria tornado (GOETHE, 1948a, p.44).

Em outra passagem, enfatiza que os princípios da educação de sua época - aos quais teve que se enquadrar - limitavam sua curiosidade, assim como a curiosidade das outras crianças, o que lhe era muito custoso: “porque condenar nas crianças o que se admira nos naturalistas? Eles não se instruem respeitando a vida, mas arrebatando-a ao que a possui” (GOETHE, 1948a, p.87).

Da mesma forma demonstra que tal educação equivocada foi-lhe prejudicial em sua juventude: “o dinheiro não me faltava, mas meu espírito pilhérico me criou dificuldades quase intransponíveis. Existem fraquezas que pertencem à nossa natureza, outras nos foram sugeridas pela educação, e seria impossível decidir quais são as mais difíceis de sobrepujar”<sup>146</sup> (GOETHE, 1948a, p.179).

Por motivos como estes, entendia tal conceito de educação como “penosa” e, se alegrava que, posteriormente: “devido enfim aos inconvenientes deste método, procurou-se mais tarde instruir a mocidade por processos atraentes, que fazem do estudo um jogo” (Idem, p.181). Porém, também apontava que mesmo este último método não era sem perigo.

Para ele, a educação deveria estar vinculada à alegria de aprender e a curiosidade, a qual instiga nos indivíduos a busca pelo saber, o querer saber mais e o desejo de recordar o saber adquirido. Como foi o seu caso em relação ao teatro de marionetes: “Restou-me uma

---

<sup>146</sup> Tal expressão aproxima-se das reflexões de Rousseau de que a educação quando educa necessidades especiais aos indivíduos é prejudicial.

vaga lembrança para todo o sempre. [...] Lembro-me bem de não poder dormir, pois queria que me contassem mais histórias e fiz várias perguntas, até que muito a contragosto me despedi da criada que nos pusera na cama” (GOETHE, 2006, p.35).

Outro aspecto condenável de sua parte estava relacionado à diferença entre a educação de homens e mulheres. Mesmo que sua irmã tivesse a possibilidade de obter certa formação em casa, normalmente, a educação feminina limitava-se a isso, ou, à uma simples instrução básica, como é possível ver na confissão de Gretchem a Goethe: “Encantada com minha narração, ela me confessou que há muito tempo invejava a felicidade de pessoas instruídas e que desejava ser um rapaz para me acompanhar à universidade, onde aprenderíamos juntos tudo o que um homem pode aprender” (GOETHE, 1948a, p.122). Em *Afinidades Eletivas* voltará a tratar sobre o tema da educação diferenciada entre homens e mulheres, o que demonstra o quanto tal fato lhe incomodava e o quanto desejava uma verdadeira formação universal.

Pois bem, mas qual vantagem teria Goethe em olhar para seu passado? O que ganharia um indivíduo que voltasse sobre sua própria formação? - Suas palavras expressadas no Meister são muito claras neste sentido:

É uma bela emoção [...] lembrarmos os velhos tempos e os inocentes erros, sobretudo quando o fazemos em momentos em que atingimos o ponto culminante da felicidade, de onde podemos olhar ao redor de nós e aprender o caminho percorrido. É tão agradável podermos recordar, se contentes estamos com nós mesmos, os diferentes obstáculos que, com um sentimento doloroso, acreditávamos por vezes insuperáveis, e comparar o quando evoluídos *somos* agora com o quão pouco evoluídos *éramos* então. Mas me sinto felicíssimo neste instante em que te falo do passado, porque ao mesmo tempo olho para a frente, para o encantador país que juntos poderemos percorrer de mãos dadas (GOETHE, 2006, p.34-35 - *grifo do autor*).

O olhar para o passado para Goethe é uma possibilidade de comparação, de olhar o próprio “eu” e perceber sua evolução. Também, de perceber que esta evolução não se dá somente pelos momentos de acerto, mas sim, que “inocentes erros” e obstáculos fazem parte da caminhada de cada indivíduo e; que é a forma como os indivíduos conduzem-se por entre suas experiências que fará a diferença de formação. Enfim, olhar para o passado - e escrever sobre ele - é um modo de autocompreensão, de autoconhecimento<sup>147</sup>. Uma escrita de si que

---

<sup>147</sup> Da mesma maneira, Goethe parece neste trecho apontar para uma reflexão ao povo alemão sobre seu país. O qual, em processo de transição (onde a burguesia estava sobressaindo-se rapidamente e as indústrias já não eram raras na Europa), poderia olhar para os erros que estava cometendo, principalmente em relação a sua formação cultural; ao mesmo tempo, poderia olhar para frente e projetar um novo país - “*ao mesmo tempo olho para a frente, para o encantador país que juntos poderemos percorrer de mãos dadas*” -, mais culto e refinado, aceitando o que projetava a *Bildung* e seus ideais.

possibilita a autorreflexão, mas também a reflexão daqueles que estão a sua volta e que leem seus textos.

Diante disso, aflora de modo mimético no personagem Wilhelm Meister as características principais da infância de Goethe: a vontade de descobrir, a curiosidade, o contato com as artes e as experiências próprias. Algo que lhe parecia fundamental para seu desenvolvimento e agora acreditava ser fundamental para o desenvolvimento, o autoconhecimento e a expansão dos saberes das crianças, como pode ser percebido na reflexão que põe nas palavras de Wilhelm Meister ao descrever uma tentativa frustrada de encenação em sua infância: “depois daquela experiência tive a impressão de que não sabia absolutamente nada, e com razão, pois me faltava coerência, e dela entretanto é que tudo depende” (GOETHE, 2006, p.36).

Desta forma, o ideal de educação de Goethe está longe daquele oferecido em sua época. Goethe buscava exaltar a necessidade de respeitar a curiosidade das crianças, impulsionando estas para o reconhecimento de suas experiências, para o desenvolvimento de sua educabilidade – algo que lembra de perto a preocupação de Rousseau com a necessidade de ensinar ao Emilio o gosto pelas ciências, e não a ciência em si (ROUSSEAU, 2014).

A educabilidade, aliás, é um dos pilares desta formação da primeira infância em Goethe. Se não se encontra como plasticidade total dos indivíduos, visto que esta é uma diferença entre Goethe e Rousseau, a mesma coloca-se no mínimo como um pressuposto fundamental para que os indivíduos possam aperfeiçoar-se abertamente por meio de suas experiências e está, por sua vez, relacionada com o cotidiano dos indivíduos em suas aventuras e desventuras<sup>148</sup>. Neste caso, tal formação difere-se daquilo que a Burguesia da época buscava: a formação para o trabalho, para a aprendizagem da profissão, para a perpetuação de seu sistema de suas conquistas financeiras, por mais que isso não “respingasse” na sua questão cultural.

Por isso, outro fato que não pode passar despercebido na obra de Goethe - neste primeiro livro - se trata da relação da experiência de cada um. Se a curiosidade deve ser aguçada, não menos importante parece em Goethe a necessidade de possibilitar a cada um sua própria experiência: “quem se atreveria aqui a descrever”, apontava ele sobre a impossibilidade de descrever o que ocorre aos outros.

---

<sup>148</sup> Com a diferença de que, enquanto para Rousseau era importante um afastamento da criança do mundo para que ela pudesse não estar em contato com os desejos artificiais, para Goethe o mundo é o espaço de constituição dos indivíduos e é através do mundo que cada um vai constituindo suas relações e formando sua identidade.



Não se trata aqui, é claro, de uma experiência que necessariamente produza algo, mas sim, que possibilite o indivíduo exercitar-se em suas possibilidades, visto que, “não é tarefa do aluno terminar alguma coisa, basta que se exercite” (GOETHE, 2006, p.52).

E assim, foi em relação a Wilhelm Meister, que ainda criança interessava-se em descobrir e teve a oportunidade de começar a desenvolver as próprias experiências: “O tenente armou, pois, o teatro e encarregou-se de todo o resto [...] se apoderavam de mim a lembrança do efeito grandioso que de fora produzia tudo aquilo e o sentimento de me iniciar naqueles mistérios”. (GOETHE, 2006, p.39). Nota-se que para Goethe são duas coisas distintas: a primeira é a experiência visual, indireta, que lhe causara um efeito grandioso, a segunda, é a iniciação na descoberta dos “mistérios” do mundo, a experiência direta.

Entretanto, no ideal formativo de Goethe a experiência direta certamente leva vantagem; o que fica claro na continuação do texto em que demonstra, a partir da infância de Wilhelm Meister, que a partir da experiência - neste caso a experiência do teatro-, os jovens exercitavam a memória e o corpo e adquiriam “maior destreza nas palavras e no porte do que é possível conseguir em tão tenra idade”.

Em outra passagem demonstra também como a experiência direta é capaz de causar o crescimento dos indivíduos. Na cena, descreve que Wilhelm e seus amigos, na empolgação de apresentar uma peça teatral que lhes parecia atraente, se esqueceram de que deveriam decorar as falas dos personagens, passando por certo constrangimento, o qual, fora de grande aprendizado para Wilhelm: “jurei a mim mesmo que, se me livrasse daquele embaraço, nunca mais me arriscaria a representar uma peça sem antes haver refletido muito bem a respeito” (GOETHE, 2006, p.45).

Ainda outra questão, sobre a formação da primeira infância que Goethe deixa transparecer na obra, esta está relacionada com as questões familiares, principalmente no que se refere aos laços com o feminino a necessidade do cuidado materno para com seus filhos, de como este cuidado influencia na formação das individualidades e de como as experiências da infância precisam ser variadas e colocar a criança a par da realidade do mundo. E nisso, é importante perceber que em suas obras Goethe busca desenvolver uma reflexão importante sobre a relação da mãe com a criança, principalmente a partir de suas próprias experiências.

Tal fato fica evidente não só nas palavras que Wilhelm troca com sua mãe - sobre sua infância - no início desta obra, como também nas reflexões que Goethe faz em suas memórias, onde relembra em alguns momentos das ações pedagógicas de sua mãe na infância:

Uma mãe ainda quase criança, e que não tinha adquirido a verdadeira consciência de sua natureza senão por meio de seus dois primeiros recém-nascidos, partilhava conosco o vivo desejo de gozar do presente. [...] Unidos primeiro pelo brinquedo e pelo estudo, o desenvolvimento de nossas forças morais e físicas nada fez senão estreitar este laço (GOETHE, 1948a, p.146).

Mais a frente nesta mesma obra, acentuará a força vital que a mãe tem em relação à criação das crianças, frente ao que o pai podia lhe oferecer. Dizia ele: “[...] eu trazia da minha mãe esta força de imaginação que rejuvenesce as antigas criações, ajunta novas, e inventa ao contar. Por este meio eu me tornava agradável às crianças e mesmo aos rapazes” (GOETHE, 1948a, p.230).

No *Wilhelm Meister*, sua mãe está também para ele como uma protetora, alguém que busca entendê-lo, que busca mediar seus interesses com os interesses burgueses de seu pai. Enquanto o pai de Wilhelm acreditava que “os homens só saberiam dar valor a um prazer que fosse raro” (GOETHE, 1948a, p.35), sua mãe fazia questão de ouvi-lo e impulsionar seu gosto pela aprendizagem: “sem demora, minha mãe o pôs a par do talento inesperado de seu filho” (GOETHE, 1948a, p.38), demonstrando à importância da presença e da ação maternal desta, que mudaria a história de seu personagem para o resto de sua vida: “*nem se arrependa de seu amor e cuidados!*”.<sup>149</sup> iv

Em resumo, Goethe busca apontar no início da obra - como diferencial para alcançar um saber estético - algo que pode ajudar os indivíduos a equilibrar o ser e o parecer: a escolha por uma boa formação desde a infância. O investimento em uma boa educação, a curiosidade e o gosto pela leitura e pelo saber, parecem servir de mote para apontar tal caminho a todas as famílias que desejam constituir bons indivíduos no futuro. Principalmente um apontamento à burguesia da época, para que almejasse desde cedo uma boa formação a seus filhos, naquele momento socioeconômico de crescimento, que permitia tal investimento.

Passadas estas primeiras apresentações - sobre a importância da formação desde a infância, que ocupa os primeiros capítulos do Livro I -, Goethe dá seguimento ao rumo da obra. A partir do capítulo nove trará à tona o tema da autorreflexão, buscando arranjar situações nas quais os personagens se darão por conta de suas condições (ou pelo menos acreditam nisso) a partir da análise de seu passado.

---

<sup>149</sup> É possível ainda perceber na obra de Goethe e preocupação com as relações da criança. As críticas endereçadas a burguesia, em alguns momentos, não se colocavam somente sobre as questões da formação atual, mas sim, como más influências na infância de seus filhos poderia lhes ser prejudicial para o restante de seus dias. Como é possível perceber na seguinte passagem: “quem cedo viveu entre pessoas más e insignificantes, ainda que mais tarde possa haver compartilhado de melhores companhias, terá sempre saudade daquelas, cuja impressão permanece com ele ao lado da lembrança das alegrias de infantis, que raramente se repetem” (GOETHE, 2006, p.128).

Neste caso, é possível apontar dois exemplos que se enquadram nesta nova postura de Goethe no texto: a percepção do momento de vida em que se encontravam os amantes Wilhelm Meister e Mariane. Ela, por meio do amor que sentia por Wilhelm, percebia que até aquele momento de sua vida em nada se sentia melhorada, concluindo que “seu espírito estava vazio e seu coração desamparado” (GOETHE, 2006, p.50).

Enquanto isso, Wilhelm Meister sentia-se em “regiões mais elevadas”. O amor correspondido lhe abria novas possibilidades, lhe indicava “sinais do destino” de que era a hora de sair da “arrastada e inerte vida burguesa” de forma que “não tinha mais dúvida alguma de que fora destinado ao teatro<sup>150</sup>”, inclusive de ser, no futuro, o criador de um teatro nacional<sup>151</sup> (GOETHE, 2006, p.50). Sentia-se em evolução e isso o animava.

Dois pontos são essenciais neste último parágrafo: o primeiro diz respeito ao “destino”. Goethe neste nono capítulo do primeiro livro toca de forma mais profunda em um tema que muitas vezes permeia suas obras: o destino de cada um. O segundo ponto também diz respeito ao destino, mas, a forma com que ele é tratado no decorrer desta obra, que, de certa maneira, também está ligado ao que Goethe entenderá pela sua concepção de destino.

Por isso, neste caso, quando determina ao seu personagem que este “não tinha mais dúvida alguma de que fora destinado ao teatro”, em verdade, está preparando o terreno para demonstrar, nos livros e capítulos vindouros, que não é desta forma que o destino deve ser tratado, caso contrário, trará consequências negativas à vida e a formação dos indivíduos. Até porque, como é possível perceber em sua obra, Wilhelm Meister e seu pai tinham ideias diferentes do que era o destino: Wilhelm acreditava-se destinado ao teatro, seu pai, acreditava que o destino de seu filho era o comércio.

Por tal motivo, em Goethe, o “reconhecer” o destino não pode ser uma mera preposição do que se imagina o correto, ou do que se almeja, influenciado pelo seu entorno social. Por ora, entretanto, basta apontar que Goethe inicia este tema para poder delinear como quer que seus leitores, gradativamente, ampliem sua reflexão sobre o mesmo, dado que para ele não há sensatez em tirar proveito da loucura e da ignorância do povo, como deixa claro no texto:

(Werner)- [...] não acho que exista nada de mais sensato no mundo que tirar proveito da loucura alheia.

<sup>150</sup> Do original: “Seine Bestimmung zum Theater war ihm nunmehr klar“.

<sup>151</sup> Tal expressão também parte de um fato da vida real de Goethe, que se concretizaria em 1791, quando o poeta inaugurou, em Weimar, um teatro permanente, dando ênfase a apresentações de peças alemãs, como por exemplo peças de Schiller e do próprio Goethe.

(Wilhelm) – Pois creio que não pode haver satisfação mais nobre que a de curar os homens de suas loucuras. (GOETHE, 2006, p.53)

Assim, Goethe muda o tom inicial de seu texto, deixando um pouco de lado o contexto romântico e partindo para a discussão socioeconômica. É mister perceber que Goethe (no papel de poeta e pensador), nesta passagem, utiliza-se do personagem Werner - cunhado de Wilhelm e um burguês em ascensão - para demonstrar a diferença de seu pensamento para o pensamento burguês da época.

Goethe não quer aproveitar-se da ignorância do povo ou deixá-los se enganar com a escolha equivocada sobre seus destinos. Antes sim, quer esclarecê-los, para que possam usufruir da melhor forma possível de suas potencialidades. Já a burguesia, parece imaginar que a ignorância do povo é de “grande utilidade”, visto que, pode aproveitar-se desta para aumentar ainda mais os seus ganhos.

Tais diferenças em seu modo de pensar, em relação ao que a burguesia da época, se acentuarão cada vez no decorrer da obra. Utilizando-se principalmente do papel desempenhado pelo cunhado de Wilhelm, Werner, como um jovem burguês em ascensão, e do papel do próprio pai do personagem principal - um “investidor” que se desfez das obras de arte do pai para investir no comércio<sup>152</sup>-, Goethe demonstra que há uma distância considerável entre seu pensamento e o pensamento burguês.

Como trabalha isso em seu personagem? - Além do enfrentamento ao “destino” pensado pela família de Wilhelm, Goethe antecipa discussões e possibilidades. Para relembrar o que se passa com o personagem neste primeiro capítulo, Goethe o inicia descrevendo o romance deste com a jovem atriz Mariane, o qual, não é o que está nos planos de sua família, visto que, desejam dele uma preparação para assumir os negócios em um futuro próximo.

O pai, comerciante, deseja ver Wilhelm à frente dos negócios de sua loja e por isso não vê sentido em suas incursões contínuas para o teatro, nem mesmo aprovaria um Romance com alguém que não lhe traria benefícios financeiros. Por isso, mesmo sem o conhecimento de Wilhelm, planeja para ele uma viagem de negócios, que também lhe serviria como uma viagem de conhecimentos sobre a futura função que deveria desenvolver.

Longe de isso significar o anúncio de uma tragédia na obra, é possível que, imaginando a ideia que gostaria que fosse identificada (de que cada indivíduo deve ter suas experiências) Goethe não poderia decidir pelo destino de seu personagem sem que este tivesse suas próprias experiências e, por isso, prepara tal possibilidade de experiências utilizando-se

---

<sup>152</sup> Esta característica que Goethe coloca no pai de Wilhelm está vinculada também a relação de que os burgueses preferiam o dinheiro à cultura. Ponto este que será trabalhado com mais afinco nos ítems vindouros.

desta técnica - já utilizada por outros grandes autores e também desenvolvida por Rousseau em seu *Emilio* -: a viagem.

No caso da obra de Goethe, esta noção de viagem ganha uma conotação relacionada à *Bildung*, como é muito bem exposto por Berman:

No Goethe de *Wilhelm Meister* e nos românticos de Iena, *Bildung* se caracteriza como uma viagem, *Reise*, cuja essência é lançar o mesmo” num movimento que o torna “outro”. A “grande viagem” de *Bildung* é a experiência da *alteridade*. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo (Apud, SUAREZ, 2005, p. 194).

Assim sendo, a viagem a ser feita por Wilhelm não é uma simples viagem de negócios, embora, seja para este motivo que sua família o envie. A viagem que Wilhelm vai desenvolver se tornará uma viagem de encontro *a si*, de constituição de seu futuro, de sua formação<sup>v</sup>. Para tanto, Goethe conduziu o personagem frente aos mais variados desafios, por caminhos inusitados, que o coloca em conflito consigo em diversos momentos.

O que Goethe buscará demonstrar com tal texto é que o mundo de “certezas” - sobre o qual o jovem Wilhelm imaginava constituir sua vida - em verdade não existe. Não há um destino traçado. Há um mundo como possibilidade, sob o qual, para o indivíduo modificá-lo precisa antes conhecê-lo e, para isso, precisará conhecer e modificar primeiro a si mesmo, como reforça Berman:

Enquanto romance *Bildung* é experiência da aparente estranheza do mundo e, também, da aparente estranheza do mesmo para si próprio. (...) Daí as suas polaridades definidoras, em Goethe e nos românticos: cotidiano e maravilhoso, próximo e longínquo, presente e passado, conhecido e desconhecido, finito e infinito (Apud, SUAREZ, 2005, p. 195).

Por isso, o poeta arquiteta uma linha de pensamento na qual, por exemplo, logo em sua primeira viagem Wilhelm Meister se depara com um caso (no mínimo) inusitado, que lhe parece algo mais que o simples acaso: ao ir à busca de um cavalo que lhe serviria de meio de transporte durante sua viagem de negócios, se depara com a família dona do animal em alvoroço por causa da fuga da enteada com um ator.

Ora, tal fato deixa Wilhelm Meister embaraçado, pois, o faz lembrar-se de seus planos<sup>153</sup> com sua amada Mariane, de maneira que, “se sentia punido e censurado de antemão em seu propósito secreto por aquela sibila de espírito por assim dizer profético” (GOETHE,

<sup>153</sup> Wilhelm também havia cogitado “fugir” com sua Mariane para casar-se com ela e viver do teatro.

2006, p.62). Ou seja, tal “embaraço”, torna-se para o jovem personagem uma experiência que o fará refletir sobre sua vida e seus propósitos, demonstrando que estes não trariam consequências somente para si mesmo, mas também, para sua bela amada, além de seus pais – principalmente sua mãe, por quem tanto tinha afeto.

Desenha-se então através da viagem um ambiente de *alteridade*: uma experiência formativa aberta, que nega a possibilidade de um futuro traçado pelo destino, que vai além do que fora imaginado pelo pai de Wilhelm Meister (o simples negócio) e pelo próprio Wilhelm Meister<sup>154</sup>; uma experiência que leva à reflexão sobre a ação de cada um e suas consequências, e, que coloca o processo de formação passível de acontecer a partir do seu entorno, não necessitando de um ambiente próprio ou situação determinada.

É importante perceber aqui que Goethe não nega o desejo de Wilhelm Meister, ao contrário. Neste mesmo instante seu personagem percebe que os acontecimentos daquele momento não correspondiam ao que almejava para o restante de seus dias<sup>155</sup>. Ao mesmo tempo, buscava apontar que Wilhelm Meister sofria pela falta de experiência para julgar<sup>156</sup> e, neste caso, a viagem como um “sair de si”, como experiência nova, poderia fazer toda diferença em sua formação e decisão sobre seu futuro.

Nisso, Goethe também aproveita para tematizar a insatisfação (demasiada e sem ação) dos homens no mundo: “Meu senhor, é raro ver um homem satisfeito com a situação em que se encontra! Vivem sempre a desejar para si próprios a situação do próximo, e este, por sua vez, tem também a intenção de abandonar a sua<sup>157</sup>”. (GOETHE, 2006, p.67). Tal fala refere-se à constante insatisfação da burguesia alemã com suas condições de vida – talvez mais em relação a existência do que a própria questão financeira – e; a seguir, apontará para aquilo que acredita ser uma das causas de tais problemas: a equívoca ocupação social:

Qual o homem no mundo que, sem vocação interior, dedica-se a um ofício, uma arte ou qualquer meio de vida, não achara como tu insuportável sua profissão? Aquele que nasceu com talento para algum talento, nele encontrará sua mais bela existência! Não existe coisa alguma nesta terra sem dificuldade! Só o impulso interior, o amor e o desejo nos ajudam a superar os obstáculos, a abrir caminhos e a elevar-nos acima do estreito círculo onde outros miseravelmente se debatem (GOETHE, 2006, p.68).

<sup>154</sup> “Meu plano está traçado, e irei executá-lo com toda a serenidade” (GOETHE, 2006, p.77), escreve Wilhelm em uma carta (que nunca seria entregue) à sua amada Mariane.

<sup>155</sup> “Sinto-me um prisioneiro que, a espreita em sua cela, lima suas correntes” (GOETHE, 2006, p.79).

<sup>156</sup> “O mundo é ingrato, dizem as pessoas, mas ainda não deparei com tal ingratidão” (GOETHE, 2006, p.78).

<sup>157</sup> É possível comparar tal frase a expressão de Kierkegaard (2006, p.53): “O homem do imediato, ao desesperar, nem sequer tem eu suficiente para ao menos desejar ou sonhar ter sido aquilo que não foi. Então, defende-se de outra maneira, desejando ser outrem. Observem quem se quiser certificar os homens do espontâneo: no momento do desespero, o primeiro desejo que lhes vem, é terem sido ou tornarem-se outros”.

Como é possível perceber, para Goethe, somente quando o indivíduo age em sintonia com seu talento terá forças para avivar sua ação existencial; caso contrário, será mal sucedido e terá existência amargurada pela contradição interior – o que, de certa maneira, é prejudicial tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, na qual desempenhará sua função de maneira equivocada e limitada.

Contudo, tal talento normalmente é confundido com destino, e este é o equívoco que Goethe coloca em seu personagem. Wilhelm Meister crê ser predestinado. “Acata o destino”. Sua falta de experiência e de compreensão o leva ao equívoco - assim como o faziam muitos jovens na época de Goethe, por acreditarem no “dom” de serem comerciantes, burgueses ou artistas, não conseguindo ver “de fora” sua situação, experienciá-la de outra maneira.

O que também não é um processo fácil, pois, esta reflexão vem espontaneamente em Wilhelm Meister. Mesmo diante dos contextos de sua primeira viagem um personagem misterioso é utilizado por Goethe para levar Wilhelm Meister e ao povo alemão a refletir sobre tais pensamentos: “Infelizmente mais uma vez ouço a palavra destino pronunciada por um jovem numa idade em que é comum atribuir a suas vivas inclinações a vontade dos superiores” (GOETHE, 2006, p.83).

Ora, mas aqui, diante do que foi exposto acima pode surgir uma dúvida: afinal, Goethe então não acredita em destino? Não é esta sua crença em relação aquilo que cada um traz em si? A resposta a tais perguntas pode ser “sim” e “não”. Sim, no sentido de Goethe acreditar que há um destino em cada indivíduo, mas, não, no sentido de que este destino não é algo determinista, pronto, que impede os indivíduos de se constituírem e de se moldarem<sup>vi</sup>. Neste sentido, a seguinte passagem pode contribuir para esclarecer tais caminhos em Goethe:

Não se trata aqui do que creio, nem este é o lugar para lhe explicar como procuro tornar de certo modo concebíveis coisas que fogem à compreensão de todos nós; a questão aqui é saber qual o melhor modo de representação de todos nós. A trama deste mundo é tecida pela necessidade e pelo acaso; a razão do homem se situa entre os dois e sabe dominá-los; ele trata o necessário como base de sua existência; sabe desviar, conduzir e aproveitar o acaso, e só enquanto se mantém firme e inquebrantável é que o homem merece ser chamado um deus na Terra. Infeliz aquele que, desde sua juventude, habitua-se a querer encontrar no necessário alguma coisa de arbitrário, a querer atribuir ao acaso um a espécie de razão, tornando-se mesmo um religião segui-lo! Que seria isto senão renunciar à própria razão e dar ampla margem a suas inclinações? Imaginamo-nos piedosos, enquanto avançamos, vagando sem refletir, deixando-nos determinar por contingentes agradáveis, e acabamos por dar ao resultado de uma tal vida vacilante o nome de uma direção divina (GOETHE, 2006, p.83).

Goethe não pensa em uma vida vacilante. Não quer que seu personagem trilhe sua jornada por uma vida vacilante. Também não quer que o mesmo seja dependente de uma

“direção divina”<sup>158</sup>. Não quer também que a Alemanha trilhe por caminhos vacilantes, onde os indivíduos aceitem suas condições sócias e existências por acreditar que se trata de algo “subliminar”, sejam condições da Aristocracia ou da plebe: “Só a capacidade nos é inata; faz-se necessário, pois, aprendê-la e exercitá-la cuidadosamente” (GOETHE, 2006, p.83).

Como exercitá-la? Aos poucos, através das experiências de vida, das relações com os “personagens da vida”, com quem o indivíduo vai descobrindo o que é útil a ele e aos outros. Com experiência consegue desenvolver-se a ponto de exercitar seu próprio arbítrio e assim equilibrar suas ações.

É assim, diante de tais apontamentos e de tais reflexões ricas e numerosas, que Goethe vai lançar o jovem Meister em sua viagem. Não deixa certezas, apenas questionamentos e apontamentos. Assim, como na vida, possibilita ao leitor perceber que o futuro é algo aberto, a construir, ao mesmo tempo em que o indivíduo se constrói.

#### **4.2 Livro 02 – A viagem de Wilhelm Meister**

Se o primeiro livro termina deixando o futuro do personagem e da formação dos indivíduos suspenso sobre algo aberto, Goethe trata de confirmar tal abertura no início do segundo livro: “tudo aquilo que se mostra acabado, concluído, não pode absolutamente reter nossa atenção” (GOETHE, 2006, p.87).

Com isso, chama a atenção para a necessidade de deixar o futuro sempre em aberto e, de perceber que a vida nunca está “acabada”, completa. Ao contrário, “é só quando tudo está consumido [...] é que nos aflora o sentimento de vazio” (Idem, p.88); ou seja, quando o indivíduo não consegue perceber-se inconcluso, novas necessidades mostrarão sua “vazies” – e é isso que acontecerá com Wilhelm Meister: “Só agora compreendo as lamentações dos poetas, daqueles desconsolados, que a necessidade torna prudentes. Por quanto tempo não me julguei indestrutível, invulnerável e, ai”! (GOETHE, 2006, p.95).

A descoberta de que sua amada estava prometida a outro homem e a doença repentina, retiraram do personagem tudo aquilo que ele acreditava ser o pilar eterno de sua vida - o amor e a saúde que inspiravam seu talento de poeta e de ator-, e levaram Wilhelm a questionar sua vaidade e suas certezas quanto ao seu destino: teria ele interpretado mal os sinais do destino?

Em meio a dúvida e ao desgosto não quis esperar para encontrar respostas claras: deixou de lado a esperança do amor e da criação poética e decidiu dedicar-se aos ofícios

---

<sup>158</sup> Aqui é possível entender por que das críticas de Schlegel e Novalis sobre a falta de misticismo.



burgueses, colocando todo seu talento a disposição da loja de seu pai. Queimou suas recordações de correspondências com Mariane e também alguns de seus trabalhos. E assim, pela primeira vez, ao ver e rever seus antigos trabalhos e produções, **se viu defronte a si mesmo**, com seu “eu” modificado em autorreflexão<sup>159</sup>.

Mas quais seriam as causas desta desilusão de Wilhelm? O que o teria levado a enganar-se diante daquilo que acreditava ser tão real, dirigido pelo seu destino? Wilhelm percebe que “em todos os homens, move-se um certo desejo vago de imitar aquilo que vê; mas esse desejo não prova de modo algum que resida também em nós a força capaz de levar a bom termo aquilo que empreendemos” (GOETHE, 2006, p.92). Neste caso, Wilhelm, em sua “inocência” pendida para a arte que via tão bem nos outros, esqueceu-se ou ignorou o fato de que o poeta é alguém que está acima de todas as coisas, diferente dos homens que desejam unir suas “ideias às coisas” (GOETHE, 2006, p.93).

Antes de seguir, é importante frisar, no entanto, que diante de tais colocações Goethe não queria limitar a ação dos indivíduos. Conduzi-los a compreensão de seus “destinos” e fazê-los contentarem-se com isso. Ao contrário. Goethe demonstra, ao mesmo tempo, que uma condição de vida não deve limitar outras: “Há tempo livre de sobra, que se pode preencher dessa maneira e produzir pouco a pouco alguma coisa que proporcionará deleite a nós mesmos e aos outros”<sup>160</sup> (GOETHE, 2006, p.82).

No entanto, quer chamar atenção para o errôneo desejo de imitar o “destino” dos outros, sem querer descobrir a si mesmo e qual é o caminho mais propício a seguir segundo suas próprias características: “Quantos não se equivocam assim de caminho! Feliz aquele que percebe a tempo o paralogismo resultante de seus desejos e suas capacidades” (Idem, p.82).

Eis então o caminho que deve seguir seu herói: descobrir a si mesmo para não se equivocar em suas escolhas. O que não significa que não deva seguir o caminho que escolher, mesmo que seja diferente daquilo que suas “capacidades” apontem, mas sim, que deve seguir seu caminho ciente de suas possibilidades e carências.

Para levar Wilhelm à descoberta de si, eis que Goethe dá seguimento a viagem de negócios de Wilhelm. Com as orientações do pai e os mantimentos necessários, inicia sua tarefa disposto a esquecer seu passado e “acertar as contas com seu destino”. Para isso,

---

<sup>159</sup> Suas cartas servem aqui como um instrumento de “escrita de si”, que o possibilita a autorreflexão.

<sup>160</sup> Tal expressão é posta por Goethe como uma fala de Werner, na tentativa de este acalmar Wilhelm. Para alguns intérpretes, tal expressão não condiz com o pensamento de Werner, mas, que é uma tentativa de Goethe expor um ideal da sociedade da época: a de que a poesia era um assunto para as horas vagas e não uma ocupação.

aproveita seus bons modos - adquiridos em sua formação - para desenvolver os negócios da família.

Contudo, já no princípio de sua viagem vai encontrar-se novamente com um estranho, o qual lhe apontará para a coincidência de haver ali por perto - nos arredores de onde Wilhelm encontra-se hospedado - uma comédia sendo representada. Chama atenção aqui novamente o fato do “estranho”, o qual, aparecerá em vários momentos nos *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Não somente referindo-se às pessoas estranhas, mas também, a fatos estranhos. O “estranho”, significa o colocar-se diante daquilo que ainda não foi dominado, o atípico, fora da normalidade, o misterioso, mas também, pode significar o que é de fora, o que é estrangeiro.

Na obra, Goethe parece utilizá-lo como uma experiência de *alteridade*, onde o personagem, ao colocar-se frente a frente com o estranho, experimenta aquilo que ele não é, na expectativa de tornar-se um estrangeiro a si mesmo, um estranho a si mesmo, alguém a partir do qual possa ver-se “defronte a si mesmo”.

O estranho também não significa o “estranho para todos”. Pode ser o cotidiano para alguns, mas, que para outros é estranho por estar “fora” de seus costumes, hábitos ou experiências de vida e/ou trabalho. No caso de Wilhelm, o estranho era não somente os negócios da família, mas também, o que encontrava no ofício de cobrador - que desenvolvia para o negócio da família naquele momento.

Tal ofício o colocava diante de cenários diferentes: “Via pela primeira vez penhascos escarpados, riachos-d’água murmurantes, muralhas de vegetação e abismos profundos”, mas também, diante de várias pessoas diferentes, culturas diferentes e resultados diferentes diante de uma mesma forma de ser e agir: “Os outros negócios [...] aos poucos ia despachando [...]. Muitos devedores pediram-lhe moratória, muitos foram descorteses, e muitos inventaram mentiras. Cumprindo sua missão, foi necessário propor demanda contra alguns deles” (GOETHE, 2006, p.99).

É importante lembrar que tais viagens de Wilhelm Meister parecem ter relação mimética com as visitas aos fornecedores que o pai de Goethe pedia para o mesmo fazer em sua adolescência. Fatos que levaram Goethe a conhecer mais de perto a realidade dos Judeus<sup>vii</sup> e dos Burgueses. Destes últimos, que se tornaram o centro de atenção dos *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, fez a seguinte colocação em *Poesia e Verdade*:

Aproximando-se assim desta classe ativa que une por assim dizer as extremidades às sociedades, servindo-lhe de intermediário, agradável é observar em silencio a vida íntima de cada artesão, e reconheci que ela deve sua marcha e seus modos ao gênero

de seu trabalho pelo qual o chefe da família cuida da necessidade dos seus. Esta observação, sem cessar confirmada pela experiência, me provou que há igualmente perfeita, senão entre os homens pelo menos entre as situações do homem, pois se a existência apenas me parecia uma condição fundamental, todo o resto me parecia indiferente ou ocidental (GOETHE, 1948a, p.249).

Voltando à obra, Wilhelm saía então como observador do mundo, para tornar-se um observador de si mesmo. O que não significa também ter novas experiências o tempo todo, mas, significa também a possibilidade de voltar às velhas experiências por meio de novos olhares, de olhares agora estrangeiros, estranhos.

Assim, no decorrer de sua viagem e de seus negócios, ao encontrar um povoado rural, que imaginava ser um lugar ideal para descansar e para descansar seu cavalo, encontrou uma trupe e, logo em seu primeiro dia, fez amizade com dois atores, Laertes e Philine<sup>161</sup>.

Olhando pelo lado do “acaso”, seria possível dizer que novamente o teatro parecia estar de volta no caminho de Wilhelm, contudo, não era mais o mesmo Wilhelm que olhava para o teatro, agora, era um Wilhelm crítico; o que não faz com que ele menospreze o teatro. Ao contrário, é nesta fase que Wilhelm em diálogo com seus novos amigos e, calejado por novas experiências, vai conseguir - como personagem - transmitir o primeiro movimento do projeto formativo de Goethe:

Temos o exemplo mais vivo do quanto poderia ser útil o teatro para todas as classes sociais, e quanto proveito poderia tirar o próprio esta, se levasse a cena todas as ações, ocupações e realizações dos homens, apresentadas em seu aspecto bom e louvável, e partindo do ponto de vista de que cabe o estado mesmo honrá-las e protegê-las. [...] Não seria um trabalho agradável e digno de um estadista controlar a influência natural e recíproca de todas as condições sociais e guiar em seu trabalho um poeta que tivesse o humor necessário? (GOETHE, 2006, p.105).

Como é possível ver, este primeiro “movimento” vem marcado por uma concepção pedagógica que coloca o teatro como um aspecto formativo. Tal concepção certamente tem uma influência dos filósofos de sua época, que acreditavam na estética como uma fonte de formação muito elevada<sup>162</sup>. Mas, também, remete-se ao sentimento classicista que embalava Goethe – lembrando que a prática de formação, por meio das tragédias e comédias, era comum na antiguidade, principalmente na Grécia.

Sua preocupação com esta formação não era exatamente uma novidade, mas uma reafirmação de algo presente em poetas, como Alexander Pope, e filósofos como Pascal. Para

<sup>161</sup> Nome proveniente do verbo *Philien*, amar. A expressão, que deriva de *Philina* usado na antiguidade para designar “amada”, foi usada na Alemanha pela primeira vez por Goethe, justamente nesta obra.

<sup>162</sup> Schiller era um destes filósofos. Contudo, no transcorrer da obra será possível perceber que Goethe não acredita na estética como uma fonte de formação que consegue dar conta de todos os problemas.

Goethe, nas palavras colocadas em Wilhelm, o homem deve ser o mais interessante para o homem. Tudo o que o rodeia deve ser um mero elemento ou instrumento constitutivo. Esta é uma das coisas que quer ensinar pelo teatro:

Se fosse possível transmitir à multidão a simpatia por tudo o que é humano; se fosse possível inflamar, agitar e imprimir um movimento livre, vivo e puro a seu ser interior paralisado, através da representação da ventura e desventura, da sabedoria e estultice, e mesmo do disparate e da estupidez (GOETHE, 2006, p.114).

Assim, Goethe deseja formar pela aventura e pela desventura, pela vida, pela experiência. É assim que conduzirá a formação de seu personagem e é assim que visualiza uma primeira forma de educar os indivíduos: que eles utilizem seu cotidiano para desenvolver sua formação; que por suas experiências os indivíduos sejam arrancados “de si mesmos” e possam ser trazidos de volta para sua formação.

Ao mesmo tempo, há uma questão de suma importância a ser compreendida nestas últimas colocações de Goethe, e que podem passar despercebidas sem um olhar atento. Até o momento Goethe vem trabalhando a formação com uma questão individual, onde cada indivíduo deve buscar sua própria formação, a autoformação pela autorreflexão. Porém, ao expressar: “não seria um trabalho agradável e digno de um estadista controlar a influência natural” coloca tal responsabilidade de formação também aos ombros do estado.

Como estadista e responsável pelo teatro de Weimar, parece cobrar daqueles que o sucedem - ou que desempenham papéis semelhantes ao seu - uma posição mais direta na formação do povo: “Se fosse possível transmitir à multidão”, por que não o fazer? Por que não se preocupar com aqueles que não tem condições de perceber como se pode alcançar um grau cultural mais alto? – Estas parecem perguntas subentendidas nos escritos e nas ações de Goethe, tanto em Weimar como nos demais estados alemães da época.

Tal reflexão modifica a forma de interpretar o pensamento de Goethe em relação à formação. Afinal, entendia ele que os homens podem percorrer seus caminhos sem nenhum acompanhamento, apenas seguindo sua “feliz disposição natural”? De maneira alguma isso representa o pensamento de Goethe. É difícil definir já neste momento da obra o que Goethe pensa definitivamente sobre formação na mesma, mas, é possível antever duas posições: nem somente as disposições naturais, nem uma educação equivocada deveria fazer parte da formação dos indivíduos, pois, ninguém chegaria a sobrepujar as primeiras impressões:

[...] Se cresceu numa liberdade digna de louvor, cercado de belos e nobres objetos, convivendo com homens bons; se seus mestres lhe ensinaram o que primeiro devia

saber, para compreender mais facilmente o resto; se aprendei aquilo que nunca precisará desaprender e se seus primeiros atos foram dirigidos de modo a poder no futuro praticar mais fácil e comodamente o bem, sem ser obrigado a desacostumar-se do que quer que seja, então esse homem haverá de levar uma vida mais pura, mais perfeita e mais feliz que um outro que houvesse dissipado na resistência e no erro suas primeiras forças da juventude. Fala-se e escreve-se muito sobre educação, mas não vejo senão uma pequena parcela de homens capaz de compreender e levar a cabo o simples porém grande conceito que encera em si todos os demais.

- É bem possível que seja verdade – disse Wilhelm -, pois todo o homem é limitado demais para querer educar o outro à sua própria imagem. Felizes aqueles de quem se encarrega o destino, que a todos educa à sua maneira!

- O destino – replicou o outro, sorrindo – é um preceptor excelente mas oneroso. Eu preferiria ater-me ao julgamento de um mestre humano (GOETHE, 2006, p.128).

Nesta passagem não somente é possível visualizar antecipações da maneira como Goethe compreende sua concepção de formação, como também, é possível observar similaridades com aspectos da educação Kantiana - como os que podem ser encontrados na obra *Sobre a Pedagogia*, na qual há uma preocupação para com a primeira formação dos indivíduos (o que fora também trabalhado no *Emilio* de Rousseau):

O homem deve, antes de tudo, desenvolver suas disposições, para o bem; a providencia não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distinta da moral. Torna-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. Desde que se reflita detidamente a respeito, vê-se o quanto é difícil. A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens (KANT, 1999, p.19-20).

Diante de tais fatos, nota-se que a preocupação de Goethe se encaminha, então, para um ideal de formação bem conduzida, que leve os indivíduos a descobrir-se por seus caminhos e, melhor, que não os deixe enganar-se frente sua natureza; como no caso de Wilhelm Meister, o qual, neste momento da obra,

Percebia claramente como havia por fim atingido uma vaga indolência, na qual ainda sorvia a duras penas aquilo que outrora havia bebido a grandes goles; mas não conseguia ver claramente que necessidade insuperável a natureza lhe havia imposto como lei, nem em que medidas as circunstancias é que despertavam tal necessidade, aplacando-a em termos e desorientando-a (GOETHE, 2006, p.147).

Nesta passagem, Goethe parece tentar mostrar - dentro da lógica em que imaginava a formação - o que a viagem formativa poderia oferecer: Wilhelm, ao deparar-se com novas situações, vê o perigo da má interpretação de sua natureza. Percebe que sua formação não fora suficiente para impulsionar sua omnicompreensão, e isso o coloca em embarços.

Tal conclusão recupera na obra de Goethe a preocupação apresentada desde o início da mesma: a formação adequada, desde a primeira infância. Adequada no sentido que deva

proporcionar aos indivíduos aspectos de autocompreensão, de experiências, de situações que permitam aos indivíduos constituírem-se integralmente em sua vida, fundando bases para o futuro<sup>163</sup>.

O Livro II reservará assim em seu transcorrer - que inicia com a viagem a negócios de Wilhelm, mas que termina com ele envolvendo-se com a montagem de uma trupe teatral - uma série de situações que coloca Wilhelm em meio a questionamentos e descobertas que não teria se tivesse permanecido em seu ambiente familiar.

O encontro, por exemplo, com Laertes e Philine, dois atores, ou com um harpista (de vida e passado misteriosos) de grande talento, ou com a menina Mignon (de passado também desconhecido), o fará repensar a importância da história de cada um, além, da importância que ele mesmo poderia ter na vida de outra pessoa se estivesse preparado para isso. Também o reencontro com Melina - o jovem que havia salvo do julgamento (Livro I) -, agora desejando formar sua própria trupe teatral, fará Wilhelm pensar novamente sobre o seu “destino”, sobre o que deveria prevalecer em sua vida: sua vontade ou um projeto alheio – no caso o desejo de seus pais pela burguesia.

### **4.3 Livro 03 – O teatro e o conhecimento de Shakespeare**

“- Itália! – disse Mignon significativamente. – Se fores para a Itália, leva-me contigo, pois sinto muito frio aqui”. (GOETHE, 2006, p.153). Estas palavras - pronunciadas no início do terceiro livro - referem-se a personagem Mignon, mas, Goethe parece falar de si mesmo.

É de conhecimento de todos os estudiosos de Goethe que este odiava o frio alemão. Até porque, em seus últimos anos de vida, sofria muito com seu estado de saúde debilitado. Preferia - como já mencionado no primeiro capítulo - a Itália com seu clima mais ameno e sua cultura classicista. Mas, estaria Goethe falando somente de clima nesta passagem? É possível que não.

Como também já mencionado, Goethe via o povo alemão como um povo pouco acolhedor em relação às artes - o que valia também para suas obras -, bem como, um povo de pouca cultura: “É lamentável que tenha de atuar ao lado de nozes ocas e para nozes ocas”.

---

<sup>163</sup> Ao ler tal situação é possível reavivar o que anos mais tarde Dewey escreve no capítulo VI de sua obra *Democracia e Educação*.

(GOETHE, 2006, p.178) – Dizia ele utilizando-se do personagem Jarno, que seria acrescido a obra neste capítulo. Lamentava inclusive, que o próprio príncipe era francófilo<sup>164</sup>.

As “nozes ocas” representavam os burgueses que, preocupados com a relação do “parecer” esqueciam-se do “ser”, de forma que, embora estivessem em ascensão financeira, para Goethe, pouco ou nada podiam contribuir com a sociedade alemã da época. Tal fato, por exemplo, pode ser comparado na obra, na relação de Wilhelm Meister com Melina, o dono da trupe de teatro com a qual Goethe irá envolver-se. Melina, embora fosse o dono da trupe, reconhecia sua insuficiência e deixava Wilhelm Meister fazer tudo o que desejava em relação às peças e a organização do teatro. Isso porque, Wilhelm Meister tinha vantagens em relação aos outros, devido ao “pouco de cultura que havia adquirido” (GOETHE, 2006, p.179).

Frente a isso, Goethe não deixava de comparar o povo Alemão com o povo Italiano, ou, até mesmo, ao povo Francês<sup>165</sup>. E, providencialmente trata de diferenciar uma classe alemã que acredita estar em outro patamar cultural e de formação: a aristocracia. E esta comparação, para situá-la no decorrer da vida de Goethe, parece muita próxima ao que experimentou na série de viagens que fez como funcionário de estado pelo ducado de Weimar.

Nestas viagens, conhecendo novas perspectivas sobre a vida e sobre a Alemanha, Goethe, comparando burguesia e aristocracia, passou a questionar-se de maneira mais clara sobre a formação cultural dos burgueses, ou, sua despreocupação quanto a isso, revendo algumas questões de influência Romântica que mantinha.

“Nascimento, condição social e fortuna não são contraditórios com o gênio e o bom gosto, e isso nos ensinam as nações estrangeiras, que entre seus melhores talentos contam um grande número de nobres” (GOETHE, 2006, p.186) – eis a reflexão colocada nas palavras de Wilhelm Meister para mostrar que, em suas ideias, Goethe quer apontar aos burgueses que a fortuna, sem o devido acompanhamento de uma formação adequada, não condiz com o que acredita ser o ideal de sociedade e, ao contrário de zombar da nobreza por esta buscar uma formação adequada, a burguesia deveria preocupar-se com o fato de não alcançar o mesmo patamar.

No texto ainda duas passagens podem evidenciar tais constatações. A saber, no Livro III após o contato com Melina - e depois de longas insistências deste para obter um

---

<sup>164</sup> Conforme mencionado no capítulo anterior, o fato de que Frederico II preferir o francês à cultura alemã incomodavam Goethe, de tal forma que a crítica a tal situação veio parar no Wilhelm Meister: “lamentava, porém, que o príncipe mostrasse inclinação exclusiva pelo teatro francês”. (GOETHE, 2006, p.180)

<sup>165</sup> Recordar-se aqui, por exemplo, o seu retorno da Guerra onde - passando pelos povoados franceses - admirava-se das casas simples, mas, esteticamente bem arranjadas pelas famílias francesas.

empréstimo e comprar os equipamentos necessários para iniciar sua trupe -, Wilhelm Meister acaba cedendo e decide-se por, não só ajudar a seu amigo na compra dos aparatos necessários para iniciar a trupe teatral, como também, aventurar-se como ator.

A primeira apresentação da trupe acontece no palácio de um Conde, fato que servirá para Wilhelm analisar mais profundamente a diferença entre sua formação e postura frente aos modos e saberes dos nobres: por intermédio do Conde, Goethe analisará a diferença entre a classe burguesa e a nobreza na Alemanha.

A partir desta apresentação, na primeira passagem a ser analisada, que relata a estadia da trupe no castelo do Conde, Goethe descreve a situação da seguinte forma: “Wilhelm começava a desconfiar que o que se passa no mundo era diferente do que ele havia imaginado. Via de perto a importante e significativa vida de nobres e dos grandes e se surpreendia com o modo como sabiam infundir-lhe um fácil decoro” (GOETHE, 2006, p.184).

Goethe coloca aqui seu personagem a sombra de sua própria vida - e da vida de muitos outros jovens alemães filhos de família em ascensão – buscando ascender à reflexão sobre a formação de cada um, ou, de como cada um pode acreditar que sua formação seja a ideal, até que fique frente a frente com uma formação superior e uma constituição de vida superior, seja no sentido cultural, seja no sentido espiritual.

A segunda passagem sobre a situação expressa que tal diferença inicia exatamente pela formação da infância e, neste caso, há uma forte diferença entre a burguesia e a nobreza:

quem pode colher melhor o valor e o desvalor das coisas terrenas senão aquele que, desde criança, esteve em condições de fruí-las, e quem pode dirigir mais cedo seu espírito rumo ao necessário, ao útil e ao verdadeiro senão aquele que deve compenetrar-se de tantos erros, numa idade em que ainda não lhe faltem forças para começar a vida (GOETHE, 2006, p.160).

Tal distinção, de dar ao espírito desde o nascimento o rumo necessário, possibilita, segundo Goethe, um olhar geral e preciso, tornando mais fácil cada passo de sua vida. E é pela possibilidade de aproximar-se da nobreza que ele impulsiona nosso jovem Wilhelm novamente para junto ao teatro: “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” (GOETHE, 2006, p.159).

Mas qual teatro? O alemão ou o francês? Embora Goethe já se inclinava para as boas construções do teatro alemão, a resposta correta neste momento da obra seria nem o alemão, nem o Francês. Mesmo com o Frederico II sendo francófilo, ele busca aqui direcionar o teatro



formativo para os “monstros da cena inglesa”, mais precisamente para seu favorito, William Shakespeare – algo que já vinha trabalhando desde a primeira versão do Wilhelm Meister, *A missão teatral*.

Assim sendo, coloca o personagem frente a frente com textos de Shakespeare, algo que “em pouco tempo, como se pode presumir, arrebatou-o a torrente daquele grande gênio, conduzindo-o a um mar sem fim, no qual rapidamente se esqueceu de tudo e se perdeu” (GOETHE, 2006, p.184).

Tais reflexões de Wilhelm apontam como Goethe no decorrer do texto coloca-se no personagem de maneira mimética. Relata, neste caso, a própria experiência de leitura de Shakespeare - o interesse sempre crescente que estas leituras lhe inspiravam, as impressões da vida e do mundo que alargavam sua imaginação - e quer repetir a experiência nos leitores, para que os mesmos tenham sua curiosidade aguçada para tais leituras; talvez por isso, descreve magnificamente Shakespeare em seu Meister na seguinte passagem:

Parecem obra de um gênio celestial, que se aproxima dos homens para lhes dar a conhecer a si mesmos da maneira mais natural. Não são composições poéticas! Acreditamos encontrar-nos diante dos colossais livros do destino em que, uma vez abertos, sibila o vento impetuoso da mais agitada vida, e com uma rapidez e violência vai virando suas páginas. Estou tão admirado de sua força e delicadeza, de sua violência e serenidade, ao mesmo tempo tão desconcertado [...]. Todos os presságios em relação à humanidade e a seu destino, que me acompanhavam desde pequeno, sem mesmo adverti-los, encontro-os realizados e desenvolvidos nas peças de Shakespeare (GOETHE, 2006, p.194-195).

Shakespeare era para Goethe a possibilidade de abrir caminho para novos rumos para a formação e para a cultura do público alemão. Era um grande educador para a humanidade, símbolo de uma personalidade totalmente desenvolvida e modelo de como o desenvolvimento dos indivíduos deveria se completar no presente. Um símbolo de uma cultura elevada, que representava o *ser* em seu status mais alto e que poderia servir de parâmetro de formação ao povo burguês.

Porém, aqui um problema parece apresentar-se frente ao texto. Problema este que ainda não foi percebido nem desvendado pelo personagem de Goethe e, possivelmente, dificilmente poderia ser desvendado em uma primeira leitura.

Se Goethe aponta à Burguesia que a formação inicial é de extrema importância para a boa condução dos indivíduos e, sabendo que à burguesia não tinha acesso a uma boa formação em sua infância, como ele imaginava que os burgueses, ou, que todas as classes sociais, pudessem ter acesso e interesse por obras de tamanha profundidade como as de Shakespeare? Há um caminho para Goethe, ou haveria aqui uma lacuna em seu texto?

Habilidoso em suas palavras e em seus “desenhos de obra”, Goethe vem preparando um aprofundamento gradativo sobre os caminhos da formação. No Livro II, por exemplo, insere na fala de um estranho - que somente vai identificar ao final da obra – a seguinte expressão sobre a formação: “Eu preferiria ater-me ao julgamento de um mestre humano” – negando uma formação “abandonada” somente à natureza humana. Já no Livro III, Goethe vai reinserir o jovem Wilhelm Meister no teatro – função a qual ele havia abandonado ainda no primeiro livro, devido à desilusão com a jovem Mariane – colocando-o frente a um “mestre” que possa instruí-lo no caminho de boas leituras: trata-se de Jarno.

Goethe descreve Jarno como um oficial a quem Wilhelm Meister percebe-se distinguir-se dos demais: “indicava uma natureza intrépida, firme e determinada. Suas perguntas eram animadas, e ele parecia entender de tudo sobre o que perguntavam” (GOETHE, 2006, p.167). As impressões de Wilhelm sobre Jarno foram sendo construídas e desconstruídas ao longo da obra. O personagem tomava decisões que Wilhelm não compreendia direito, e, dado os convites que lhe fizera e as situações sobre as quais podia ser ligado, possivelmente poderia ser visto como um “recrutador”.

Mas o que significava este “recrutador” ainda não estava claro a Wilhelm Meister; e nem para o leitor neste momento da obra (Livro III). Jarno é quem apresenta para Wilhelm Meister os textos de Shakespeare, mas, ao mesmo tempo, é ele quem deseja que Wilhelm Meister abandone a trupe de teatro e os seus amigos próximos e protegidos<sup>166</sup>, para juntar-se a ele em um ofício que não lhe diz do que se trata.

Jarno, também usará em uma de seus diálogos a expressão “moldá-lo”, palavra ainda não discutida no texto - e que tem ligação com a *Bildung*; e, ao mesmo tempo, representará o oficial, aquele que sempre próximo a si lembra uma época em que havia “o avanço iminente dos exércitos e a conseqüente remoção do quartel-general do príncipe; corria também o rumor de que também o conde deixaria suas terras e voltaria à cidade” (GOETHE, 2006, p.200), representando a situação problemática em que se encontrava a Alemanha na época, na eminência dos ataques Franceses<sup>167</sup>, a qual, pode ser vista como o “novo” à que a Alemanha deveria estar preparada.

Da mesma forma, a situação de Wilhelm Meister parece apresentar uma novidade: a educação pelo teatro - que novamente parecia ser seu “destino” - começa a ser questionada

---

<sup>166</sup> Wilhelm considerava ter, no terceiro livro, uma pequena “família”: havia adquirido a liberdade de uma adolescente, que decidiu por seguir a ele a partir de então, também contava com a amizade de um velho harpista, a quem havia arranjado lugar na trupe e um jovem a quem Wilhelm havia salvo de um julgamento indevido. Todos formavam um círculo de amizades.

<sup>167</sup> Que se concretizariam anos mais tarde.

com mais força. Ao mesmo tempo, a educação conduzida parece ser apresentada para tornar-se o ideal de formação dos indivíduos, apontando para uma transformação do conceito formativo de Goethe.

Jarno, embora não interfira em Wilhelm Meister, apresenta a este os textos de Shakespeare, algo que mudará seu destino formativo, remetendo a estes inúmeros questionamentos sobre sua formação, ao mesmo tempo, colocando em dúvida tudo aquilo que acreditava ser o correto.

Com isso, a viagem de Wilhelm Meister muda novamente de rumo a partir de novas aventuras e desventuras, e o “destino” de sua vida parece ganhar novas formas - que vão esclarecendo-se a partir do momento em que Wilhelm Meister vai amadurecendo com suas experiências e relações - quebrando de novo a ideia do “certo e definido”.

O Livro III que inicia com o envolvimento de Wilhelm com a trupe teatral - a qual se apresentará por diversas vezes no palácio do Conde, dará notoriedade a Wilhelm como ator, se destacado não só em suas apresentações como também com sua presença -, chega ao final anunciando a possibilidade de um novo rompimento do herói com o teatro. Novas experiências estavam por vir.

#### **4.4 Livro 04 – Ascensão e queda da trupe**

É neste embalo que inicia o quarto livro. As aberturas e novas possibilidades do personagem Wilhelm Meister, apontadas ao final do Livro III, longe de significar uma vida desregrada e uma espera por definição, apontam no Livro IV para a necessidade de um caminhar ao encontro da vida, de sua constituição.

Wilhelm percebe que, nos últimos anos, havia deixado de prestar contas de suas atividades. “É horrível como o tempo passa, como tudo se modifica e chega ao fim” (GOETHE, 2006, p.205) – diz o personagem Laertes, apontando para o fato de que o tempo da trupe estava chegando ao fim no castelo do barão e, que a maioria deles não havia se preparado para seguir sua vida em outros espaços. Espaços estes que deveriam buscar e construir, o que significava novos desafios, novos problemas, novas realidades.

O teatro e as cortesias do Conde - assim como fora a Ilha de Calipso para Odisseu – havia anestesiado suas mentes, os “desligados” do que haveria de vir e para o qual agora estavam despreparados. O próprio Wilhelm Meister se dá conta deste deslize: “não administrei da melhor maneira nem o dinheiro nem o tempo, e deles devo prestar contas” (GOETHE, 2006, p.207).

Nisso, no momento em que a trupe organizava-se para partir, Wilhelm Meister aproveita para partilhar suas reflexões com os demais: “ocupamo-nos com coisas alheias e, como pequenos colegiais, nos desviamos de tudo que possa fazer-nos lembrar a tarefa escolar” (GOETHE, 2006, p.215).

Goethe aparenta falar neste momento ao público leitor sobre as transformações que acontecem na Alemanha da época. Também, dos medos que parecem não acometer ao povo, principalmente ao povo burguês, que extrapola seus gastos e investimentos, não se preparando para possíveis mudanças e problemas que podem ocorrer. No último livro da obra, Goethe busca demonstrar sua crença numa educação pelo erro, ou seja, uma condução de vida que não leva em conta possíveis problemas que podem assolar ao indivíduo, podem ocasionar desvios no caminho que se acometem não sem prejuízos.

Se Goethe atingiu seu objetivo na Alemanha da época pouco se sabe, mas, na obra, com tal reflexão Wilhelm Meister ganha a atenção de seus colegas de trupe. Estes, como ele, percebem que precisam mudar sua forma de pensar e agir com relação ao seu futuro; com isso, aceitam a sugestão de Wilhelm Meister de analisar sua maneira de interpretar as peças teatrais, buscando conhecer seu personagem antes da apresentação da peça por meio de métodos de compreensão. Também, colocam-se em discussão sobre qual seria a melhor forma de desenvolver seu projeto de vida por meio da trupe. Optam pela intersubjetividade; representado pela decisão de fortalecer a amizade e a ajuda mútua dentro da trupe.

Para todas estas mudanças serem efetivadas, também acabam refletindo sobre o modo de poder mais adequado para desenvolver os trabalhos na trupe; e, por meio desta discussão:

Ficou acertado que entre os homens bons a melhor forma de governo é a republicana, pretendendo-se assim que o cargo de diretor devia ser ocupado alternadamente, este seria eleito por todos, e uma espécie de pequeno senado o assistiria durante todo o tempo (GOETHE, 2006, p.216).

Tal início do Livro IV suscita muitas reflexões. Para recapitular, Goethe coloca em seu personagem Wilhelm Meister a preocupação sobre o projeto de vida dos indivíduos, ou seja, a preocupação com o futuro de cada um, para que ninguém fique desprezado sobre problemas futuros em sua vida. Para evitar tais problemas, Wilhelm Meister propõe um método de compreensão das obras e dos personagens que cada um deve representar, apontando, de certa maneira, para a necessidade dos indivíduos desenvolver em uma compreensão daquilo que buscam ser em seu cotidiano: é um apontamento claro para a necessidade da omnicompreensão!

Neste primeiro movimento, Goethe aborda uma questão que até então ficara escondida: a questão política. Já é de conhecimento de todos, a partir do que foi exposto no primeiro capítulo, o afastamento do poeta em relação à política – dado as condições em que seu pai e avô se envolviam. Entretanto, neste Livro IV, quando fala sobre a preparação em relação ao futuro de cada um, parece refletir diretamente sobre as questões políticas como forma de contribuir para a organização de uma sociedade mais intersubjetiva.

E, nesta reflexão, Goethe não deixa de apontar aquilo que acredita ser um ideal à política: “que entre os homens bons a melhor forma de governo é a republicana”. Ora, mas porque esta forma de governo? Talvez, Goethe tivesse imaginado algumas situações estranhas à sua época - e aqui cabe recordar o que descreve em suas memórias sobre o que presenciou em uma eleição em sua infância<sup>168</sup> - lembradas no modelo de eleição da trupe: “Passaram imediatamente à ação e elegeram Wilhelm como o primeiro diretor. Nomearam o senado, e as mulheres ganharam direito a voto e assento; propuseram leis, algumas rejeitadas, outras aprovadas” (GOETHE, 2006, p.217).

Com isso, se é correto afirmar que Goethe não se envolve com questões políticas, também é verdade que o mesmo, neste caso, não deixa de colocar sua opinião sobre as questões políticas, hierárquicas, monárquicas e excludentes de sua época. Mais do que isso, Goethe parece refletir sobre o próprio papel da política na formação. Neste caso - diferente até do que alguns biógrafos mencionam - Goethe busca demonstrar que a política também pode desempenhar um papel importante no amadurecimento e na constituição dos sujeitos, desde que democrática.

Na nova organização da Trupe, aqueles que outrora ficavam à margem dos processos de decisão da sociedade, agora tornam-se indivíduos responsáveis e, para isso, precisam preparar-se, amadurecer para contribuir de maneira efetiva. Contudo, este preparar-se deve significar uma formação contínua, por meios das experiências e das análises destas, tendo como elo o “pequeno senado” da Trupe.

É claro que a questão política é algo que carece de aprofundamento nas obras de Goethe. As palavras do poeta contra a guerra e as relações desta com o papel do estado parecem ter ofuscado muitos intérpretes do poeta. Contudo, é importante reforçar aqui nosso posicionamento sobre esta questão: Goethe não só, mesmo esquivando-se em alguns momentos, analisa questões políticas, como também, analisa o papel desta na formação dos indivíduos e o papel do estado para com ela. Da mesma forma nesta obra, como em outros

---

<sup>168</sup> Ver Goethe (1948a)

textos, busca refletir sobre a liberdade de expressão, a igualdade e a participação efetiva nas decisões da sociedade, também por parte das mulheres, excluídas até então.

Para recordar, desde o início da obra ele aponta para questões sobre as quais somente cada indivíduo pode saber de si e de suas necessidades e sentimentos - “quem se atreveria aqui a descrever, a quem caberia expressar a felicidade dos dois enamorados! ” -, neste sentido, nada melhor que pensar em um governo participativo para captar melhor as necessidades de seu povo, e assim, construir a perspectiva de um desenvolvimento mais justo. O que, na obra, significou a eleição de Wilhelm Meister para representar a trupe, também, momentos de felicidade coletiva que brotara dos espaços intersubjetivos construídos através da política.

Passada esta questão pontual sobre a política, a obra continua com a informação de que Wilhelm Meister - como o primeiro escolhido para desenvolver um governo democrático na trupe -, teve a responsabilidade de escolher o caminho (estrada) pelo qual o grupo deveria seguir até a próxima parada.

Por convicção, a despeito dos conselhos para pegar um desvio (dado as ameaças de saqueadores e rebeldes pelo caminho), Wilhelm Meister convenceu o grupo de usufruir do salvo-conduto dado pelo Conde e pegar o caminho mais curto e usual. Porém, logo neste seu primeiro momento como líder acometeu-lhe a má sorte, com a contribuição de seu desvelo: a trupe foi assaltada e nosso herói fora gravemente ferido.

Com o assalto, vieram os questionamentos sobre sua liderança e falta de perspicácia para tomar decisões. O questionamento fora inevitável por parte do grupo, bem como o descontentamento por encontrarem-se sem pertences e dinheiro: estaria Wilhelm preparado para ser líder?

A liderança é então colocada em análise por Goethe neste momento. Acabara de descrever em seu texto a necessidade de um modo de governo aberto e democrático, mas, logo em seguida, demonstra a fraqueza da liderança despreparada. Também, demonstra a diferença entre o discurso e a prática: Wilhelm era excelente em discursos – fora um dos motivos que haviam contribuído para sua escolha como primeiro líder na nova fase da trupe -, mas não se mostrava preparado na prática para governar e tomar decisões coletivas e em prol de todos<sup>169</sup>: “Tratava-se de seu insucesso como dirigente da companhia, que não podia recordar sem dissabor. Pois, ainda que na noite daquela deplorável jornada se houvesse

---

<sup>169</sup> É possível comparar esta passagem com a reflexão que Sócrates faz com Alcebiades sobre o governo. Não basta governar, é preciso estar preparado para governar bem.

escusado suficientemente junto à companhia, não podia, entretanto, negar a si próprio sua responsabilidade” (GOETHE, 2006, p.241).

Seria esta passagem um recado à burguesia, que através das revoluções buscava governar a sociedade? Estaria a burguesia preparada para conduzir o povo alemão<sup>170</sup>? É uma pergunta que fica no ar. O certo é que o incidente colocou Wilhelm Meister frente a frente com ele mesmo novamente. Diante das circunstâncias conseguia agora ver-se no personagem de *Hamlet*, onde, órfão de pai e mãe, ou distante destes e de suas proteções, percebe-se “que não é superior, nem mesmo muito mais que qualquer nobre” (GOETHE, 2006, p.243).

Em poucas palavras, percebe - mesmo que de maneira inconsciente - suas limitações e o real significado da perfectibilidade. Ele não está pronto, e o equívoco de imaginar-se pronto o leva a errar e a colocar-se outros indivíduos em situação de risco. Assim, o único caminho que lhe resta é entender a necessidade da educabilidade, colocar-se novamente a caminho, deixar-se conduzir e através de novas experiências ir moldando-se harmonicamente e integralmente para que no futuro, quando novas oportunidades surgirem, possa ter melhor ação.

Isso não significa, entretanto, que decidirá abandonar o teatro. Após o incidente a trupe acaba se desfazendo, mas Wilhelm Meister decidido a continuar, pretende alistar-se uma nova companhia teatral, coordenada por seu amigo Serlo, mais organizada e renomada que sua antiga e iniciante trupe. Nesta companhia ao menos poderia sentir-se entre indivíduos que o compreendiam e que, se necessário, saberiam lhe criticar (conduzir).

De pronto - assim que recuperado fisicamente do incidente – encontra o novo grupo, e depois de conversar com seu amigo e lhe expor seus planos, foi aceito e sentiu-se feliz por isso, pois, além de poder continuar a desenvolver-se como ator, poderia (diante de seus novos colegas de profissão, melhor preparados) desenvolver diálogos instrutivos e não simples explicações à ouvintes forçosamente atenciosos<sup>171</sup>: “às tardes no teatro e nas conversas com Serlo e Aurelie, experimentava a maior satisfação, ampliando cada dia mais suas ideias que, por tempo demasiado, haviam girado num estreito círculo” (GOETHE, 2006, p.264).

Porém, tal relação com seus amigos também o fez colocar-se novamente diante da realidade que o “castelo” havia escondido do lado de fora de seus muros: a decisão sobre sua vida e a prestação de contas sobre os negócios de sua família.

---

<sup>170</sup> Nesta época, a Europa encontra-se em meio a Revolução Francesa, com a burguesia buscando ascender ao poder das nações, substituindo a nobreza.

<sup>171</sup> Estaria Goethe criticando a falta de cultura do povo alemão? – Eis uma questão que parece similar a outras no decorrer do texto e, que tem como pano de fundo, exatamente a crítica à falta de cultura do povo.

Serlo residia sua companhia em grande cidade mercantil<sup>172</sup>, o que significava que ali (em seu projeto inicial de viagem, desenvolvido por seu pai) Wilhelm Meister tinha muitos negócios a tratar e, também, ali, correspondências e prestação de contas deveriam ser remetidas para sua casa. Seu pai, por exemplo, havia lhe encomendado antes da partida – até mesmo por meio de uma planilha de desejos – uma descrição abrangente das regiões por onde Wilhelm Meister passaria.

Diante de tal situação, Wilhelm Meister se viu novamente embaraço: ao analisar o que havia vivido até aquele momento - desde a partida de sua casa - percebeu que “podia discorrer sobre sentimentos e ideias, relatar certas experiências do coração e do espírito, mas infelizmente, não sobre assuntos externos aos quais, como constatava agora, não havia dado a mínima atenção” (GOETHE, 2006, p.263).

Embora houvesse saído de casa para dedicar-se aos trabalhos burgueses, perguntava-se se realmente era isso que o guiava, e parecia que não, de forma que “pretendia desenvolver tudo das ideias que ele havia concebido, e tratar a arte como um todo. Queria fixar regras explícitas, definir o justo, belo e bom e o merecedor de aplausos” (GOETHE, 2006, p.264), enfim, tratava do teatro com extrema seriedade, mas, já não se podia dizer o mesmo em relação aos negócios. Tanto que, teve que pedir ajuda ao amigo Laertes para desenvolver o “mapa” geográfico-sócio-político-econômico que o pai havia lhe solicitado. Isso era então uma decisão em sua vida? Seria este o caminho?

Poderia ser, mas, não estava claro ainda para Wilhelm Meister. Tudo agitava seu coração. Sentia-se em uma encruzilhada: se o teatro lhe possibilitava desenvolver e ampliar as disposições para o bom e o belo, andando pela cidade percebia no comércio outras relações que ainda não havia se dado conta: a cidade mercantil tornava-se “uma grande ponte central, de onde tudo emana e para onde tudo retorna” (GOETHE, 2006, p.271).

Em tal cenário mercantil, via a possibilidade de tornar-se um intermediário de “necessidades, e contribuir para propagar a vida e a atividade até nas montanhas e florestas mais profundas da terra firme” (GOETHE, 2006, p.271), algo que o teatro parecia não ter a possibilidade de lhe proporcionar –ao menos não na forma física.

Ao redigir, juntamente com Laertes, o trabalho que seu pai havia lhe solicitado, passara a recordar e prestar uma atenção maior a tudo o que havia ocorrido em sua viagem. Como essa fora importante para ajudar a compreender melhor as condições sociais e a vida

---

<sup>172</sup> Não citada na obra



cotidiana do “mundo real” e, “só agora compreendia a intenção de seu pai ao recomendar-lhe com tanto empenho a redação de um diário” (Idem, 271).

Novamente, assim como no em que Wilhelm Meister lê suas cartas não enviadas, escritas a Mariane, Goethe utiliza-se da escrita de si para apontar princípios de autorreflexão. Tal técnica parece ser um instrumento importante para Goethe para a autoformação, visto que voltará a utilizar da mesma novamente no momento crucial da obra que virá a seguir, no Livro V.

Porém, voltando ao texto, frente a todas estas questões encontrava-se em tal situação:

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. (GOETHE, 2006, p.264)

Ora, parece a ele claro que suas necessidades maiores eram íntimas; entretanto, lhe parecia estranho o fato de as ilusões e esperanças que o homem nutre em sua vida, em alguns casos durante muito tempo, “quando finalmente elas se realizam, quando elas, por assim dizer, se impõem a ele, não as reconhece e recua ante elas” (GOETHE, 2006, p.272).

Era o que acontecia a Wilhelm Meister neste momento. Estava diante de uma nova possibilidade de entrar para uma companhia teatral, esta, com qualidade e boa supervisão - pois estava aos cuidados de Serlo - contudo, questionava-se diante do que via nas relações comerciais se realmente tal projeto de vida lhe daria a tão sonhada possibilidade de ampliação e desenvolvimento de espírito.

Ao mesmo tempo, questionava se o seu desejo pelo teatro não era simplesmente uma tentativa de atingir determinadas condições de espírito que o mundo burguês não poderia lhe proporcionar. Estaria ele realmente seguindo os planos do destino, ou estaria simplesmente forçando um destino?

Diante dele estava uma oportunidade de seguir ao teatro e dedicar seu tempo a contribuir com alguém que lhe proporcionaria aprendizado e aperfeiçoamento no que tangia ao teatro e ao espírito. Além de tudo, Serlo prometerá dar também trabalho a alguns de seus ex-companheiros de trupe, os quais acreditava que poderiam “se fortalecer mediante aplicação, exercício e estudo”. Mas, ao mesmo tempo, desde o diálogo com o personagem Jarno – o qual tentara lhe convencer de que seria muito útil a sociedade se este deixasse o

teatro para desenvolver um ofício – algo parecia estar diferente em relação às certezas sobre seu “destino”.

Sobre tal cenário de nosso herói, é possível perceber que Goethe retoma alguns questionamentos neste momento e, ao mesmo tempo, parece expandir os horizontes incertos sobre o futuro de seu personagem.

Duas coisas somente demonstram-se como definição: a primeira, é que “só os imbecis são incorrigíveis, pois por vaidade, estupidez ou hipocondria são canhestros e inflexíveis” (GOETHE, 2006, p.271), e assim, Goethe busca demonstrar que a formação parte de uma abertura do próprio indivíduo. Da mesma forma, a segunda definição indica que, mesmo quando “queres que um sobrepeso exterior qualquer venha determinar tua escolha”, a decisão sobre o futuro e as necessidades de cada um, somente a este pertence. Ou seja, é uma decisão individual e, somente quando individual ela pode ser assertiva.

Por mais que Wilhelm Meister busque colocar seu futuro nas mãos do destino, o destino devolver a ele a responsabilidade. O destino parece mostrar-se novamente não determinado e não determinante. Ele está vinculado com a natureza de cada um, mas é aberto, indeterminado.

Outra relação importante que Goethe parece introduzir neste livro é a divisão entre uma formação estética, teórica, e uma formação prática, algo que Christian (1999) busca demonstrar com clareza. Porém, tal tema deverá ser retomado com mais afinco no decorrer da análise dos próximos livros. Por hora, parece que a obra e a reflexão apontam para uma questão crucial: o que ajudará nosso herói a decidir seu futuro? Eis a encruzilhada que marca este Livro IV.

#### **4.5 Livro 05 – A carta**

Enquanto não se decidia, Wilhelm aproveitava para alimentar a faculdade de sentir. Inspirado pelos “concertos” que Serlo organizava em sua casa e pelas possibilidades de ver e discutir sobre teatro com seus amigos. Este é o início do Livro V.

Porém, uma triste notícia em forma de carta, com selo de luto, veio assolar Wilhelm: depois de uma inesperada e breve doença, seu pai havia morrido. Foi um grande choque para ele. Seu sentir e seu pensar ainda não estavam preparados para tal notícia; se “via livre num momento em que ainda não havia acabado de se pôr em harmonia consigo mesmo [...], tivera ocasiões bastantes de perceber que carecia de experiência” (GOETHE, 2006, p.279). Olhava demais ao seu redor, prestava atenção demais aos outros e, assim, perdia sua natural maneira

de pensar e agir e “esforçando-se para harmonizar consigo mesmo, Wilhelm se afastava cada vez mais de sua proveitosa unidade” (GOETHE, 2006, p.280).

Contudo, se Wilhelm não se sentia preparado, seu futuro cunhado – Werner - já parecia estar bem tranquilo quanto à sua escolha de vida e, sobre tudo aquilo que dizia respeito à família e aos negócios. Na mesma carta em que anunciava a morte do pai de Wilhelm, já adiantava que desejava concretizar a união entre ele e a irmã deste, unindo as duas famílias e os negócios que neste momento funcionava como uma sociedade.

Werner pedia permissão a Wilhelm Meister para desenvolver o seguinte plano: após o casamento, traria a irmã e a mãe de Wilhelm para morar em sua casa - a qual era pequena, mas encontraria uma solução -, venderia o velho casarão de seu pai – o qual para Werner tinha mal gosto assim como o avô de Wilhelm Meister que investia em obras de arte – e, utilizaria o dinheiro. Uma parte ficaria para servir como crédito e outra seria investido na compra de uma propriedade, sobre a qual, Wilhelm Meister deveria utilizar seus conhecimentos a respeito de investimentos que havia revelado nos relatórios enviados<sup>173</sup>. Desta maneira, teriam em pouco tempo dinheiro muito bem investido e gerando ótimos lucros.

É possível perceber que, ao contrário de Wilhelm Meister, Werner representava a burguesia em sua “essência”. “Nada, senão dinheiro” é seu desejo. As artes, compradas pelo avô de Wilhelm Meister, a casa bem ornamentada, as pratarias, tudo isso era para Werner um “capital morto” que nada contribuía com a vida. Sua alegre profissão era: “cuidar dos negócios e fazer dinheiro; ser feliz com os seus e não se preocupar com o resto do mundo, senão na medida em que possa ser útil” (GOETHE, 2006, p.282).

Tal individualismo e desprezo pelas artes não agradaram em nada a Wilhelm. Se, há pouco tempo vivendo na cidade mercantil até conseguia ver possibilidades de ser útil para a sociedade, certamente não era desta forma que se via realizado em seu futuro. Tal ideal de felicidade da vida burguesa, tão bem apresentada e descrita por seu cunhado, não o atraía.

Pelo contrário. Se tinha dúvidas sobre seu futuro, tal carta impeliu Wilhelm para o lado oposto do pensamento burguês. Convenceu-se de que somente o teatro poderia completar a formação que desejava para si e, com isso, convertia, sem o saber, seu cunhado Werner em seu adversário.

---

<sup>173</sup> Relatórios, os quais, Wilhelm havia pago a seu amigo Laertes para construí-los, porque pouco havia aprendido nada em relação aos negócios, algo que seu cunhado nem imaginava.

De qualquer maneira, ante as circunstâncias tomou uma firme decisão, reuniu suas impressões e seus argumentos para responder a seu cunhado por meio de uma carta, a qual transcreveremos a seguir e que se torna um ponto central da obra de Goethe.

Tua carta está tão bem escrita e tão sensata e prudentemente pensada que nada mais há para acrescentar. Deves, porém, perdoar-me se digo que é possível pensar, afirmar e fazer justamente o contrário, e ainda também ter razão. Tua maneira de ser e de pensar demonstram propensão para um patrimônio ilimitado e para uma espécie de prazer fácil e alegre de gozá-lo, e nem preciso dizer-te que não posso encontrar nisso algo que me atraia.

Em primeiro lugar, devo infelizmente confessar-te que meu diário foi composto pela necessidade, compilado de vários livros e com a ajuda de um amigo, com o intuito de agradar meu pai, e que, ainda que eu conheça as coisas que ele contém e muitas outras do gênero, não as compreendo em absoluto nem quero a elas me dedicar. De que me serve fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?

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. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-la. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que tu imaginas. Atente, portanto, àquilo que digo, ainda que não vá ao encontro de tuas opiniões.

Fosse eu um nobre, e bem depressa estaria suprimida nossa desavença; mas como nada mais sou do que um burguês, devo seguir um caminho próprio, e espero que venhas a me compreender. Ignoro o que se passa nos países estrangeiros, mas sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permites dizer. Um burguês pode adquirir méritos e desenvolver seu espírito a mais não poder, mas sua personalidade se perde, apresente-se ele como quiser. Enquanto para o nobre, que se relaciona com as mais distintas pessoas, é um dever conferir a si mesmo um porte distinto, e esse porte, já que a ele nunca estarão cerradas portas nem portões, transforma-se num porte espontâneo, pois deve pagar por sua aparência, por sua pessoa, seja na corte ou no exército, de modo que tem ele razão em atribuir uma importância a elas e demonstrar que atribui alguma a elas. Uma certa graça majestosa nas coisas corriqueiras, uma espécie de ligeira graciosidade nas coisas sérias e importantes assentam-lhe bem, pois assim deixa ver que onde quer que esteja conserva seu equilíbrio. É uma pessoa pública, e quanto mais requintados seus gestos, mais sonora sua voz e mais comedida e discreta toda sua maneira de ser, mais perfeito ele é. Contanto que se mantenha sempre o mesmo diante de grandes e pequenos, diante de amigos e parentes, então não haverá nada nele para se criticar, nem se poderá desejar-lhe qualquer outra coisa. Que seja frio, mas compreensivo: dissimulado, mas inteligente. Se souber dominar-se exteriormente em qualquer momento de sua vida, ninguém haverá de lhe fazer outras exigências, e tudo o mais que traz em si e a seu redor — capacidade, talento, riqueza —, tudo isso não parecerá senão um acréscimo.

Imagina, agora, um burguês qualquer que pensasse ter certa pretensão a essas prerrogativas: haveria de fracassar por completo e seria tanto mais infeliz quanto mais sua natureza lhe tivesse dado capacidade e inclinação para tal.

Se, na vida corrente, o nobre não conhece limites, se é possível fazer-se dele um rei ou uma figura real, pode, portanto, apresentar-se onde quer que seja com uma consciência tranquila diante dos seus iguais, pode seguir adiante, para onde quer que seja, ao passo que ao burguês nada se ajusta melhor que o puro e plácido sentimento do limite que lhe está traçado. Não lhe cabe perguntar: 'Que és tu?', e sim: "Que tens tu? Que juízo, que conhecimento, que aptidão, que fortuna?" Enquanto o nobre tudo dá só com a apresentação de sua pessoa, o burguês nada dá nem pode dar com sua personalidade. Aquele pode e deve aparentar, este só deve ser e, se pretende aparentar, torna-se ridículo e de mau gosto. Aquele deve fazer e agir, este deve

realizar e criar, desenvolver suas diversas faculdades para tornar-se útil, e 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.

Por tal diferença culpa-se não a arrogância dos nobres nem a transigência dos burgueses, mas sim a própria constituição da sociedade; se um dia alguma coisa irá modificar-se, e o que se modificará, importa-me bem pouco; em suma, tenho de pensar em mim mesmo tal como agora estão as coisas, e no modo como hei de salvar a mim mesmo e conseguir o que para mim é uma necessidade Indispensável.

Pois bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa cultura harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento. Desde que parti, tenho ganhado muito graças aos exercícios físicos; tenho perdido muito de meu embaraço habitual e me apresento muito bem. Também tenho cultivado minha linguagem e minha voz e posso dizer, sem vaidade, que não me saio mal em sociedade. Mas não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo. Some-se a isso minha inclinação pela poesia e por tudo quanto está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto, para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo. Já percebes que só no teatro posso encontrar tudo isso e que só nesse elemento posso mover-me e cultivar-me à vontade. Sobre os palcos, o homem culto aparece tão bem pessoalmente em seu brilho quanto nas classes superiores; espírito e corpo devem a cada esforço marchar a passos juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte. Se procuro, ademais, outras ocupações, há nelas diversos tormentos mecânicos e posso impor à minha paciência um exercício cotidiano.

Não queiras discutir comigo a esse respeito, pois, antes que me escrevas, já terei dado tal passo. Por conta dos preconceitos dominantes, trocarei meu nome, porque me sinto, ademais, embaraçado em me apresentar como Meister. Adeus! Nossa fortuna está em tão boas mãos que não tenho com que me preocupar; se me surgir a ocasião, pedir-te-ei o que precisar; não será muito, pois espero poder sustentar-me com minha arte<sup>viii</sup>. (GOETHE, 2006, p.284-287)

Em primeiro momento, antes de olhar para a carta como tema central da obra de Goethe – na qual é possível vislumbrar as bases de seu conceito de formação - é importante situar ao menos três aspectos relacionais da mesma, em relação à vida do autor. Até porque, Goethe por meio da carta, parece querer recuperar a linha autobiográfica mimética do texto. Ora, mas o que aponta para isso?

A começar, sobre o primeiro aspecto, é possível fazer uma relação direta entre a vida de sua irmã e a vida da irmã de Wilhelm Meister, exposta na carta. Ambas se casaram com burgueses, indivíduos que primaram pelas poses e pelo *ter* e, ambas, foram de certo modo infelizes – como se percebe no decorrer da obra de Wilhelm Meister e nas memórias de Goethe.

Um segundo aspecto, diz respeito ao fato de que a carta de Wilhelm ao seu cunhado está situada em um momento de decisão importante de sua vida e, tal momento - onde Wilhelm recusa a possibilidade de assumir os negócios da família-, tem uma ligação estreita com a carta que Goethe envia a sua mãe, recusando a possibilidade de assumir um cargo na

cidade de Frankfurt – carta está foi estudada no primeiro capítulo na perspectiva de Auerbach (1976).

No caso da carta de Wilhelm Meister, estava o desejo de atuar no teatro e, pelo teatro, ter a possibilidade de tornar-se um homem culto, ser alguém pertencente “ao grande mundo”. No caso de Goethe, a carta a sua mãe renegava voltar àquilo que ele já via com o peso para sua vida-as relações econômicas e sociais de sua família e os jogos de poder dos quais os mesmos participavam (GOETHE, 1948a, p.121) -, para seguir por um caminho que ele mesmo havia trilhado, onde, mesmo longe da riqueza de seus pais, conseguiu construir sua própria riqueza, interior e exterior.

Um terceiro aspecto diz respeito ao fato de Goethe ter utilizado de cartas para introduzir algo importante em sua obra, como é o caso da carta de Werner e da carta-resposta de Wilhelm Meister. Como aponta Bolle (1997, p.22), a carta é uma forma de escrita “muito adequada para o indivíduo esclarecer para si próprio, no ato da comunicação com o interlocutor, o que passa em seu íntimo”. Esta forma de escrita marcou os romances epistolares da época, tendo como exemplo o *Werther* do próprio Goethe, ou *Pamela* (1740) de Richardson. Ademais, como já havíamos mencionado em outros momentos, Goethe parece prezar pelo uso das cartas como escrita de si, fazendo deste recurso um instrumento de autorreflexão.

Dadas estas relações iniciais, faz-se de extrema importância aprofundar-se nesta carta-resposta de Wilhelm a seu cunhado para perceber as concepções que Goethe traz de formação, de indivíduo e de sociedade. O que apontará caminhos para o seguimento de sua obra.

Goethe começa sua carta com um elogio – “Tua carta está tão bem escrita e tão sensata e prudentemente pensada que nada mais há para acrescentar. Deves, porém, perdoar-me se digo que é possível pensar, afirmar e fazer justamente o contrário, e ainda também ter razão” - , algo que não parece um acaso para um bom intérprete das escrituras bíblicas, como era o poeta. O apóstolo Paulo, por exemplo, seguidamente fazia isso em relação as suas cartas aos Coríntios; era uma maneira de gerar abertura para um tema complicado que viria a seguir.

Desta forma, por meio da preparação de Wilhelm para com Werner na introdução da carta, Goethe parece querer preparar o público leitor para sua explanação. Tal dedução reforça-se perante a improvável condição de consenso em relação ao que Goethe iria dizer: “é possível pensar, afirmar e fazer justamente o contrário, e ainda também ter razão”.

Ora, Goethe estava ciente de toda a história da formação humana, bem como, estava ciente que os próprios amigos e colegas muito divergiam dele após a divulgação dos primeiros livros da obra. Entretanto, estava convicto do que queria transmitir. Passaram-se

quase vinte anos do início da primeira versão e, desde lá, viagens à Itália, seu casamento, a participação na Guerra e outros fatores particulares e sociais o haviam guiado até este momento. Ele não queria transmitir uma verdade eterna, é claro. Queria apenas contribuir para a formação do povo alemão. Mas isso também não significava consenso entre os pensadores da época.

E esta contribuição, certamente não estava ligada ao desejo de acumular recursos sem um devido objetivo, ou “para uma espécie de prazer fácil e alegre de gozá-lo”, pois isso não o atraía<sup>ix</sup>.

Mas, voltando à carta, passadas suas apresentações preliminares, Wilhelm logo trata de desfazer a imagem que tinha constituído através de seu diário de viagem, confessando como havia elaborado a mesma e seu desinteresse pelo assunto, e então, traz a primeira crítica à burguesia: “De que me serve fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim? ”.

Em verdade, esta não é a primeira vez que Goethe insere esta constatação. Ainda na juventude, quando se apaixona pela jovem Gretchen, seu primeiro amor, pronuncia estas palavras a seu confessor: “Não sou tão independente como você acredita, respondi. E o que importa ser rico, já que sem dúvida não obterei mais o único bem que desejo? ” (GOETHE, 1948a, p.113).

Ambas as frases estão dispostas de acordo a fazer compreender que Goethe, mesmo em sua possibilidade de posses, não se via preparado, nem desejoso de usufruir de seus bens, pois, percebia que os melhores tesouros estariam além dos bens que possuía, ou que poderia possuir.

A expressão “meu próprio interior está cheio de escórias”, por exemplo, está relacionada com as questões da interioridade humana. Goethe - como já mencionado diversas vezes - deixa claro que uma de suas preocupações é a formação interior do homem, primando pela descoberta do que cada indivíduo traz dentro de si mesmo: um ser omnicompreensivo é alguém que consegue perceber a si mesmo e o seu derredor, equilibrando sua *Tyché* interior com a *Tyché*<sup>174</sup> exterior, de maneira que não deixe seu interior virar um amontoado de escórias – e é isso que deseja para si e para o povo Alemão.

A expressão “de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim? ”, sugere ao povo (principalmente à burguesia) uma reflexão

---

<sup>174</sup> Ver Hadot (2010)

sobre o “estar preparado” para desenvolver a função na qual se encontra, e isso, sem sombra de dúvidas, também remete a um pressuposto fundamental de Goethe: a autoformação.

Por isso, a sequência de sua carta traz a frase central de seu texto: “Para dizer-te em uma palavra: **instruir-me a mim mesmo, tal como sou**<sup>175</sup>, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (grifo meu).

Ora, o que exige a expressão “tal como sou”? Em primeiro lugar, o conhecimento do que “sou”. Ou seja, se o desejo é constituir o máximo de si, o máximo do seu íntimo e buscar desenvolver isso para que não haja contradição no *ser* e no *existir* do indivíduo, é preciso que ele busque o autoconhecimento, a verdade de si. Por isso, uma das questões que Wilhelm Meister vai louvar em um futuro próximo é a descoberta de uma carta de aprendizado que vai falar de si e, ajudá-lo a se conhecer.

Embora um tanto pretensioso, é no mínimo tentador comparar tal necessidade de Wilhelm com a necessidade Socrática. Sócrates, em diálogo com *Fedro* aponta:

[...] ainda não consegui, até agora, como aponta minha inscrição délfica, conhecer-me a mim mesmo; por isso, vejo quanto seria ridículo, eu, que não tenho o conhecimento de mim mesmo, me dedicasse a estudar coisas que me são estranhas. Em vista disso [...] não são as lendas que investigo, é a mim mesmo que examino. (PLATÃO, 2002, p.16-17 – 230a)

O personagem Wilhelm deseja então a verdade, a consolidação de seu *ser*. É sobre a concretização deste *ser*, desta verdade (que ele imagina existir dentro de si) que ele - ao desenvolver seus saberes - poderá aproveitar o mundo (e aquilo que dele conquistar) com mais felicidade e assertividade. Simmel (2005a, p.35) aponta que em seus escritos:

Goethe estaba imbuido sin reserva alguna de la idea de que las convicciones teóricas del individuo se hallan en absoluta dependencia con respecto a la condición e dirección de su ser. La antigua hipótesis de que el hombre obra de acuerdo con su ser se amplía en este caso en el sentido de que también el conocer recibe precisamente de ahí su determinación. [...] Lo que cada uno produce partiendo de sí, es sólo la energía anímica, la función con que el contenido de la verdad se realiza para la conciencia.

Neste sentido, é de extrema importância a expressão reflexiva “instruir-me a mim mesmo”. Ora, tal forma reflexiva mostra o desejo de autonomia de Wilhelm Meister no

---

<sup>175</sup> Há aqui também um problema de tradução para esta frase. Do original (em nota de fim de texto), o acréscimo da palavra “ganz” na expressão “ganz wie ich da bin”, em alguns casos, como na edição portuguesa, leva a tradução para “tal como sou agora”, o que mudaria um pouco o sentido da interpretação. Contudo, se somente esta expressão fosse analisada, poderíamos interpretá-la como “durante todo o tempo que eu sou”, o que retornaria ao sentido da expressão “tal como sou”, por isso, é por esta expressão que vamos seguir a análise do texto.



processo de seu autodesenvolvimento. E não qualquer desenvolvimento. Goethe utiliza – no original – a expressão *sich ausbilden*, onde o prefixo alemão “aus” é um reforço de intensidade. Ou seja, Wilhelm Meister não quer apenas formar-se, ele não quer simplesmente uma “formação de massa”, ou um “ensino” como menciona Bolle (1997, p.22), ele quer algo mais intenso, algo que esteja “ancorado, ao mesmo tempo, no consciente e no inconsciente, na intensão e no desejo”, o que apresenta mais um componente deste seu desejo de formação: a ação.

Wilhelm Meister não quer mais a passividade, a aceitação da intervenção externa. Desde que saiu de casa ele procura por uma constituição de si, algo que brote daquilo que ele acredita ser, em princípio, seu destino; mas, que a cada novo acontecimento passa a ser uma obsessão sua, uma meta que o movimenta, que o faz mover-se de dentro para fora, e nisso Mazzari (1999, p.108) expressa que “Goethe mostra que a realização da totalidade individual só pode ser fruto de um posicionamento ativo e criador diante da vida, deve resultar em última instância de uma interação fecunda entre indivíduo e sociedade”, ou seja, demonstra em seu romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* “a convicção profunda de que o homem é, por natureza, um ser dotado da capacidade de aperfeiçoar-se e, além disso, eticamente obrigado à realização desta tarefa”. (Idem)

Assim, o teatro, as obras de Shakespeare, o acesso ao grande mundo, tudo isso representa para Wilhelm Meister uma possibilidade de expansão de si e de autoconhecimento. Isto, no momento, lhe parece tão mais agradável e necessário do que conquistar ou reproduzir riquezas<sup>176</sup>.

A cidade mercantil, por exemplo, lhe dava a possibilidade de tornar-se alguém importante, alguém que ajudasse a organizar os negócios, que se tornasse um intermediador para a sociedade. Porém, como fazer isso em meio às próprias escórias? Não. Não era isso que Wilhelm Meister queria para si. Ou melhor, não era isso que Goethe queria para si, nem mesmo para o povo alemão.

Seus medos preconizavam o desenvolvimento industrial, o crescimento célere das cidades mercantis e também das grandes cidades. Traduziam por antecipação questionamentos que vinham do crescimento econômico de indivíduos que não estavam preparados, formados, para tais situações. Eles viam nas oportunidades comerciais apenas uma forma de enriquecimento individual, assim como Werner, e não de crescimento e evolução social e coletiva.

---

<sup>176</sup> No livro VII Goethe afirmará através da personagem Therese: “Rico é todo aquele que sabe administrar o que possui; ter muito é uma carga pesada quando não sabemos levá-la”. (GOETHE, 2006, p.426)

Goethe desde pequeno mostrava-se diferente à estas relações. Descobriu cedo que, mesmo com o dinheiro de seu pai, não podia possuir seu primeiro amor, Gretchen. Descobriu também que, ao contrário das pomposas casas e festas da nobreza e dos mais bem-sucedidos burgueses, ao redor das cidades existiam necessidades, miséria e exclusão. Confirmou isso ao viajar pela Alemanha para cumprir seu papel de responsável pelo transporte.

Por isso Goethe buscava, como indivíduo, utilizar-se de seus recursos para sempre evoluir: obras de arte, teatro, poemas, pesquisas, viagens. Tornava-se alguém melhor a cada ano. Formava-se um pouco mais a cada ano e, com isso, suas obras tornavam-se cada vez mais profundas e formativas; Wilhelm Meister, na representação do jovem Goethe, conservava esta mesma disposição, e agora vislumbrava “com mais clareza” os meios que lhe permitiriam formar-se.

E tal constatação parece ficar ainda mais forte quando se compara a obra *Werther* com o Wilhelm Meister. Segundo Maia e Andrade (2011, p.56) há uma diferença clara entre como os heróis (de ambas as obras) diferem quanto à forma de enfrentar suas lacunas: “Em *Os sofrimentos do jovem Werther*, a poesia do coração dirige o personagem para dentro de si, ou seja, para a exploração de sua subjetividade como fuga da objetividade social prosaica. [...] Não é assim no Meister, onde a formação do personagem acontece justamente no diálogo com o mundo”.

Neste sentido, estes autores também reforçam aquilo que já foi mostrado no primeiro capítulo sobre a relação de Goethe com Rousseau: a novidade de Goethe em relação à formação é que esta é intersubjetiva, acontece na relação dos homens consigo mesmo, mas também dos homens entre si e com o mundo. A formação não está na posse das coisas, mas no conhecimento destas e na relação de transformação que essas fomentam nos indivíduos por meio de suas experiências, de sua educabilidade.

A relação sujeito-objeto sobressai-se aqui de maneira mais visível, bem como a relação entre universalidade e singularidade, sendo que a singularidade se coloca por entre a universalidade, utiliza-se desta para constituir-se e, retorna a ela para reconstituí-la e melhorá-la.

Com isso, como também reforça Bakhtin (2003, p. 240):

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 tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito.

Que homem é este? Um homem universal (no sentido de poder conviver e aprender em qualquer lugar do mundo) em busca de formação, de omnilateralidade e omnicompreensividade. Um homem em viagem, em contato com o grande mundo, onde os problemas “são 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” (Idem). Neste contexto, a imagem do homem encontra-se em devir, perdendo seu caráter subjetivo e desembocando em uma esfera “espaçosa da existência histórica”. (BAKHTIN, 2003, p. 240).

Não é possível ignorar também, neste contexto, a vertente de Espinoza em Goethe. Para recordar, em Espinoza, Deus é um personagem conceitual que está na imanência, e não na transcendência, desta forma, conforme Cardoso Jr. (2011, p.23) “como o plano de imanência não é um dado no pensamento, cada um precisa construir o seu; essa é a lição espinosana para a filosofia: toda a imanência exige um construtivismo do pensamento”. Construtivismo individual, a partir da experiência de cada um.

Neste sentido, entende-se melhor a frase de Wilhelm, na carta a seu cunhado: “Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor que tu imaginas”. Wilhelm está em viagem de formação, *Wanderjahre*, e está servindo-se disso para se constituir.

Ora, mas por que, mesmo tendo acesso a recursos financeiros, Wilhelm Meister e a burguesia alemã ainda careciam de uma formação universal? Estaria isso vinculado somente à falta de desejo pela formação por parte da burguesia, ou, estaria tudo isso atrelado ao contexto sociocultural?

“Por tal diferença culpa-se não a arrogância dos nobres nem a transigência dos burgueses, mas sim a própria constituição da sociedade” – Afirma ele. Embora a aparência demonstre-se como uma condição social, parece que esta condição social está dividida entre o que é estabelecido na sociedade - “Fosse eu um nobre, e bem depressa estaria suprimida nossa desavença [...] sei que na Alemanha só a um nobre é possível uma certa formação geral, e pessoal, se me permites dizer” - e a culpabilidade da própria burguesia por sua condição de nascimento – “um burguês pode adquirir méritos e desenvolver seu espírito a mais não poder, mas sua personalidade se perde, apresente-se ele como quiser”.

Goethe busca assim apontar para o fato de que para os burgueses somente o dinheiro não resolveria, de imediato, as questões de formação. A cultura elevada é uma questão de boa formação desde a infância, de um círculo social e formativo que interfere no modo de ser e de agir dos indivíduos e, quanto a isso, a nobreza levava larga vantagem sobre a burguesia: “Enquanto o nobre tudo dá só com a apresentação de sua pessoa, o burguês nada dá nem pode

dar com sua personalidade [...] 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” (GOETHE, 2006, p.285).

As diferenças, para Goethe, começam pela maneira de apresentar-se na sociedade, onde um nobre possui gestos mais requintados, voz mais sonora e é mais comedido e discreto em sua maneira de ser. Assim sendo, mesmo com a elevação financeira, à burguesia ainda carecia uma série de fatores culturais, de gestos e modos, enfim, de elementos omnilaterais que o possibilitassem uma melhor apresentação de seu ser: “ao burguês nada se ajusta melhor que o puro e plácido sentimento do limite que lhe está traçado. Não lhe cabe perguntar: 'Que és tu?', e sim: “Que tens tu? Que juízo, que conhecimento, que aptidão, que fortuna? ”.

A “própria constituição de sociedade” representa então, uma série de estruturas históricas, que transmitidas de geração em geração, limitam uma classe social e potencializam a outra. O que não significa algo estático, definido – “se um dia alguma coisa irá modificar-se, e o que se modificará, importa-me bem pouco” – mas que, neste momento da Alemanha determinava condições existenciais que iam além das condições financeiras. Era questões de formação cultural – *Bildung*.

A partir disso, Wilhelm decide que não quer aguardar as possíveis modificações das condições de seu nascimento – “em suma, tenho de pensar em mim mesmo tal como agora estão as coisas, e no modo como hei de salvar a mim mesmo e conseguir o que para mim é uma necessidade indispensável” – e, com isso, ele parte em busca de sua própria formação, decidindo-se pelo teatro como porta de entrada para “o grande mundo”.

Para Maas (2000), esta procura individual de Wilhelm não significa um egoísmo, mas sim, confirma uma expectativa para um projeto de formação universal, com bases humanistas e democráticas; a qual possibilita aos indivíduos desenvolver seus talentos e habilidades, ou, aperfeiçoar a si mesmo “tal como eu sou”.

Tal aperfeiçoamento, dentro desta esfera humanística e democrática, não ocorre de maneira impositiva, antes sim, é um sentimento interno do indivíduo, uma necessidade que surge a partir de suas experiências de vida - o mundo que “força” um pensar e um agir: “tenho justamente uma inclinação irresistível por essa cultura harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento [...] não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradecer e atuar num círculo mais amplo.”

Também o processo de descoberta da *Tyché* é algo democrático, humano, individual - “Some-se a isso minha inclinação pela poesia e por tudo quanto está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto”-; é um projeto de omnicompreensão, que

leva o indivíduo a descobrir-se e, descobrindo-se, possa perceber o mundo como ele realmente é: “para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo”.

Veja, é possível analisar neste contexto como a compreensão de Goethe realmente dá-se pela relação de imanência do saber (a partir de Espinoza). Imanência que traz a necessidade de uma autocompreensão omnilateral, e que, sem ela, o saber e a vida parecem não ter o mesmo sentido.

O bom e o belo não se apresentam para Wilhelm pelo simples olhar. Carecem de uma compreensão profunda sobre o que realmente é este “bom e belo”, o que a caracteriza desta forma e que possibilita ela tornar-se universal. Carecem de uma totalidade no modo de pensar e agir; de uma integralidade: “espírito e corpo devem a cada esforço marchar a passos juntos”.

Possivelmente, para Goethe, tal compreensão não parece estar presente ao lado da burguesia e de seus negócios. Por isso, ele instiga nosso herói Wilhelm Meister para o “grande mundo”, tendo como porta de entrada à estética, onde o “bom e o belo” representam um olhar mais profundo e desnudado.

Como expressão estética, o teatro ganha força neste contexto cultural de Wilhelm Meister: “Já percebes que só no teatro posso encontrar tudo isso e que só nesse elemento posso mover-me e cultivar-me à vontade. Sobre os palcos, o homem culto aparece tão bem pessoalmente em seu brilho quanto nas classes superiores [...] e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte”.

A saber, o teatro aqui representa mais do que um simples espaço de apresentações, ou, apenas as peças teatrais que possibilitam entretenimento para a população alemã da época: representa sobretudo, como já mencionado, o resgate classicista da tragédia e da comédia grega.

O teatro como forma de reflexão, em que os atores se apresentam, e representam a sociedade; para ser analisada, refletida, aperfeiçoada. E quando se fala em sociedade, fala-se aqui dos indivíduos que a compõem, que se veem representadas nos palcos em seus sonhos e angústias, aventuras e desventuras, aproveitando este momento para refletir sobre a própria vida.

O teatro é então o espaço no qual, aproximando-se do mundo aristocrático, se pretende alcançar seu ideal de formação, o desenvolvimento e alargamento de suas qualidades, sendo uma oportunidade de “adquirir muitas informações a respeito da vida, da arte e de si mesmo” (PUCCI, 2011, p. 40).

Enfim, Wilhelm Meister encontra-se aqui decidido pela busca de sua formação, de seu aperfeiçoamento. Está, a partir dos contatos com o grande mundo e de seus *Wanderjahre*, mais ciente de si e de suas necessidades, bem como, ciente de que o ambiente em que se apresenta não parece dar-lhes as possibilidades necessárias para seu aperfeiçoamento; e então, parte definitivamente para o teatro, de onde espera inclusive retirar seu sustento, sem precisar inicialmente da herança de seu pai<sup>177</sup>: “espero poder sustentar-me com minha arte”.

Assim sendo, nem bem sua carta havia sido enviada para seu cunhado - apontando suas decisões-, Wilhelm Meister já estava encaminhando um acordo com Serlo para garantir o ingresso definitivo em sua companhia de teatro. Porém, com uma condição: a primeira peça a ser apresentada deveria ser *Hamlet*, de *Shakespeare*.

A continuidade da obra traz, então, a aceitação da condição imposta por Wilhelm Meister e os devidos preparativos de Serlo e sua companhia teatral para a apresentação da peça, iniciando pela fase de adaptação (confiada a Wilhelm) e a devida divisão dos papéis da peça.

Tudo correu perfeitamente bem em relação a isso, salvo a possibilidade de não encontrar atores próprios para cada papel, ou até mesmo a possibilidade de falta de atores. Fator este que trouxe também um fato muito estranho, pois Wilhelm Meister, em um dia qualquer, encontrará um bilhete em sua mesa, endereçado a ele, onde dizia para não se preocupar com os personagens “espectros” - necessários à apresentação da peça - pois estes seriam providenciados.

De início Wilhelm até mesmo relutou em aceitar tal situação, mas, aos poucos fora convencido de que isso não deveria ser mais que uma brincadeira de Serlo. Com isso, guardou suas preocupações para questões mais urgentes da companhia e negligenciou que, mais uma vez, algumas coisas aconteciam de forma estranha em sua vida.

Dentre estas preocupações estava o fato de que, logo após a definição dos papéis, os ensaios começaram a acontecer e Wilhelm Meister logo percebeu que, em se tratando de formação, nem sempre é fácil deixar-se ser corrigido – principalmente no que remetia a uma boa parte da companhia teatral:

[..] quanto as pessoas gostariam de alcançar seus objetivos apenas utilizando seus próprios método, quanto trabalho em fazê-las compreender o que por si mesmo se compreender, e que dificuldade para aquele que deseja realizar alguma coisa trazer ao conhecimento as primeiras condições, graças às quais se apresentará como possível realização de seu projeto (GOETHE, 2006, p.305).

---

<sup>177</sup> Diga-se aqui que Goethe não quer a princípio depender das heranças de seu pai: financeiras e culturais, no que diz respeito às limitações da burguesia.

É mister compreender aqui que, percebendo-se como inconcluso, Wilhelm não se contentava com o fato de buscar sua própria formação. Seu intuito no teatro era também o de desenvolver um espaço cultural que educasse seu público quanto às pretensões culturais, não limitando-se a despertar nelas sensações que estas desejavam ver em suas peças, mas sim, procurando desde o início acrescentar sensações que imaginava serem necessárias para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, para torná-los melhores no futuro e não correr o risco de perpetuar seus erros: “tratemos de guiá-los aos poucos [...] rumo ao sentimento e ao gosto pelo bom” (GOETHE, 2006, p.307).

Com tais preocupações, o resultado parece que não teria outro desenlace: ideais a postos, estrutura do texto encaminhado e alinhado, papéis definidos e bem preparados e a primeira peça da companhia (representando *Hamlet* de Shakespeare) foi um grande sucesso. Inclusive com o aparecimento, surpreendente atuação e posterior desaparecimento – tudo de forma misteriosa – dos espectros; conforme havia sido prometido à Wilhelm Meister por intermédio do bilhete.

De toda esta movimentação misteriosa dos espectros, entretanto, o que mais chamou atenção a Wilhelm Meister fora uma inscrição que encontrara no véu de um dos personagens: “Pela primeira e última vez, foge! Foge, meu jovem, foge! ” (GOETHE, 2006, p.320). Definitivamente aquela frase parecia ter sido escrita para Wilhelm Meister, até porque, tal véu foi deixado sob seus cuidados ao final da peça de teatro, como a única pista do aparecimento e desaparecimento de tal personagem.

No entanto, tal frase colocava-se ainda mais enigmática, porque, se fora escrita para ele (Wilhelm Meister) – e realmente parecia ser – não poderia ter sido escrita por Serlo – certamente este não iria querer que um dos melhores atores de sua companhia o abandonasse, ainda mais agora depois do sucesso da primeira apresentação; ao mesmo tempo, se não havia sido Serlo, também não deveria ter sido este que teria planejado o aparecimento do espectro, então: quem deixaria tal recado para ele? E por que alguém iria pedir para ele sair do teatro logo agora que decidira por este caminho (e seu início lhe parecia tão promissor)?

Novas encruzilhadas colocavam-se em sua vida quando um novo fato trágico veio atravessar seu destino: a casa onde os atores estavam estabelecidos pegou fogo. Wilhelm Meister e os demais atores escaparam ilesos, porém, tiveram que procurar novos aposentos, dispersando-se.

Aos cuidados de Wilhelm ficaram: Mignon, uma misteriosa menina que já o acompanhava desde os tempos da trupe de Melina, e Felix<sup>178</sup>, um jovem menino que estava aos cuidados de Aurelie, irmã de Serlo, e que, em meio à confusão do incêndio não tinha como manter tais cuidados. Também um velho harpista, com certas características de princípio de demência, mas que contava com a admiração e amizade de Wilhelm Meister fora resgatado<sup>179</sup>, mas, como encontrava-se ferido, assim que possível Wilhelm Meister o encaminhara para o devido tratamento aos cuidados de um eclesiástico da região.

Passados os sustos após o trágico incidente, a companhia resolveu seguir suas atividades. Já bem encaminhada e adiantada em suas técnicas, acrescido de novos e bons atores, não tardou o sucesso desejado. Wilhelm, sobre a confiança de Serlo, foi assumindo aos poucos a grande parte das atividades administrativas da companhia, o que não lhe rendeu muita satisfação, dado que, sua excessiva cobrança de organização e dedicação parecia não agradar aos atores.

Assim, pouco a pouco a companhia começou a perder seu brilho e Wilhelm Meister, pouco tempo depois do incidente do incêndio - aproveitando uma parada forçada da companhia devido a um período de luto da cidade -, resolveu mudar de ares e visitar seu velho amigo harpista; até com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o trabalho de recuperação de dementes que o eclesiástico responsável pelo tratamento desenvolvia.

Tal visita lhe rendeu boas alegrias, mas também preocupações. A alegria por ver seu amigo bem cuidado e por poder partilhar de ideais e pensamentos que trazia consigo. Da boca do eclesiástico ouviu, por exemplo, a seguinte frase: “Quantas coisas, infelizmente, há em nossa educação e em nossas instituições burguesas que nos predispõem, a nós e nossos filhos, à loucura”<sup>180</sup> (GOETHE, 2006, p.337). Preocupações, pois veio a descobrir que uma de suas antigas aventuras amorosas havia se transformado em um caso sério, patológico, tanto para o marido quanto para a esposa<sup>181</sup>. Porém, outro grande problema ainda o aguardava em seu retorno, embora Wilhelm não o soubesse (e demoraria à saber).

---

<sup>178</sup> Wilhelm ainda não sabia que Felix era seu filho. Acreditava que fosse um filho bastardo de Aurelie, fruto de algum relacionamento mal resolvido.

<sup>179</sup> Aqui encontra-se mais uma semelhança entre o personagem Wilhelm e a vida de Goethe. Em Poesia e Verdade I conta a seguinte passagem: “Eu (Goethe) tinha visto em Mayence um pequeno arpista pelo qual me senti interessado a ponto de fazê-lo vir a feira de Frankfurt e de prometer alimentá-lo e alojá-lo em minha casa, durante toda a duração desta feira. Esta era uma das minhas manias que me custaram tão caro durante o curso da minha vida” (GOETHE, 1948a, p. 252).

<sup>180</sup> Onde é possível perceber que Goethe utiliza novamente seu personagem para fazer críticas à educação da época, como já havia feito indicativos no Livro I da obra e também o faz abertamente em suas memórias.

<sup>181</sup> Tratava-se do conde e de sua esposa. Ela havia se apaixonado por Wilhelm durante a estadia da trupe em seu castelo e agora sentia-se culpada por tal fato.



Em sua ausência, como um dos diretores da companhia, Melina usou de sua astúcia para induzir Serlo a abandonar o projeto de peças teatrais e partir para a vantagem de uma ópera, na qual, precisariam de menos atores, assim, poderiam lucrar e viver uma vida mais a bel-prazer.

Com isso, o projeto de formação do jovem Wilhelm Meister, para si e para sociedade esbarrou novamente na concepção burguesa da época: o desejo pelo acúmulo de riquezas. Melina, seu companheiro de grupo, “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” (GOETHE, 2006, p. 341). E assim, tanto Melina quanto Serlo demonstraram-se convencidos de que “não deveriam fazer outra coisa senão ganhar dinheiro, enriquecer ou divertir-se”. Guardaram estas ideias para si e, foram preparando aos poucos o terreno para colocar tal projeto em prática, o que, necessariamente resultaria na exclusão de muitos atores, entre eles Wilhelm Meister, já que este não era cantor.

Porém, tal plano pérfido precisaria um bom “álibi”. O que não fora necessário, visto que um novo fato veio com a morte inesperada de Aurelie, irmã de Serlo, a qual, em seu momento derradeiro, pediu a Wilhelm que levasse uma carta de despedida para seu antigo amor, colocando-o em marcha para um caminho totalmente novo, que dará novos rumos ao nosso herói e à obra, ao mesmo tempo, daria o tempo necessário para as modificações que seus colegas de teatro tramavam às suas costas.

Com isso, o conceito de formação que Goethe havia construído na obra até então (por meio do teatro), se abrirá para novos horizontes. Para Maas (2000, p. 138), por exemplo, a “traição” do companheiro de palco, Melina, demarca na obra o fim dos projetos individuais de formação de Wilhelm e inicia uma passagem metodológica quanto à formação do protagonista – caminho este a ser conhecido nos próximos livros.

Diante de tais fatos, é possível afirmar que o Livro V da obra torna-se uma espécie de “divisor de águas”: Wilhelm Meister coloca-se sobre as próprias decisões (a morte do pai dá outras perspectivas de projeto de vida), mas estas novamente fogem de seu alcance. Mais que isso, abrem-se a novas e indefinidas possibilidades – as quais serão retomadas somente no Livro VII.

## **5 OS ANOS DE APRENDIZAGEM DE WILHELM MEISTER: A FORMAÇÃO INTERSUBJETIVA**

Como menciona Maas (2000), a traição de Serlo e Melina demarca na obra o fim dos projetos individuais de formação de Wilhelm Meister, fazendo surgir a necessidade de uma nova metodologia de formação e relação social. E esta, se dará por processos de construção de projetos intersubjetivos.

Para esclarecer melhor esta colocação, é importante estar atento para o fato de que, até o Livro V da obra, Wilhelm Meister sempre esteve envolvido no desejo de encontrar a si mesmo, desenvolver sua formação, se constituir. Porém, este não parece ser o projeto final que Goethe tem para seu personagem.

Por isso, nesta segunda parte da obra, incluindo os livros VI, VII e VIII, Goethe partirá de uma análise sobre outras maneiras de constituir a formação dos indivíduos. O livro VI, por exemplo, parecerá de início uma obra a parte. Nela Goethe dará sua contribuição sobre o conceito de *Bela Alma*, assim como outros autores já haviam feito antes de dele, e outros o fariam, depois dele. No entanto, o que parece um Livro arranjado dentro da obra, ao final vai se mostrar como uma ponte para que Goethe consiga demonstrar que não somente uma maneira de buscar a formação ideal. A formação estética, calcada sobre o teatro nos primeiros cinco Livros da obra, será questionada nos próximos capítulos, assim como a formação designada ao jovem Wilhelm Meister.

A outra guinada importante na obra acontecerá com a descoberta da paternidade de Wilhelm Meister. Neste caso, todos os conceitos formativos utilizados até o momento na obra ganharão um novo significado. Se antes Wilhelm Meister era apenas alguém buscando formação, agora ele se vê diante de um papel de extrema importância: ele também tem a função de formar a outras pessoas, ele precisa fundamentar o mestre que traz no nome (Meister).

Assim, acontece a guinada da subjetividade para a intersubjetividade, tanto no que diz respeito à formação, como nas ações de Wilhelm Meister, que passará a assumir funções sociais junto a suas novas relações e a compreender como seus atos, desde o início de sua caminhada tinha consequências que extrapolavam sua compreensão.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é ampliar as análises sobre a formação de Wilhelm Meister, aprofundando questões que se imagina serem pertinentes para a

compreensão sobre o conceito pedagógico de Goethe, o qual será abordado com mais ênfase no próximo capítulo.

### 5.1 Livro 06 - Confissões de uma bela alma

Como mencionado anteriormente, o sexto livro da obra parece, em sua primeira impressão, um livro distinto de tudo o que a obra apresenta. Porém, o mesmo mostrar-se-á ligado aos demais fatos da obra ao final da mesma, quando as concepções pedagógicas forem colocadas sob a visão dos leitores. Com isso, seguindo o mesmo princípio da obra de Goethe, para não atrapalhar a sequência da obra e delinear um caminho de reflexão, tal capítulo será recuperado quando fazer-se coerente sua ligação com tais reflexões.

Por ora, vale destacar que o Livro VI, intitulado “Confissões de uma bela alma”, é inspirado nas confissões de Susanna Katharina von Klettenberg, parente e amiga da família de Goethe, mais precisamente, uma das amigas da mãe de Goethe - como ele próprio conta em suas memórias: “A mais extraordinária destas damas, Mademoiselle de Klettemberg, não tardou em se tornar minha amiga; sua conversação e, mais tarde, suas cartas, me sugeriram. As *confissões de uma bela alma*, que introduzi no *Wilhelm Meister* e que retratam-lhe tão fielmente o físico como o moral.” (GOETHE, 1948a, p.190)

Também é possível e importante, adiantar que tal livro está escrito dentro de um conceito de literatura pietista. Conforme afirma Maas (2000, p.73-74):

[...] um dos mais importantes mecanismos de introspecção e de investigação psicológica que o mundo moderno conheceu é a literatura de conversão religiosa. Comuns na Alemanha luterana e pietista desde as primeiras décadas do século XVIII, os testemunhos de conversão e os apontamentos autobiográficos dos indivíduos “renovados” e “renascidos” descreviam a trajetória individual do crente desde sua vida pregressa até o momento da conversão mística ao pietismo.

O modo de difusão destas obras, normalmente, era em forma de *Bildungsroman* ou cartas, onde “o estilo pessoal e a preocupação do indivíduo com seu desenvolvimento espiritual configuraram o conceito religioso de formação que [...] prevê [...] um hermético isolamento em relação ao mundo, como forma de se trilhar o caminho que leva à graça divina”. (Idem, p.74)

No caso da obra de Goethe, tal modo de literatura expressa a vida de uma jovem que vai da existência no mundo ao isolamento piedoso, seguindo um caminho autobiográfico pietista onde sua trajetória é conduzida por Deus.

Para Maas (2000), uma das características das autobiografias pietistas buscavam justificar exatamente este ponto: “não está ao alcance do homem o arbítrio sobre seu destino, ou mesmo sobre o desenvolvimento de suas qualidades”, isso é conduzido exclusivamente por Deus (Idem, p.75). Maas (2000), ainda utiliza uma passagem da biografia de Jung Stilling, para tentar mostrar a aproximação entre um *Bildungsroman* e a relação autobiográfica Pietista: “Acaso não comprova toda a história de minha vida, de maneira irrefutável, que não foram a razão e a sabedoria humana, mas sim Ele, do começo ao fim, que verdadeiramente me guiou, formou e educou, por meio de um plano previamente estabelecido? ”. (In, MAAS, 2000, p.75)

Esta relação parece ser verdadeira em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. No decorrer do livro VI, será possível ver que tanto a jovem pietista (sobre a qual é descrita a história da Bela Alma) como Wilhelm Meister, buscam conduzir racionalmente o seu destino, porém, encontram dificuldade nesta condução, pois, parece haver uma “força maior”. No caso da jovem pietista esta força maior seria Deus, no caso de Wilhelm Meister, mais tarde, perceberá que se trata da Sociedade da Torre. Assim,

[...] enquanto as autobiografias pietistas preocupam-se em narrar uma trajetória que se estende da perdição da alma em direção à sua salvação, a qual coincide com o isolamento social, as narrativas de formação representam um processo de desenvolvimento voltado para a sociedade, para o equilíbrio do indivíduo com o mundo exterior (MAAS, 2000, p.76).

Entretanto, é possível apontar ainda outra relação entre a autobiografia pietista e a obra Goethe. Nietzsche, por exemplo, lembra do Livro VI da obra introduzindo sua reflexão com a seguinte expressão: “Para que não ocorra conosco o que diz a Grande observação de Goethe”. O que Goethe queria dizer neste livro, segundo Nietzsche (2011, p.205) era que:

O homem nasceu para uma situação limitada; é capaz de discernir objetivos simples, próximos e determinados, e se habitua a empregar os meios que estão a seu alcance imediato; mas, tão logo ultrapasse esse limite, já não sabe o que quer nem o que deve fazer, não importando em absoluto que se distraia com o grande número de objetos ou que saia fora de si pela grandeza e dignidade dos mesmos. Para ele, é sempre uma infelicidade ser levado a se esforçar por algo com o qual não pode ligar-se por uma atividade espontânea e regular.

Assim sendo, Nietzsche, ao criticar os esforços de uma formação direcionada aos fins do estado - como lembra Bolle (1997) -, ajuda a compreender que este sexto livro, intitulado *Confissões de uma bela alma*, em verdade é um apontamento de Goethe sobre sua definição de homem: “Admiro o homem que sabe claramente o que quer, avança sem cessar, conhece

os meios rumo a seu objetivo e sabe assenhorear e utilizá-los” (GOETHE, 2006, p.291), indicando sua admiração pelos homens que conseguem determinar as circunstâncias ao seu redor e o quanto menos possível ser determinado por estas.

Ora, parece um tanto contraditório tal expressão, mas, no decorrer da obra será possível perceber que Goethe expõe aqui uma antecipação entre a “disputa” sobre a educação pelo erro e a educação conduzida (no sentido de conduzir para a autoformação e para a compreensão de si, e não de alienação):

[...] descobriremos que aquele cujo espírito anseia por uma cultura moral tem todas as razões para educar ao mesmo tempo sua mais fina sensibilidade, a fim de não correr o risco de despençar do alto de sua moral, entregando-se às tentações de uma fantasia desregrada e chegando ao caso de degradar sua natureza mais nobre mediante o prazer em brincadeiras insípidas, quando não em algo ainda pior (GOETHE, 2006, p.394).

Mas, é importante perceber o segmento da obra para poder fazer uma análise mais aprofundada, tanto em relação às ligações com o projeto formativo de Goethe, quanto às contribuições que pode trazer à formação dos indivíduos.

## 5.2 Livro 07 – A carta de aprendizado

Então, recuperando o final do livro V na qual, em seu leito de morte Aurelie pediu que fosse entregue uma carta de despedida para seu antigo amor (cujo nome era Lothario), o Livro VII iniciará com Wilhelm em marcha, por um caminho totalmente novo - que significaria também um caminho que sua vida tomaria a partir daquele momento.

Antes mesmo de chegar ao seu destino Wilhelm Meister encontra-se com um viajante, alguém que não lhe é estranho, pois esteve com ele em um fato curioso que acontece em um passeio de barco organizado por Natalie e Laertes (Livro II), antes da constituição da primeira trupe teatral da qual Wilhelm Meister participaria.

Wilhelm Meister não deu muita importância a este fato, mas não pode deixar de ouvir com atenção as palavras do viajante quando, lembrando com este da época do primeiro encontro entre os dois, lamentava de um tempo de onde nada havia restado para si. Sobre isso, o viajante, contrariando Wilhelm Meister, expressará: “tudo o que nos acontece deixa-nos rastros, **tudo contribui, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação**” (GOETHE, 2006, p.406, grifo nosso).

O viajante, que teria mais ligações com Wilhelm do que este poderia imaginar naquele momento, explicita aqui uma das grandes marcas do ideal formativo de Goethe: a formação não se dá somente pelos livros, ou dentro das universidades. A formação acontece a todo o momento, nas aventuras e desventuras de qualquer indivíduo, mesmo que de forma imperceptível. Neste caso, naquele momento a companhia teatral havia sido de extrema importância:

La compañía de teatro en que había actuado había sido el microcosmos demiúrgico que le ha revelado todos los secretos del corazón y la mente humanos. La compañía ha sido la escuela de la vida, la dura y hermosa escuela del carácter, de la que ha tomado las lecciones prácticas para el porvenir (GÓMEZ GARCIA, 2002, p.44-45).

Assim sendo, tornam-se compreensíveis também as próximas palavras do viajante: “o mais seguro consiste sempre em fazer o mais imediato”. (GOETHE, 2006, p.406), ademais, se tudo o que nos acontece deixa-nos rastros e contribui - ainda que de forma imperceptível para nossa formação - então, nada mais importante que cada indivíduo saber viver o seu momento<sup>182</sup>.

De forma pretensiosa é possível afirmar que aqui está uma das chaves de compreensão do conceito de formação de Goethe. Adiante, acrescentará a frase “não te esqueças de viver”, buscando recordar a importância de cada indivíduo buscar viver a sua vida em plenitude, através de cada momento, em cada experiência.

Fazer sempre o mais imediato não significa aqui um abandono do projeto de formação do indivíduo. Pelo contrário, significa a opção de aproveitar cada momento de sua formação, a qual, acontece a cada instante de sua vida – e por isso torna-se tão importante a consciência da relação e vivência do recorte espaço-temporal do ser-no-mundo.

Tal diálogo (antes mesmo de Wilhelm Meister chegar ao seu destino) o coloca em questionamento perante si mesmo. Percebia então que o importante naquele momento era cumprir sua triste missão de levar a carta de sua amiga até seu antigo amor. Fazer este reconhecer seus “erros” por tê-la abandonado e retornar para a vida teatral na qual havia depositado seu futuro.

Porém, o encontro com Lothario no castelo não ocorreu como havia imaginado. Tudo aquilo que havia projetado e ensaiado – modos de dizer e agir frente seu “opponente” – não havia acontecido e, além disso, viu-se na necessidade de aguardar alguns dias no local para “terminar” seu planejamento.

---

<sup>182</sup> A obra de Hadot (2010), intitulada “Não te olvides de viver...” aborda tal relação que será aprofundada mais adiante nesta tese.

Nesta espera, lamentou-se por ter cumprido somente em partes sua missão (já havia entregado a carta, mas não tinha pronunciado suas palavras de resignação para com Lothario). Além disso, sentia-se em um ambiente que o colocava em situação de desconforto pessoal. Não conseguia sentir-se tranquilo: a arquitetura do prédio, o clima espiritual que esta construção emanava, a decoração com suas telas diversificadas e questionadoras. Tudo isso mexia com o *ser* de Wilhelm Meister, que sentiu na necessidade de desabafar, porém, encontrava-se sozinho (habilmente Goethe expõe aqui a necessidade da intersubjetividade).

O dia seguinte apenas havia começado e Wilhelm Meister teve o segundo reencontro inesperado. Jarno, o oficial que havia lhe indicado os livros de Shakespeare e, também aquele que havia lhe indicado sair do teatro (Livro III). Jarno não era mais o mesmo, havia deixado de ser soldado e agora, dizia ele, tinha outros planos e outras atividades que estava disposto a partilhar com Wilhelm Meister, e para este, haveria de fazer um convite especial em breve.

Mencionara ainda que estava a par de tudo o que havia acontecido com Wilhelm Meister nos últimos anos, inclusive de seu relacionamento com a jovem condessa, o qual, havia mudado drasticamente o relacionamento e o futuro de sua família. Inclusive, sendo a condessa irmã de Lothario, que já conhecia todos os fatos e a relação destes com Wilhelm Meister – o que o deixava envergonhado neste momento.

Entretanto, tais fatos não pareciam mudar as opiniões destes sobre o jovem Wilhelm Meister. Ao contrário, Jarno continuava firme quanto ao seu futuro e desejava saber sobre suas últimas impressões, principalmente sobre o teatro, já que agora era membro de uma companhia mais organizada do que a última. Então, o jovem Wilhelm Meister aproveita o momento para fazer um desabafo, que vinha guardando em seu interior há algum tempo:

Estou sendo punido demais! — exclamou Wilhelm. — Não me recorde de onde venho nem para onde vou. Fala-se muito do teatro, mas quem não esteve nele não pode fazer a menor ideia do que é. O quanto ignoram completamente a si mesmos esses homens, 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; todos se imaginam maravilhosamente originais e, no entanto, são incapazes de descobrir no que quer que seja algo que esteja fora da rotina, o que os leva a sentir um eterno desassossego por algo de novo. 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... quem não vive licenciosamente, vive como um imbecil. Todos reclamam a mais incondicional estima, e todos são sensíveis à menor crítica... Sempre necessitado e sempre desconfiado, parece não temer nada senão a razão e o bom gosto, nem procura ater-se a outra coisa que não o direito majestoso de seu capricho pessoal (GOETHE, 2006, p. 417).

Certamente tal desabafo demonstra a capacidade de análise dos indivíduos que Wilhelm Meister vai desenvolver ao decorrer de sua vida. Porém, também demonstra a incapacidade que este ainda tem - por desconhecer o mundo - de observar e analisar a sociedade a sua volta, algo que vai ser corrigido por Jarno: “Pois saiba, meu amigo [...] 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” – diz Jarno (GOETHE, 2006, p. 417).

Vale ressaltar que, por meio deste diálogo, Goethe usa o espaço para fazer uma análise sobre a sociedade de seu tempo a partir do exemplo do teatro, colocando nas palavras de Wilhelm um desabafo que até o momento permanecia imperceptível. Dizer que “só o mais mesquinho amor próprio, o mais tacanho egoísmo fazem unir-se um ao outro”, é recordar de um narcisismo que leva a violência da ação de uns contra os outros, em uma concorrência desleal, que repete o sistema social no qual Wilhelm estaria inserido pelo trabalho burguês.

O teatro estaria, neste momento, somente reproduzindo exatamente aquilo que Wilhelm Meister buscava enfrentar ao não aceitar tocar os negócios de sua família: o egoísmo, o isolamento, o individualismo, a ideia de somente “parecer”. Tal reflexão é aprofundada pelas palavras da personagem Therese (que Wilhelm acabara de conhecer em mais uma ocasião furtiva) que, analisando as atitudes de seus criados, apresenta uma ideia sobre a sociedade: “ninguém quer servir, nem sequer a si mesmo” (GOETHE, 2006, p.424).

Com isso, a nova viagem inesperada de Wilhelm Meister – uma tentativa de entregar a carta de Aurelie ao seu antigo amor, o qual descobrira agora ser Lothario -, o coloca novamente frente a um “novo” mundo. Mais que isso, coloca o jovem Meister em crise existencial. Crise esta que possibilitará autorreflexão e a busca por novos rumos, mas condizentes com as necessidades de sua idade e daquilo que almeja para si.

Neste caso, a possível perceber que Goethe utiliza novamente a viagem como estratégia formativa. Wilhelm ao sair não só de junto dos atores e de seu egoísmo, mas também, presencia uma nova visão de mundo junto às pessoas de elevada formação cultural e humana. Com isso, Goethe tira constantemente seu personagem de sua “zona de conforto” para mostrar-lhe o mundo, como ele é, para que compreenda melhor a si mesmo como é. Cada viagem é *Wanderjahre* (peregrinação), uma viagem de aprendizado, de expansão, de crescimento pessoal. É uma viagem de ida e volta, também para fora si.

Para recordar, Wilhelm Meister sofre uma primeira ruptura após seu envolvimento amoroso com Mariane, por isso, decide-se por ingressar no mundo burguês onde, por meio de sua primeira viagem, sofre uma segunda ruptura, decidindo-se por adentrar no mundo do



teatro e acessar o “grande mundo”, instruir a si mesmo ou sua subjetividade. No teatro desenvolve-se individualmente, mas, agora sofre uma nova ruptura: Goethe coloca o personagem em um contexto intersubjetivo. Como isso acontecerá?

Ao permanecer nas proximidades do castelo de Lothario, Wilhelm se envolver com outros personagens, com pensamentos bem distintos daqueles cultivados por seus amigos do teatro. Em vez do “mesquinho amor próprio”, Wilhelm encontra indivíduos preocupados com aqueles que estão à sua volta, bem como, preocupados com o destino da sociedade e do mundo.

Um exemplo disso, deste contexto intersubjetivo, se dá em uma confissão de Wilhelm sobre a impressão que teve de Lothario. Diz ele a personagem Therese:

[...] tive pela primeira vez uma conversa, pela primeira vez o verdadeiro sentido de minhas palavras, mais rico, mais completo e com maior amplitude, veio ao meu encontro pelos lábios de um estranho, tornou-se claro para mim o que eu pressentia, e aprendi a contemplar o que pensava (GOETHE, 2006, p.425).

O sentimento de Wilhelm despertado por encontrar alguém que, fora das relações egoístas demonstra-se passível de confiança e de enriquecimento é compartilhado por Therese, a qual prossegue com a afirmação:

Sentimo-nos verdadeiramente plenas quando um outro nos dá plena razão [...] O mundo é tão vazio quando se pensa que nele só há montanhas, rios e cidades; mas saber que aqui e ali existe alguém que se afine conosco, com quem continuamos o viver, ainda que em silêncio, faz com que este globo terrestre se nos transforme num jardim habitado (GOETHE, 2006, p.425).

A intersubjetividade não está relacionada somente às questões de subjetividade espiritual, mas também ao conhecimento. Pelas palavras da personagem Therese é possível analisar a seguinte expressão: “O que não se discute, não se pensa com precisão!” (GOETHE, 2006, p.433), onde percebe-se que a relação intersubjetiva está ligada a ampliação e ao aperfeiçoamento dos saberes.

Contudo, voltando a linha histórica da obra, tal ambiente intersubjetivo trará novamente a discussão sobre o “destino” de Wilhelm. Jarno, aproveitando-se dos últimos acontecimentos e das novas experiências de nosso querido Meister, volta a tocar no assunto do abandono do teatro: “Ademais [...] penso que o senhor deve abandonar de vez o teatro, para o qual não possui nenhum talento” (Idem, p.448). Desta vez, tal expressão ecoou mais forte e um “que fazer?” passou a assolar a mente de Wilhelm Meister, sendo reforçado a partir de novas descobertas que estariam por vir.

Mesmo sentindo-se familiarizado com o novo ambiente, já era tempo de voltar para junto de sua companhia teatral. Porém, seu retorno não fora como imaginado. Muitas coisas haviam mudado e, dentre estas mudanças, a mais significativa era a que Wilhelm suspeitava e temia: o grupo de teatro fora transformado em uma ópera em busca de fortuna. Laertes, por sinal, garantiu a Wilhelm que não havia nada “mais belo no mundo” que estar a caminho da fortuna – algo que comprovava a certeza de Wilhelm de que não se preocupavam com “outra coisa que não o direito majestoso de seu capricho pessoal”.

Porém, a mudança mais circunstancial ainda estaria por vir: Wilhelm Meister descobriria que era pai. Felix, o menino a quem havia se afeiçoado e salvo durante o incêndio da casa onde a companhia se hospedava nas primeiras peças, era na verdade, fruto de sua aventura amorosa com Mariane – a qual havia morrido dias após o nascimento do filho.

Quanta mudança! Quantas novas experiências havia feito Wilhelm Meister em tão pouco tempo! Tudo aquilo que acreditava encaixar-se caíra por terra novamente, e seu mundo parecia não ter um desenlace:

Não se pode fazer cedo demais a experiência do quanto se é prescindível no mundo. Que personagens importantes acreditamos ser! Pensamos ser os únicos a animar o círculo em que atuamos; em nossa ausência, imaginamos que hão de deter-se a vida, o alimento e o ânimo, e o vazio produzido mal se perceberá pois rapidamente volta a ser preenchido, quando não frequentemente ocupado, se não por algo melhor, ao menos por algo mais agradável (GOETHE, 2006, p.433).

Tal realidade ainda lhe trouxe outro problema, o qual lhe passara despercebido: nada sabia da fortuna deixada pelo pai e que estava aos cuidados de seu cunhado. Em busca da formação interior e da autoconstituição, Wilhelm Meister descuidara-se de seus bens e agora percebia que precisaria deles.

Assim, diante de tudo isso, da mudança de paradigma da companhia e do conhecimento sobre a paternidade, Wilhelm Meister decide por acatar aquilo que Jarno vinha lhe indicando há algum tempo: o teatro não era o caminho ideal para o amadurecimento de suas aptidões, e então, afirma: “Deixo o teatro e me junto a homens cujo contato haverá de me conduzir, em todos os sentidos, a uma pura e sólida atividade” (GOETHE, 2006, p. 467).

É mister perceber que este “abandono” do teatro não significa para Goethe que o mesmo não serve como fonte de formação humana. Foi o teatro, por exemplo, que ofereceu ao jovem Wilhelm Meister a primeira oportunidade de juntar-se à aristocracia.

Goethe sabe do valor do teatro. Na Alemanha, juntamente com Schiller e outros pensadores vai projetar o teatro para o povo visando sua educação. Por isso o cita e o usa como uma das formas de contato de jovem Wilhelm Meister com o “grande mundo”.

Ainda, Goethe já havia mencionado, por meio das palavras do viajante, que “tudo o que nos acontece deixa-nos rastros, **tudo contribui, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação**” (GOETHE, 2006, p.406, **grifo nosso**). Ou seja, o teatro não fora algo ruim, prejudicial. Fora também algo importante para a formação de Wilhelm, porém:

Ignorava que é do feitio de todas as pessoas que dão grande importância à sua formação interior negligenciar por completo suas condições exteriores. Wilhelm se encontrava nesse caso; pela primeira vez parecia inteirar-se agora de que necessitava de meios exteriores para agir de maneira estável. Partia com o espírito totalmente outro que o da primeira vez; as perspectivas que tinha à sua frente eram fascinantes, e ele almejava experimentar em seu caminho alguma coisa alegre. (GOETHE, 2006, p.468)

Para Maas (2000), neste momento Wilhelm Meister encerra o primeiro grande núcleo de sua formação, o qual, inicia com a decisão de entrar para o teatro – aceitando participar da trupe organizada por Melina, através da qual, conhece em partes o “grande mundo” no castelo do Conde e também recebe sua primeira remuneração como ator - e finda com a saída da companhia teatral de Serlo. Na qual se desenvolveu como ator e ganhou a admiração do público.

Deste quadro de formação inicial de Wilhelm pelo teatro, nada ou muito pouco restará ao final da obra: “Meister ‘não se forma’ pelo teatro; não é este o caminho que deverá conduzi-lo ao amadurecimento e ao pleno desenvolvimento de suas aptidões” (MAAS, 2000, p.139).

O teatro parece representar uma formação coletiva com indicações para o subjetivo. Ou seja, Wilhelm Meister desenvolve-se no coletivo, mas sua busca é pela sua subjetividade - fato este que se modificará a partir da descoberta da paternidade. Isso delineará uma segunda fase de sua formação: a relação com a Aristocracia e o “grande mundo”.

Para tanto, Wilhelm abandona a companhia teatral e retorna para a propriedade de Lothário, onde é colocado como auxiliar de Jarno e o Abade e, logo delineará seu novo projeto de vida. E é de Jarno que novamente receberá a indicação do que estaria por vir:

É bom que o homem que pela primeira vez entra no mundo faça uma grande ideia de si próprio, pense em obter-se muitas vantagens e procure fazer todo o possível; mas quando sua formação atinge um certo grau, é vantajoso que aprenda a se perder numa grande massa, aprenda a viver para os outros e a se esquecer de si mesmo

numa atividade apropriada ao dever. Só então aprende a conhecer a si mesmo, pois é a ação que verdadeiramente nos compara aos outros (GOETHE, 2006, p.469).

Aqui estão definidas duas etapas da formação: na primeira, quando alguém decide buscar a própria formação – instruir-se a si mesmo, tal como se é -, transformando sua perfectibilidade em educabilidade. Etapa na qual é bom que o homem possa constituir “uma grande ideia de si próprio” - e para isso, o teatro, por intermédio da tragédia e da comédia, da encenação e do estudo (para interpretar os personagens) ajudou Wilhelm.

Porém, passada esta primeira fase, é vantajoso aprender a perder-se, a “viver para os outros e a se esquecer de si mesmo numa atividade apropriada ao dever”, pois assim, comparando-se aos outros “aprende a conhecer a si mesmo”. Eis outra faceta da *Bildung*: como *Bild*, imagem, reflexão.

Wilhelm estava entrando então nesta segunda fase, na qual muitas coisas sobre a vida iriam descortinar. Certa manhã, por exemplo, fora levado para uma espécie de “ritual”, na qual além de conhecer uma parte secreta do castelo que somente vira de fora – a torre -, reencontrou muitas pessoas com as quais havia esbarrado de maneira fortuita em sua vida. E isso logo o fez questionar muitas coisas, principalmente aquilo que acreditava ser o eu destino<sup>183</sup>: “Estranho! ”, disse consigo mesmo. “Será que os acontecimentos fortuitos guardam relação uns com os outros? E aquilo que chamamos destino, haveria de ser simplesmente o acaso?” (GOETHE, 2006, p.470).

Mas, se não era destino, o que seriam todas as desventuras de Wilhelm Meister que o haviam colocado naquele lugar, com aquelas pessoas? Wilhelm Meister, neste momento, descobrirá que desde sua infância fora educado de perto por uma sociedade secreta, a Sociedade da Torre, a qual fazia apenas pequenas intervenções em sua vida para que esta não se perdesse. Assim, estava salvo a caminho de uma “meta”.

Diante disso, muitas coisas passaram a fazer sentido. Porém, algumas ainda lhe pareciam estranhas, afinal: “Se tantos homens se interessavam por ti, se conheciam o curso de tua vida e sabiam o que te era conveniente fazer, por que não te guiaram de um modo mais rigoroso, mais sério? Por que favoreciam seus jogos, ao invés de te afastarem deles? ”; ou ainda, porque o faziam “buscar cultura ali onde não havia nenhuma e imaginar que podia adquirir um talento para o qual não tinha a menor disposição?” (GOETHE, 2006, p.471).

---

<sup>183</sup> Neste momento, antes de continuar, é importante perceber como Goethe ordena sua obra. Ele desenha desde o início a possibilidade de os indivíduos serem conduzidos pelo destino, e, neste momento, não somente colocará tudo isso por terra, como também apresentará a ideia de condução e de educação pelo erro – como poderá ser percebido.

A resposta para tais perguntas estava no método utilizado pela Sociedade da Torre para desenvolver seu projeto de formação com seus escolhidos:

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, alegra-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente (GOETHE, 2006, p.470).

É possível notar que tal projeto de formação está alinhado com os ideais de Rousseau sobre a educação pelo erro<sup>184</sup>, desenvolvido através de um “intervencionismo iluminista” de formação, o qual, pode ser compreendido melhor ao ler a carta de aprendizado que Wilhelm receberá, contendo o projeto de formação que fora desenvolvido sobre si durante sua vida. Segue o mesmo:

Longa é a arte, breve a vida, difícil o juízo, fugaz a ocasião. Agir é fácil, difícil é pensar; incômodo é agir de acordo com o pensamento. Todo começo é claro, os umbrais são o lugar da esperança. O jovem se assombra, a impressão a determina, ele aprende brincando, o sério o surpreende. A imitação nos é inata, mas o que se deve imitar não é fácil de reconhecer. Raras às vezes em que se encontra o excelente, mais raro ainda apreciá-lo. Atraem-nos a altura, não os degraus; com os olhos fixos no pico caminhamos de bom grado pela planície. Só uma parte da arte pode ser ensinada, e o artista a necessita por inteiro. Quem a conhece pela metade, engana-se sempre e fala muito; quem a possui por inteiro, só pode agir, fala pouco ou tardiamente. Aqueles não têm segredos nem força; seu ensinamento é como pão cozido, que tem sabor e sacia por um dia apenas; mas não se pode semear a farinha, e as sementes não devem ser moídas. As palavras são boas, mas não são o melhor. O melhor não se manifesta pelas palavras. O espírito, pelo qual agimos, é o que há de mais elevado. Só o espírito compreende e representa a ação. Ninguém sabe o que ele faz quando age com justiça; mas do injusto temos sempre consciência. Quem só atua por símbolos é um pedante, um hipócrita ou um embusteiro. Estes são numerosos e se sentem bem juntos. Sua verbosidade afasta o discípulo, e sua pertinaz mediocridade inquieta os melhores. O ensinamento do verdadeiro artista abre o espírito, pois onde faltam as palavras, fala a ação. O verdadeiro discípulo aprende o desenvolver do conhecido o desconhecido e aproxima-se do mestre (GOETHE, 2006, p.472).

Diante de tal enigmática e esclarecedora carta, é possível ver um ideal de formação que Goethe expõe em sua obra: ele ignora a imitação e busca o autoconhecimento - o autodesenvolvimento - de forma omnilateral e omnicompreensiva. É um conceito de

---

<sup>184</sup> A educação pelo erro, ou, a educação negativa em Rousseau, esplanada de forma mais clara no Emílio designava que o objetivo de um mestre era o de interferir o menos possível no jovem em desenvolvimento próprio - em especial até a idade de 12 anos, quando para Rousseau, as crianças ainda não podiam contar com a razão. Assim, para Rousseau, a educação negativa deveria ser o preservar o coração do vício e o espírito do erro e não ensinar virtudes ou verdade de maneira dogmática, com o objetivo de que o discípulo pudesse aprender a reconhecer sozinho os problemas que o cercavam e, resolvê-los – algo que levaria para a vida toda.

formação que “abre” o espírito dos indivíduos e o ensina a conhecer “do conhecido o desconhecido”.

A formação omnilateral era preocupação de Goethe, visto que, para ele, a formação da época é unilateral e, por isso, limitadora - como é possível ver no próprio Wilhelm Meister: “O mais difícil, penso eu, é essa espécie de distinção que o homem deve deixar agir dentro de si, caso queira mesmo cultivar-se; por isso encontramos tantas culturas unilaterais das quais cada uma tem a pretensão de anular todas as outras” (GOETHE, 2006, p.543).

Para esclarecer melhor essa afirmação que expõe em seu Meister, Goethe continua por mostrar que aquele que pretende fazer fruir em si tudo, ou em partes, sua plena humanidade, “passará sua vida num esforço eternamente insatisfeito” (GOETHE, 2006, p.543).

Tal preocupação de Goethe se dá pela percepção, em relação as consequências do fato, de grande parte dos homens não atingem sua formação plena, principalmente sobre sua constituição vital:

na maior parte das vezes, vemos os homens tratar as verdadeiras obras de arte como se fossem argila mole. Segundo suas inclinações, opiniões e caprichos, deve-se voltar a talhar o mármore já talhado, aumentar ou estreitar o edifício solidamente erguido, um quadro deve instruir, uma peça de teatro corrigir e tudo deve ser tudo. Mas, na verdade, como a maior parte dos homens é informe, porque incapazes de dar uma forma a si mesmos e à sua essência, trabalham para tomar aos objetos sua forma, para que tudo se torne matéria mais lassa e mais maleável, à qual eles pertencem. Acabam reduzindo tudo ao chamado efeito, tudo é relativo e assim tudo se torna relativo, menos o absurdo e a falta de gosto que governam de forma absoluta (GOETHE, 2006, p.543).

E esta formação, para Goethe, não se dá somente por uma “verborragia”, mas também, por meio das experiências que possibilitam ao indivíduo contemplar a si mesmo, conhecer a si mesmo e assim aperfeiçoar-se sem fugir de sua natureza. Como diz o Abade (personagem que coordena as ações formativas da Sociedade da Torre) após Wilhelm ler sua carta de aprendizado: “Glória a ti, jovem! Chegaram ao fim teus anos de aprendizado; a Natureza te absolveu!” (GOETHE, 2006, p.473).

Veja, é a natureza que absolve Wilhelm, não no sentido literal de que ela pode dar “absolvição” para alguém, mas, no sentido de que nela está a possibilidade de os indivíduos retornarem a seus princípios éticos. Assim como em Rousseau, como lembra Taylor (2005), onde a natureza está atrelada à consciência interna e, por isso o homem deve voltar-se a sua interioridade e nela ouvir a voz de sua natureza - “a consciência é a voz da alma [...] quem a segue obedece à natureza e não tem medo de se perder” (ROUSSEAU, 2014, p.405) - o

Abade faz o pronunciamento primordial: “Receba de nossas mãos esta adorável criança, retorne e atreva-se a ser feliz” (GOETHE, 2006, p. 473).

“Retorne”. Eis o ponto crucial desta formação. É a natureza que possibilita o homem atingir seu ápice e sem ela, por mais que o homem busque na razão seu aperfeiçoamento, é impossível atingir seu ponto máximo - e neste sentido sua formação vai além dos projetos iluministas, antes sim, é uma junção entre os projetos iluministas da razão e os projetos românticos da natureza humana.

É uma formação que aponta para um equilíbrio em uma formação conduzida que busca conduzir os indivíduos para dentro de si mesmo, para a omnicompreensividade, para a descoberta de sua natureza, para a autoformação. O aperfeiçoamento de Goethe é guiado pela *Educabilidade*, onde o formar funde-se com a própria vida em um processo eterno de aprendizagem como uma resposta adequada ao apelo ontológico daquilo que cada indivíduo traz em si.

Tais reflexões encerram o Livro VII da obra, que começa com uma nova viagem de Wilhelm Meister e acaba com uma modificação em seu rumo de vida e formação. Mas, este ainda não é o fim do projeto formativo de Goethe na obra, novas revelações são guardadas para o último livro.

### 5.3 Livro 08 – O filho

O esclarecimento da relação do indivíduo com sua natureza é o tema de início do Livro VIII, como ficará claro nas expressões de Wilhelm: “Oh, que inútil severidade da moral — exclamou —, quando a natureza, a seu modo amoroso, nos forma para tudo aquilo que devemos ser! ”; e por meio da descrição sobre seu filho Felix: “Também o instinto inato de querer saber a origem e o fim das coisas se manifestou precocemente na criança” (GOETHE, 2006, p.479).

A insistência sobre a questão da natureza parece mostrar como tal conceito é basilar nas questões formativas de Goethe. É importante recordar, por exemplo, que no processo formativo de Goethe, o “instruir-me a mim mesmo tal como sou” remete a descoberta do “que sou” que cada um traz em si - e o desenvolver deste processo - para que não seja despendido tempo desnecessário em situações que somente roubariam a energia dos indivíduos. Por isso, a relação do autoconhecimento, da compreensão do “eu” que se formula na primeira parte da formação de Goethe, está atrelada a busca pela descoberta da natureza de Wilhelm, que demonstra não estar vinculado ao teatro de suas potencialidades e lacunas.

Com isso, terminada a primeira parte da formação do jovem Wilhelm, Goethe parte com ardor para a segunda parte de sua formação, a qual parece iniciar no livro VIII dos *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e continuar em *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*.

Porém, o cerne de sua teoria formativa desta segunda parte está vinculado a este livro VIII. Nele Goethe colocará novamente em cheque a ideia de formação definitiva do homem. Abrirá suas perspectivas e colocará novos questionamentos sobre situações que pareciam certas durante a obra: a formação é contínua e aberta, fruto da perfectibilidade dos indivíduos.

Wilhelm é sem dúvida o portador deste aspecto formativo. E agora, no último livro da obra, quando tem certeza de sua paternidade, passa a acompanhar ainda mais de perto o menino Felix, o que lhe traz outra perspectiva da vida e dos conhecimentos que adquirira até então, ou que imaginava ter adquirido até o momento.

Felix havia corrido para o jardim, e Wilhelm o seguiu arrebatado; a esplendorosa manhã revelava cada objeto sob novo encanto, e Wilhelm desfrutava seu momento mais feliz. Felix era novato no livre e magnífico mundo, e seu pai não conhecia muito mais os objetos pelos quais o pequeno lhe perguntava repetida e incansavelmente. Foram reunir-se, por fim, ao jardineiro, que teve de lhes relatar com todos os pormenores o nome de muitas plantas e sua utilidade. Wilhelm via a natureza por um novo órgão, e a curiosidade, a ânsia de saber da criança faziam-no sentir somente agora que débil interesse tivera pelas coisas exteriores a ele, e quão pouco conhecimento tinha delas. Naquele dia, o mais feliz de sua vida, parecia também começar sua própria cultura; sentia a necessidade de se instruir sendo convocado para ensinar (GOETHE, 2006, p.475).

Assim como na primeira parte, onde deseja instruir a si mesmo porque sente-se com pouca formação – o sentimento de ignorância lhe invade e o impulsiona para novas descobertas e para uma formação mais ampla -, o segundo momento reserva novamente a descoberta da ignorância. Não uma ignorância como a primeira, é claro. Mas, a ignorância do imaginar-se pronto, que eclode no momento em que Wilhelm é chamado a ensinar, ou seja, é chamado a ser Meister (mestre).

Muitas dúvidas colocam-se sobre este aspecto, até porque, após Wilhelm receber sua carta de aprendizado, o Abade havia pronunciado que seus anos de aprendizado haviam chegado ao fim. Não estaria ele, então, pronto?

Não! Não há um estar “acabado” em Goethe. Há um ser em constante movimento, modificação, aperfeiçoamento. Há um ser que se coloca no mundo e com o mundo, inacabado:



Por mais coisas que já tivesse visto em sua vida, parecia-lhe que só agora, mediante a observação do menino, se lhe tornara claro a natureza humana. O teatro, assim como o mundo, só lhe havia aparecido como uma profusão de dados sacudidos... (Felix) incomodava-o amiúde com perguntas, dando-lhe ocasião de se inteirar de coisas às quais até ali havia dispensado pouca atenção [...]. Quando ele perguntava de onde vinha o vento e para onde ia a chama, só então o pai se dava conta de sua própria limitação; desejava saber quão longe podia aventurar-se o homem em seus pensamentos e no que podia ter esperança de alguma vez prestar contas a si mesmo e aos outros (GOETHE, 2006, p.479-480).

Como um ser no mundo, e com o mundo, este indivíduo não pode direcionar-se ao egoísmo. Ele precisava ser intersubjetivo, relacionar-se, oferecer os saberes adquiridos e suas potencialidades para contribuir socialmente, de forma que “deve prestar contas a si mesmo e aos outros”.

No primeiro momento o indivíduo busca se conhecer, se descobrir, e isso fazia parte do projeto de formação da Sociedade da Torre: Wilhelm Meister, em seus anos de aprendizagem iniciais, fora levado a perceber, por suas aventuras e desventuras, as consequências de suas ações e omissões. Suas experiências o faziam perceber o quanto deveria ser comedido, compassivo, observador; o quão difícil era governar uma trupe, organizar pessoas, coordená-las, satisfazê-las. Porém, essa ainda era uma escolha sua, ele poderia deixar de desempenhar este papel a qualquer momento.

A segunda fase da formação remete-se às questões vitais, sobre as quais o indivíduo precisa assumir seu lugar no mundo. Remete-se a qualidade de participação no mundo, a participação ativa<sup>185</sup>, na qual o indivíduo assume sua parte do mundo e o conduz. É então uma formação definitivamente democrática e libertadora. Ao mesmo tempo é a formação da indeterminabilidade dos indivíduos, e de sua conscientização frente seu papel no mundo, pois, “tão logo Wilhelm percebeu que na verdade era mais o menino que o educava do que ele ao menino. Nada tinha para censurar na criança, não estava em condições de lhe indicar um rumo que ele mesmo não seguia [...]” (GOETHE, 2006, p.480).

É possível observar na obra que, a partir deste novo olhar, crescia em Wilhelm Meister uma inquietação quando percebia que - por mais que seus anos de aprendizagem haviam chegado ao fim - pouco fizera e pouco era capaz de fazer por seu filho; o que o levava a questionar-se: “Será”, dizia a si mesmo, “que nós homens nascemos tão egoístas que nos é impossível cuidar de outra criatura além de nós?” [...] (GOETHE, 2006, p.480).

Deste modo, Goethe coloca com maestria um questionamento a todos os leitores: quanto realmente cada um preocupa-se com o que oferece a humanidade? Quanto cada um

---

<sup>185</sup> Ver sobre diferenças de participação em Díaz Bordenave (1986).

consegue se perceber preparado para oferecer algo aos demais? Esta pergunta está diretamente ligada às questões da intersubjetividade e de formação humana, das relações de cuidado com o mundo e com os outros – tão bem abordadas mais tarde nas concepções de *Bildung* contidas no *Ser e Tempo* de Heidegger –, das relações de formação a que todos os indivíduos são chamados por sua ação no mundo e com os outros.

Nisso Goethe aponta - por meio de Wilhelm Meister - como “as estranhas exigências” da sociedade da época primeiro confundiam e desencaminhavam, e depois, exigiam mais que a própria natureza! Pobre, dizia ele, é toda forma de cultura que destrói os meios mais eficazes da verdadeira cultura, sempre projetando apenas o fim ao invés de nos tornar o próprio caminho para a felicidade humana. (GOETHE, 1986a). Ou seja, a burguesia, ao colocar os valores monetários em primeiro lugar, deixando que a felicidade e as relações estéticas da vida fossem simplesmente aproveitadas ao final da vida, simplesmente impediam-se de viver a felicidade, impedindo também aos demais de buscá-la na coletividade – e era tal pensamento que estava sendo disseminado entre as classes burguesas da época.

Por meio de seu herói (ou anti-herói), Goethe expressa então todo o desespero da humanidade no papel de condutor e responsável pelo mundo. Wilhelm Meister, certamente se encontrava desesperado com tal situação. Não sabia como dar continuidade a sua vida, nem mesmo como poderia contribuir para a formação de seu filho (na verdade nem mesmo ele se sentia preparado para conduzir a própria), situação esta, que se torna “pavorosa” a quem nela se encontra:

É uma sensação pavorosa para um homem nobre ter consciência de estar a ponto de se instruir sobre si mesmo. Todas as transições são crises, e uma crise não é uma enfermidade? Com que desprazer nos aproximamos do espelho depois de uma enfermidade! Sentimos a melhora, e só vemos o efeito do mal passado [...] (GOETHE, 2006, p.481).

Para completar, Wilhelm Meister encontrava-se longe de sua família e já não tinha mais seu pai e nem mesmo uma esposa a quem podia confiar sua situação, ou seja, sua subjetividade encontrava um limite do que pode oferecer a si mesmo e, ele começa a fortalecer a percepção sobre a importância das relações intersubjetivas em sua vida. A intersubjetividade vai além de um simples papel social, é uma necessidade de formação individual, um processo vital ao seu crescimento cultural e individual.

Diante disso, decidiu pedir<sup>186</sup> o rolo de seus anos de aprendizado - que estava guardado na torre - para revisar tudo o que havia passado, buscando ali, uma luz do que poderia fazer em seu futuro. Ao abrir o rolo, “encontrou a história circunstanciada de sua vida” muito bem descrita e com “afetuosas considerações gerais”, o que lhe permitia perceber que, embora seu futuro lhe fizesse muitas exigências, estava em partes preparado, dado que as circunstâncias que havia vivido lhe haviam dado boa base para o que necessitava fazer e, seus amigos não o haviam poupado. No pergaminho também,

[...] via pela primeira vez sua imagem fora de si mesmo, mas não como num espelho, um segundo eu, e sim como outro eu num retrato” e sobre isso chegou a seguinte compreensão: não nos reconhecemos certamente em todos os traços, mas nos regozijamos que um espírito ponderado nos tenha percebido daquele modo, que um grande talento tenha querido representar-nos daquele modo, que uma imagem daquilo que fomos ainda subsiste e possa durar mais que nós mesmos (GOETHE, 2006, p.481-482).

O fato de ver a si mesmo, de fora para dentro, somado a possibilidade de ver suas aventuras e desventuras, delas se recordar e visualizar aquilo que poderia tirar de si para enfrentar os problemas vindouros, não impulsiona Wilhelm Meister a um egoísmo e um isolamento. Ao contrário, novamente Goethe volta, então, a tratar de intersubjetividade.

Quando diz “nos regozijamos que um espírito ponderado nos tenha percebido daquele modo”, mostra a importância de ser assistido por alguém que possa fazer o indivíduo crescer. Da mesma forma, é possível aqui olhar para o conceito de formação *Bildung* em seu aspecto de moldura, pois, Wilhelm via “sua imagem fora de si mesmo, mas não como num espelho, um segundo eu, e sim como outro eu num retrato”.

Esta imagem fora de si mesmo não está em um espelho. Ela não é a água espelhada de Narciso onde o indivíduo se vê de forma vaidosa. Ao contrário, ela é apresentada por alguém de fora e, coloca-se como uma imagem parada, um molde, na qual o indivíduo pode se ver e comparar a si mesmo em busca de evolução.

Wilhelm Meister consegue perceber melhor sua vida por meio da contribuição daqueles que estão ao seu redor. Da mesma maneira, certamente poderá ajudar seu filho se, estando bem preparado, conceder a ele a oportunidade de olhar para a própria vida por uma descrição: a formação torna-se, então, uma necessidade intersubjetiva.

No entanto, isso seria também um paradoxo, visto que, Wilhelm Meister fora educado indiretamente pela Sociedade da Torre, e agora, educará diretamente seu filho, estará junto a

---

<sup>186</sup> Os rolos de papel, contendo a história da formação dos indivíduos acompanhados pela Sociedade da Torre, ficavam guardados no castelo.

ele e transmitirá aquilo que descobriu ao longo da vida. Como Goethe vencerá tal paradoxo? Estaria definido o conceito formativo e o modo de colocá-lo em prática? Ao que tudo indica ainda não.

Isso significa que Goethe ainda guarda um novo “movimento formativo” para o final de sua obra. Como arquitetaria isso? Ora, estes “anos de aprendizado” de Wilhelm Meister se desenrolaram por meio de viagens, e se fosse diferente no final da obra certamente ela seria uma contradição. Todas as modificações na vida de Wilhelm Meister deram-se por meio da possibilidade de este sair “fora de si”, perceber-se e retornar a si mesmo, modificando-se, aperfeiçoando-se. Então, neste momento, uma nova “viagem” seria necessária para assimilar as mudanças necessárias.

Esta viagem iniciará com o retorno da personagem Mignon para a obra. Goethe usa uma enfermidade da protegida de Wilhelm Meister para colocá-lo novamente a caminho, e diante de novas situações que modificarão sua forma de pensar e agir.

A visita à Mignon o coloca frente a frente com uma Amazona que o havia salvo quando a trupe teatral de Melina (naquela ocasião sob o seu comando) havia sido assaltada. Naquela ocasião, Wilhelm Meister, mesmo muito ferido, havia se encantado com a postura da bela amazona e era seu desejo reencontrá-la no decorrer de sua vida.

Durante este tempo - entre o momento em que fora salvo e o momento do reencontro - Wilhelm Meister havia descoberto algumas coisas sobre esta jovem (cujo nome era Natalie), e estas seriam o prelúdio para novos saberes. Por exemplo, descobrira que a mesma era irmã de Lothario, e isso explicava em parte sua postura correta e encantadora. Também havia descoberto, mesmo que sem querer, sobre que conceitos a jovem Amazona havia sido formada – tal formação estava descrita nas *Confissões de uma Bela Alma*, que na verdade era tia da Amazona.

Como mencionado no início do Livro VI - onde descreve-se a *Bela Alma* -, o mesmo parecia um livro a parte dentro da obra, pois, seus conceitos não eram trabalhados com a devida atenção. Agora, porém, Goethe utilizará do encontro de Wilhelm Meister (o qual está ciente da formação que lhe fora dado pela Sociedade da Torre) com a jovem Natalie para trabalhar melhor esta questão.

Natalie confessará a Wilhelm que também havia recebido a formação da Sociedade da Torre, contudo, com algumas modificações segundo as experiências e intervenções de sua tia, a *Bela Alma* - o que lhe havia dado novos olhares sobre a formação dos indivíduos. Desta forma, descreverá sua concepção de formação partindo de uma recuperação sobre as ações da Sociedade da Torre:

A respeito dele (Abade) haveria muito que dizer; estou mais exatamente ao par é da influência que exerceu sobre nossa educação. Durante algum tempo estive convencido de que a educação não devia senão adaptar-se aos talentos; não posso dizer como pensa agora. Afirmava que a primeira e última coisa no homem era a atividade e que nada poderia ser feito sem haver aptidão ou instinto que a isso nos impulsione. Admite-se, costumava dizer, que se nasça poeta, e o mesmo se admite para todas as artes, porque é preciso que assim o seja e porque tais efeitos da natureza humana mal podem ser arremedados; mas, examinando-os atentamente, **veremos que toda capacidade, mesmo a ínfima, nos é inata, e que não existe capacidade indeterminada.** Só nossa educação equívoca, dispersa, torna indecisos os homens; desperta desejos, ao invés de animar impulsos, **e ao invés de beneficiar as verdadeiras disposições, dirige seus esforços a objetos que, com muita frequência, não se afinam com a natureza que por eles se esforça.** Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do jugo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional (GOETHE, 2006, p.495-496, grifo nosso).

A primeira colocação que chama a atenção nesta passagem é a colocação de Goethe em relação à natureza humana: toda capacidade nos é inata e não existe capacidade indeterminada. Ora, estamos aqui diante de uma colocação de extrema importância pois, se analisarmos a mesma sob a ótica pós-metafísica poderíamos chegar a uma contradição forte. Afinal, como Goethe pode dizer que toda capacidade é inata, e que uma educação que não a segue está natureza pode ser equivocada, ao mesmo tempo em que demonstra a necessidade de o indivíduo colocar-se de maneira aberta frente ao mundo e sua formação?

Para compreender esta reflexão é necessário distinguir a formação do ser humano em duas partes: a física e a espiritual. A grande disputa entre metafísicos e pós-metafísicos é a questão da essência humana, e não me parece que é sobre ela que Goethe fala ao mencionar que “toda capacidade é inata”. Goethe não crê em um indivíduo determinado espiritualmente, fechado a aprendizagem, a perfectibilidade – tanto que já se comprovou aqui que uma de suas bases formativas é a educabilidade.

Porém, é importantíssimo perceber que em Goethe as questões físicas são determinantes para a aprendizagem dos indivíduos e para a sua constituição. Isso é possível visualizar com clareza quando sua *Teoria das cores* é analisada sob a ótica de como cada um percebe as cores. As cores podem ser aprendidas, mas, como cada um percebe as mesmas é diferente, e tal diferença não é uma questão espiritual, mas sim, física. São as limitações e as potencialidades físicas de cada indivíduo que o fazem perceber as cores de maneira mais clara ou mais escuras - assim como um daltônico não consegue perceber algumas cores -, e esta percepção é que vai determinar como alguém aprende.

Com isso, Goethe consegue impedir uma formação uniforme, pois, prefere “uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia”. O seja, prefere que os indivíduos sejam respeitados em suas especificidades para que sua educação não torne sua ação patológica, para si mesmo e para aqueles que estão ao seu redor.

No entanto, tal percepção necessita de uma nova forma de encarar a formação dos indivíduos. Por isso, logo em seguida a esta reflexão, continua utilizando as palavras de Natalie para demonstrar princípios formativos diferentes - que foram incutidos na formação desta personagem e que se tornaram diferenciais quanto ao desenvolvimento da sua personalidade para com a personalidade de seus irmãos (Lothario, a condessa e Friedrich), educados somente pela Sociedade da Torre -, apontar:

Essa maneira de ver era em mim totalmente natural, desprovida de qualquer reflexão, e foi a responsável pelas coisas mais bizarras do mundo que fiz quando pequena, levando mais de uma vez as pessoas ao constrangimento com as mais extravagantes proposições [...]. Só o abade parecia compreender-me; era sempre condescendente comigo, fazia-me tomar consciência de mim mesma, de meus sonhos e de minhas inclinações, ensinando-me a satisfazê-los apropriadamente.

-Então devo crer — perguntou Wilhelm — que a senhora acabou por adotar na educação de seu pequeno mundo feminino os princípios desses homens singulares? Deixa portanto cada natureza formar-se por si própria? Deixa também que as pessoas à sua volta procurem e se enganem, cometam erros, alcancem felizmente suas metas ou se percam desafortunadamente em equívocos?

-Não! — disse Natalie. — Esse modo de agir com as pessoas viria totalmente de encontro aos meus sentimentos. Quem prontamente não socorre, parece-me jamais socorrer; quem não dá conselhos imediatos, jamais aconselhará. **Assim como também me parece absolutamente necessário formular e incutir às crianças certas leis que deem à sua vida certo amparo.** Sim, quase poderia afirmar que é melhor equivocar-se segundo as regras, que se equivocar quando a arbitrariedade de nossa natureza nos deixa à deriva, e, tal como vejo os homens, parece-me sempre restar em sua natureza um vazio que só uma lei categoricamente formulada pode preencher.

- Sendo assim — disse Wilhelm —, **sua maneira de agir é completamente distinta daquela que observam nossos amigos?**

- **Sim!** — respondeu Natalie (GOETHE, 2006, p.501-502 grifo nosso).

Assim, de acordo com a concepção de formação apresentada através da personagem Natalie, Goethe trará em sua obra um terceiro conceito de formação: a formação conduzida, acompanhada de perto, que, se não se contrapõe em tudo à educação pelo erro, ao menos, não crê que deixar os indivíduos a mercê de sua própria natureza possa não ser o caminho correto:

“é melhor equivocar-se segundo as regras, que se equivocar quando a arbitrariedade de nossa natureza nos deixa à deriva”<sup>187</sup>.

Aqui surge o papel do educador, aquele que acompanha os indivíduos, que os ajuda a conduzir-se, que vê além do que o próprio indivíduo pode ver e que pode projetá-lo, em sua liberdade, para uma perfectibilidade que signifique crescimento ético e estético – “Se tomamos as pessoas apenas tais como elas são”, dizia, ‘nós as tornamos piores; mas se as tratamos como deveriam ser, nós os levamos para onde devem ser levados’” (Idem, p. 506). Neste caso, representado pela tia de Natalie.

Em verdade, analisando por este ângulo, tal interpretação demonstra uma incógnita em relação a interpretação de Goethe sobre a educação pelo erro. Ao mencionar o papel do educador, parece que Goethe não quer negar a educação pelo erro, antes sim, quer resgatar um sentido mais profundo desta forma de educação, que se encontra vinculada a ideia de que, nascendo o ser humano formado apenas pela metade e dotado de perfectibilidade, ele necessita de outro indivíduo para ajudá-lo no confronto consigo mesmo e com o mundo.

Tal interpretação da educação pelo erro é muito bem construída por Dalbosco (2016, p.135), o qual menciona ainda que, analisando por esta ótica a perfectibilidade dos indivíduos, o educador teria papel fundamental na formação dos novos indivíduos, tendo a responsabilidade de “criar os cenários pedagógicos adequados para estimular o fortalecimento do corpo, o refinamento dos sentidos, a sensibilidade e a razão do educando”.

Com isso, seguindo a esta ideia de resgate e aperfeiçoamento da educação pelo erro, o educador em Goethe seria aquele indivíduo que possui o máximo de cultura, aquele que pode preparar os indivíduos para aproveitar o máximo de si, conduzindo-os desta forma por caminhos de formação omnilateral que possam elevar seu espírito e trazer-lhes a autonomia:

É incrível o que um homem culto pode fazer por si mesmo e pelos outros quando, sem querer dominar, tem o ânimo de ser tutor de muitos, prepará-los para fazer no momento propício o que de bom grado todos desejariam fazer, e conduzi-los aos objetivos que em geral têm diante dos olhos, e só tomam o caminho errado (GOETHE, 2006, p.573).

Cabe ao educador então buscar conhecer e conduzir os indivíduos ao “máximo de si”, crendo que isso seja possível. Mas como isso é possível? Bem, partindo do princípio de que “toda capacidade, mesmo a ínfima, nos é inata” e, ao mesmo tempo, de que isso não significa uma determinação aos indivíduos, pois se tomamos as pessoas apenas tais como elas são nós

---

<sup>187</sup> Mais tarde usará também as palavras de Jarno para demonstrar que não acredita somente neste modo de formação: “Sobre isso sempre tive minhas dificuldades com o abade, que defende que o erro só com o erro pode-se curar” (GOETHE, 2006, p.523).

as tornamos piores, isso significa que buscar o máximo de si de cada indivíduo significa olhar como deveriam ser, levá-los para onde devem ser levados.

Significa dar-lhes condições de olhar para além de suas limitações e então, a partir daquilo que trazem, conseguir caminhar em direção a sua perfectibilidade aproveitando suas potencialidades para que estas ajudem a superar suas limitações, tendo como parâmetro o ideal máximo de ser humano. E onde está este ideal máximo em Goethe?

Goethe dá indicativo deste homem quando descreve o Salão do Passado: “e assim qualquer um que ali entrava parecia elevar-se por sobre si mesmo ao aprender pela primeira vez, graças àquela arte harmoniosa, o que é e o que pode ser o homem”. (GOETHE, 2006, p.513)

A porta do Salão do Passado que Goethe descreve traz uma frase enigmática: “Lembra de viver<sup>188</sup>”, com a qual o autor recuperará a relação do *momento* como algo extremamente importante para a vida e para a formação de cada indivíduo. Como lembra Hadot (2010), a recuperação do *momento* está totalmente ligada às questões do estoicismo, fato que é possível de perceber na expressão de Wilhelm sobre as obras de arte, esculturas e a própria estética dentro do salão: “Quanta vida [...] neste Salão do Passado! Poder-se-ia muito bem chamá-lo Salão do Presente e do Futuro. Assim foi tudo, e assim tudo será! Nada é efêmero, salvo aquele que goza e contempla” (GOETHE, 2006, p.514).

É mister perceber que Goethe exalta, não a relação estética do homem em primeiro momento, mas sim, sua capacidade de paralisar-se e sentir a condição máxima de expressão da humanidade. Isso significa que o “máximo de si” traz a necessidade de cada indivíduo compreender-se em um recorte espaço-temporal, o qual tudo contém; ao mesmo tempo, significa cada indivíduo compreender que é único pela sua subjetividade.

Também, da necessidade de cada indivíduo perceber-se em sua constituição autêntica e, conseguindo paralisar-se, fazer desta experiência algo transformador e formativo, inesquecível somente por sua própria existência: “Sim, sinto que se poderia permanecer aqui, descansar, abarcar tudo com os olhos, descobrir-se feliz e sentir e pensar algo totalmente distinto do que se tem diante do olhar. [...] um local de onde ele não haveria de querer afastar-se tão cedo” (GOETHE, 2006, p.515).

Ao chegar a este patamar, segundo Goethe (2006, p.515), “o homem não possui inclinações nem aptidões inatas que não empregue e aproveite”, nem mesmo algo no mundo em que não encontre significado: do primeiro e delicado orgulho de si “até aquelas grandes

---

<sup>188</sup> Tal inscrição inverte a o mote cristão do ascetismo “Lembra-te de que vai morrer”.



solenidades em que reis e povos conclamam os deuses diante do altar como testemunhas de suas alianças, tudo ali se revelava significativo e pujante”.

O homem é então um ser de possibilidades incríveis, que precisa aprender a aproveitar-se por inteiro, conduzir-se e caminhar em busca do conhecimento para que dê significado a tudo aquilo que traz em si e aquilo que pode construir. Para isso, no entanto, ele não pode depender somente de si, ele precisa deixar-se guiar, deixar-se conduzir até o momento em que conseguir atingir sua maturidade, para que não se perca em sua perfectibilidade.

Ora, mas Wilhelm Meister não havia encontrado tal liberdade maturidade somente sendo conduzido pela Sociedade da Torre? Parece que não, e por isso a Sociedade da Torre vai precisar intervir diretamente ao final da obra, quando Wilhelm Meister, na ansiedade por resolver os problemas de sua vida, decide pedir a mão da personagem Therese em casamento. Tal fato desencadeia a morte de Mignon e quase interfere na vida de Lothario, o qual era apaixonado por Therese.

A Sociedade da Torre intervém, busca evitar o pior, guiar Wilhelm Meister. Este, porém, torna-se resistente, não quer mais a intervenção. Quer decidir por conta própria. Entende que seus anos de aprendizado já acabaram. Crê que seus problemas são maiores, mais urgentes. Acostumou-se ao longo da vida toda a decidir sem ter a responsabilidade pelos outros.

Problema? Não totalmente para Jarno. Ao contrário, este felicitou nosso herói por tal momento: “- O senhor está desgostoso e amargurado — disse Jarno —, o que na verdade é muito bom. Melhor ainda seria, se só por uma vez se zangasse de fato” (GOETHE, 2006, p.520). A irritação de Wilhelm Meister é pelo desejo de constituir seu futuro, decidir por ele mesmo sobre sua vida e seu “destino”, e isso tem seu lado bom. É o apontamento pela busca da maturidade.

Jarno, porém, volta a lhe recordar de outra questão: a formação da Sociedade da Torre é dividida em duas fases: a primeira refere-se à educação do senso artístico (formação estética), e por isso o teatro; a segunda trata sobre a vida e, era sobre esta fase que Wilhelm Meister se encontrava - tudo estava descrito em seu rolo de aprendizagem: “aquele em quem há muito que desenvolver, há de se esclarecer mais tarde sobre si mesmo e o mundo. Poucos são os que têm o sentido e, ao mesmo tempo, são capazes de ação. O sentido se alarga, mas paralisa; a ação anima, mas limita” (GOETHE, 2006, p.522). Era preciso Wilhelm Meister buscar atingir o equilíbrio.

Este equilíbrio tem um sentido para a Sociedade da Torre: é preciso haver uma junção de formação entre razão e sensibilidade. A primeira formação de Wilhelm Meister esteve voltada para sua sensibilidade, o que pode exercitar no teatro e em suas relações amorosas. Contudo deve-se “precaver contra um talento que não se tenha esperança de exercitar à perfeição”. Neste caso, Wilhelm Meister fora retirado do teatro, e por isso havia mérito em seu mestre (Abade) de formação, por fazê-lo perceber “a perda de tempo e forças que foram dedicados a tal fancaria” e agora estava destinado a seguir a segunda parte de sua formação: a formação da vida!

A formação da vida estava voltada a constituição omnilateral dos homens. Estes deveriam compreender que, se por um lado cada homem deve buscar formar a si mesmo, pois somente ele próprio conhece a si mesmo e “uma força domina a outra, mas nenhuma pode formar a outra”, pois, “em cada disposição só se encontra subjacente a força para aperfeiçoá-la” (GOETHE, 2006, p.525); por outro lado, “só todos os homens juntos compõem a humanidade; só todas as forças reunidas, o mundo” (GOETHE, 2006, p.524).

Por isso, em cada homem deveria ser desenvolvido suas próprias potencialidades, porém, estes deveriam compreender que juntos, em uma soma de potencialidades, podem constituir uma sociedade melhor:

Do mais ínfimo instinto artesanal e animal ao mais sublime exercício da arte espiritual; dos balbucios e gritos da Infância à mais perfeita manifestação do orador e do cantor; das primeiras brigas dos rapazes aos monstruosos preparativos pelos quais se guardam e conquistam países; da mais frágil benevolência e do mais fugidio amor à paixão mais violenta e à mais séria união; do mais puro sentimento da presença sensível aos mais sutis pressentimentos e esperanças do mais remoto porvir espiritual; tudo isso, e muito mais, está jacente no homem e deve ser desenvolvido; mas não em um, e sim em muitos. Toda disposição é importante e deve ser desenvolvida. Quando um promove somente o belo, o outro, somente o útil, só os dois juntos é que formam um homem. O útil promove a si mesmo, pois a multidão o produz e ninguém pode prescindir dele; o belo deve ser promovido, pois poucos o representam e muitos o necessitam (GOETHE, 2006, p.524-525).

Neste sentido, a teoria de Goethe é que o homem “carrega um mundo” e é ação de cada um destes “carregadores” que compõem e melhoram este mundo. A *Bildung* de Goethe é também “trabalho”, sobre si e sobre o mundo, onde o indivíduo ao transformar a si transforma também ao mundo.

Cada ação inflama o mundo, favorece seu círculo e sucessivamente um círculo inflama o outro, por isso, da necessidade de uma formação universal, integral e contínua, que faça de cada indivíduo o “melhor de si” para oferecer-se ao mundo em contribuição, ao mesmo tempo em que se constitui em uma dialética contínua.

Contudo, a formação da vida aponta para a necessidade de cada um inflamar-se e se constituir ao máximo para contribuir com a sociedade, mas não ao ponto de perder a sensibilidade e pender para o narcisismo. Wilhelm Meister estava irritado com a ideia de um intervencionismo contínuo, mas sua ação era também uma ação egoísta, de alguém que ao mesmo tempo vislumbrava aquilo que era importante somente a si naquele momento, o que tornava seu futuro e o futuro dos que estavam ao seu redor perigoso, inclusive de seu filho. Sua ação egoísta o havia feito agir por impulso, e esta é uma forma perigosa de se tomar decisões.

Talvez, Goethe quisesse mostrar que a educação pelo erro, o intervencionismo a distância, possa dar a impressão de autossuficiência aos indivíduos. Por isso, contínuas serão as mudanças na vida de Wilhelm Meister até o final da obra - tendo inclusive um final sem desfecho.

A saber, no último ato da obra, Lothario e Therese acabam acertando seu casamento e Wilhelm Meister encontra-se com a possibilidade de casamento com a Amazona Natalie, mas, ao mesmo tempo, organiza-se para partir (novamente) em viagem pela Alemanha – agora com seu filho Felix - a convite de um marquês italiano, o qual pretende inclusive levá-lo em excursão também pela Itália – anunciando o que virá na sequência *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*<sup>189</sup> e que ainda não está “formado”: Seria possível imaginar que a abertura total à formação somente virá no momento em que Wilhelm Meister realmente perceber a importância desta, através das dificuldades de formar seu filho? Eis uma questão que fica em aberto.

Assim, Goethe encerra a obra sem demonstrar o futuro do jovem Wilhelm Meister, deixa-o aberto, apenas reforçando o movimento de abertura e o “terror” ao destino fatalista. Buscou ao longo da mesma apontar as necessidades e dificuldades da formação, desde a infância até a juventude, bem como, procurou apontar como cada época possui suas necessidades - sendo que o diferencial está em como cada indivíduo estará preparado para enfrentar tais necessidades. Porém, esta é uma reflexão que buscaremos tratar nas próximas linhas deste trabalho.

---

<sup>189</sup> Do original, *Wilhelm Meister Wanderjahre*.

## 6 OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO DE GOETHE EM OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER

Pela análise de cunho histórico-hermenêutico desenvolvido até aqui, buscamos conhecer e explicar a genealogia dos conceitos (em suas estruturas e ideologias fundantes) através da análise hermenêutica da obra e das triangulações com autores intérpretes da mesma. Neste momento, buscaremos analisar o que há de nuclear no conceito de formação de Goethe, considerando a centralidade deste conceito para a nossa investigação.

Consideramos, inicialmente, que no “traçado” que Goethe dá a trajetória do jovem Wilhelm Meister, é possível ver um delineamento de sua concepção formativa, a qual, tem como apontamento final a divisão de tal processo em duas partes: uma primeira, subjetiva, voltada para a sensibilidade e cuidada pela estética e; uma segunda, intersubjetiva, para a vida, desenvolvida através das experiências, principalmente interpessoais.

Nas duas partes da formação, Wilhelm Meister será envolvido em três projetos pedagógicos, onde segundo Pucci (2011, p. 26) o “mover-me e cultivar-me à vontade”, vem a expressar concepções humanistas de formação.

O primeiro projeto refere-se a um “conceito iluminista de formação, como processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades individuais inatas, mas racionalmente conduzido por uma geração adulta” (PUCCI, 2011, p. 27). Este primeiro projeto conduz Wilhelm Meister durante toda a obra – embora o leitor perceba isso somente ao final da mesma – e é marcada pelo intervencionismo da Sociedade da Torre, a qual, tenta conduzir os indivíduos para uma formação pelo erro, visando atingir um justo meio que contribua para que potencializem seus talentos e habilidades.

Segundo Rösler (1990), é uma formação harmoniosa, no sentido de que leva em conta a natureza de cada um, como uma “metamorfose” que vai acontecendo por meio do movimento dos indivíduos, os quais, desenvolvem-se pelos modelos oferecidos pela educação, neste caso, pela Sociedade da Torre.

Para identificar este conceito formativo é possível vislumbrar o diálogo do Abade com Wilhelm Meister, na qual, este aponta que não é obrigação do educador de homens preservar os indivíduos do erro, mas sim, seu papel é orientar o errado; sendo que “a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro” (GOETHE, 2006, p. 470).

Neste caso, a Sociedade da Torre busca levar os indivíduos a encontrar a tarefa do autorreconhecimento, fazendo com que se aproximem do mundo real. Com isso, coloca-se como um espaço alternativo à educação da época, visto que, seu ambiente não é a escola ou a universidade, mas sim é o espaço cotidiano, da experiência, das aventuras e desventuras, do contato intersubjetivo com os outros indivíduos.

Em seu método de formação, a Sociedade da Torre acredita que a verborragia afasta o discípulo, pois, “onde faltam as palavras, fala a ação”. Desta maneira, “o verdadeiro discípulo aprende a desenvolver do conhecido o desconhecido e aproxima-se do mestre” (GOETHE, 2006, p.472). Ou seja, o indivíduo aprende pela prática, pela experiência própria.

Por isso, o jovem Wilhelm Meister é conduzido pelas mais variadas aventuras e desventuras, sem fixar-se por muito tempo em um só espaço ou experiência; nem mesmo no teatro, isso por que, o teatro traz a formação estética, porém, com alcance limitado. Ele ajuda no autoconhecimento, mas, como o próprio texto menciona, Wilhelm Meister após um longo tempo no teatro, percebeu como havia descuidado de sua fortuna e de outras questões das quais dependeria sua vida.

Sob tal exemplo, mostra-se que as experiências não podem limitar-se somente ao campo estético, elas precisam estar ancoradas nos mais variados e possíveis ambientes, algo que se assemelha muito ao que Rousseau traz em sua obra *Emilio*, onde o genebrino prefere uma educação voltada à experiência, e não livresca – o único livro que Emilio deveria ler era o *Robinson Crosoé* – e conduz *Emilio* por diferentes experiências e ambientes.

Porém, um segundo projeto pedagógico pode ser encontrado no Livro VI da obra *Confissões de uma bela alma*. Este projeto pedagógico, descrito na vida de uma jovem, traz uma expressão pedagógica da *autobiográfica pietista*<sup>190</sup>, onde a jovem entende sua trajetória e visa a “conversão” de sua alma.

A expressão *Bela Alma* - utilizada para intitular o livro VI - já havia sido talhada em outros pensadores, como Rousseau, Locke e Fichte. Goethe, parece assimilar estas facetas de *Bela Alma*, mas, deixando como sua marca o modo diferente como coordena a jovem alma do

---

<sup>190</sup> Ao mencionar “autobiografia pietista” indica-se o modelo autoformativo desenvolvido pelo movimento surgido na Igreja Luterana na segunda metade do século XVIII. “O pietismo, com sua ênfase na experiência, atribuindo um caráter mais subjetivo à religião, estava de certa forma melhor harmonizado com o espírito moderno, que priorizava a independência intelectual e espiritual” (COSTA, in, FILHO, 2009, p.213). Sendo o Pietismo uma das correntes que influenciaram a *Bildung*, este primeiro projeto pedagógico descrito na obra indica uma busca inicial pelo perfeccionismo.

livro VI, deixando-a passar pelas experiências dolorosas do mundo<sup>191</sup> - assim como fazia com os demais personagens.

Tal maneira de “talhar” a *Bela Alma* busca mostrar que os indivíduos não nascem prontos ou formados, antes sim, são resultado do desenvolvimento de suas relações sociais, onde necessita-se da experiência individual para configurar-se em um verdadeiro processo de formação - assim como acontecia no primeiro projeto de formação apresentado, o qual, assemelhava-se a formação pelo erro.

Porém, este processo de formação não ocorre de maneira harmoniosa: o indivíduo precisa perder-se para poder encontrar a si mesmo! Os personagens de Goethe expostos a tal projeto de formação se constituem e se formam por meio de constantes antíteses junto ao seu modo de ser e parecer. Wilhelm Meister, por exemplo, vai se formando e descobrindo por meio de suas experiências, as quais no início demonstram inofensivas, mas, aos poucos percebe-se que as mesmas nem sempre são positivas.

Da mesma forma, a *Bela Alma* (descrita na obra) somente atinge sua formação por meio de experiências sociais que levam-na a perceber que seu modo de compreender o mundo, e relacionar-se com este - e com os indivíduos que nele circulam – era diferente dos demais, optando assim, por seguir um caminho diferente do que a sociedade da época era acostumada a esperar de uma mulher, mesmo que isso lhe causasse aflição: “Tinha uma inclinação pela vida social e não nego que, ao renunciar a minhas antigas amizades, aterrorizava-me a solidão” (GOETHE, 2006, p.370).

Neste sentido este processo de formação remete-se novamente a *Bildung* como Viagem, por levar o indivíduo a sair de si mesmo, perceber-se em sua ignorância e depois retornar a si, buscando evoluir em cada nova experiência. Assim, durante o processo formativo o indivíduo enfrentaria mudanças que não o deixariam mais ser o mesmo, como Wilhelm Meister, que ao final tinha modificado a estrutura de si:

Werner dava voltas em torno do amigo, obrigando-o a girar de lá para cá, a ponto de quase deixá-lo embaraçado. Não! Não! — exclamou — Nunca me ocorreu nada semelhante, e no entanto bem sei que não me engano. Tens os olhos mais profundos: a frente, mais larga; o nariz, mais afilado; e a boca, mais afável. Vejam só como ele se sustém! Como tudo lhe assenta bem e se harmoniza! (GOETHE, 2006, p.476).

---

<sup>191</sup> Para Neto (2009), neste caso, tal forma de descrever e formar uma Bela Alma se aproximará do que Hegel trará em seus textos posteriormente. Em Hegel, por exemplo, será possível perceber tal semelhança na seguinte passagem da obra *Fenomenologia do Espírito*, onde este menciona que cada indivíduo “deve percorrer os degraus-de-formação-cultural do espírito universal, conforme seu conteúdo; porém, como plataformas de um caminho já preparado e aplainado” (HEGEL, 1992, p. 36).

Então, o segundo projeto de formação que Goethe traz no texto, por meio da influência pietista, traz semelhanças em relação ao primeiro quando busca direcionar a formação de seu personagem para a harmonia de seu ser; de modo que este possa “aspirar sem trégua a mais elevada existência” como um ideal de vida - algo que irá trabalhar com grande ênfase anos mais tarde em seu *Fausto* -; mas, ao mesmo tempo, também trará algumas diferenças cruciais.

A primeira delas é o acréscimo das questões teológicas. Diferentemente do primeiro projeto onde Wilhelm Meister formava-se para si (pois Goethe não citava as questões teológicas), neste segundo projeto Deus é usado como um fim para a condução do ideal de formação e de vida. Da mesma forma, os santos tornam-se modelos de vida a serem seguidos – assim como os heróis da Grécia antiga<sup>192</sup> – para alcançar o “destino” escolhido. Como é possível ver na seguinte fala da *Bela Alma*: “Suplicava a meu Deus para que aqui também me advertisse, impedisse e guiasse” (GOETHE, 2006, p.380).

Mas, como alcançar isso? Como ser conduzido por Deus e ter os santos como modelo de vida? Ora, a resposta a tal pergunta mostra também outra diferença em relação ao primeiro projeto pedagógico: a formação livresca entra em cena como complemento as experiências dos indivíduos, contribuindo para que estes possam encontrar seu caminho: “Mas, como alcançar isso? A resposta, conhecia-a eu muito bem, através dos livros simbólicos; também para mim era uma verdade bíblica que o sangue de Jesus Cristo nos purifica de todos os pecados” (GOETHE, 2006, p.380).

Para Fabre (2011, p.219), o acréscimo da educação livresca na formação de Wilhelm Meister aponta para o acréscimo de princípios aristocráticos no conceito formativo de Goethe:

Las modalidades del aprendizaje son de tipo experiencial: opuestas a la escuela, pero no a los libros. De ahí una relación pedagógica original: ni religiosa (un maestro, un discípulo), ni escolar (maestro y alumnos para el caso de la primaria o maestros y alumnos para el de la secundaria), sino que se asemeja más bien al preceptorado aristocrático: un alumno, vários maestros.

Esta concepção é de fácil percepção na obra. O estudo acompanhou desde cedo a *Bela Alma* - “traziam-me bonecas e livros ilustrados, e quem quisesse sentar-se à cabeceira de meu leito tinha de me contar alguma história” (Idem, p.348) - e a acompanhou durante a vida - “assim que cresci um pouco mais, lia” (Idem, p.349) –, fortalecendo a formação das experiências que tinha. O aprendizado das línguas e das artes também fizeram parte de seu

---

<sup>192</sup> “Dentre todos, o meu preferido era o Hércules cristão alemão; essa piedosa história harmonizava-se com meu espírito”. (GOETHE, 2006, p.349)

repertório de estudos, abrindo-lhe caminhos e permitindo uma melhor compreensão do que a cercava e a constituía<sup>193</sup>.

Um destes caminhos encontrados, é a separação entre o interior e o exterior<sup>194</sup> para o devido esclarecimento do interior do homem, sua elevação e compreensão, buscando antes de tudo determinar aquilo que cada um traz em si. Com isso, diferente do primeiro projeto de formação, o segundo demonstra-se menos voltado para a quantidade de experiências externas, valorizando mais a compreensão do que estas experiências causam no interior de cada um:

O maior mérito do homem consiste, isto sim, em determinar, tanto quanto possível, as circunstâncias, deixando-se determinar por elas o menos possível. Todo o ser do Universo estende-se diante de nós como uma grande pedra diante do arquiteto, que só merece esse nome quando, dessa fortuita massa natural, compõe com a máxima economia, adequação e solidez a imagem primitivamente concebida por seu espírito. Tudo o que está fora de nós não é senão um elemento, e poderia até mesmo dizer, também o que está em nós; mas no fundo de nós mesmos reside essa força criadora que nos permite criar o que deve ser e que não nos deixa descansar nem repousar até que tenhamos representado, de uma forma ou de outra, o que está fora ou dentro de nós (GOETHE, 2006, p.390-91).

Para atingir tal objetivo de formação, uma mescla entre formação moral e formação da sensibilidade caminham juntas, levando os indivíduos a ocuparem-se consigo mesmos e com sua perfectibilidade: “precisava dizer-me algo, precisava instruir-me, comover-me, melhorar-me”. (GOETHE, 2006, p.396)

Com isso, Goethe parece demonstrar uma lacuna que encontra no primeiro projeto de formação, que ele mesmo expõe em seu texto: falta a projeção para a autoformação! A Sociedade da Torre parecia encaminhar os indivíduos para as experiências, mas, não impulsionava estes a buscar por conta próprio seu aperfeiçoamento. Trabalhava na surdina como se fosse o próprio destino de Wilhelm Meister, mas não lhe permitia compreender o que estava acontecendo - e nisso a *Bela Alma* parece discordar totalmente: “Mas o que não posso aprovar nesses educadores é o fato de procurarem afastar das crianças tudo o que poderia levá-los ao trato consigo mesmas e com o amigo invisível, único e fiel” (GOETHE, 2006, p.403). Mas o que poderia levar os indivíduos para este caminho?

Talvez, um terceiro projeto pedagógico exposto na obra possa responder este questionamento. Nele, a educação pelo erro é questionada, sob a reflexão das possibilidades e perigos de alguém educar-se somente pela arbitrariedade da natureza humana. Em vez disso,

<sup>193</sup> É importante ressaltar também que Goethe, ao detalhar a *Bela Alma* alerta que as mulheres eruditas, em seu tempo, não eram muito bem quistas na sociedade. Representavam certa ameaça a ordem hierárquica estabelecida: “Ele, como todos os homens, zombava das mulheres instruídas” (GOETHE, 2006, p.363)

<sup>194</sup> “Era como se minha alma pensasse sem a companhia do corpo; ela via o próprio corpo como um ser estranho” (GOETHE, 2006, p.399).



este último projeto pedagógico aponta a possibilidade da condução dos indivíduos, para evitar que estes se desviem do caminho:

Quem prontamente não socorre, parece-me jamais socorrer; quem não dá conselhos imediatos, jamais aconselhará. Assim como também me parece absolutamente necessário formular e inculcar às crianças certas leis que deem à sua vida certo amparo. Sim, quase poderia afirmar que é melhor equivocar-se segundo as regras que se equivocar quando a arbitrariedade de nossa natureza nos deixa à deriva, e, tal como vejo os homens, parece-me sempre restar em sua natureza um vazio que só uma lei categoricamente formulada pode preencher (GOETHE, 2006, p. 501-502).

Este terceiro projeto pedagógico é abordado com mais clareza nos últimos dois livros da obra, principalmente por meio dos diálogos de Wilhelm como a personagem Natalie – sobrinha da *Bela Alma* que Goethe descreve no livro VI.

Os diálogos entre estes dois personagens apontam novos rumos do processo formativo. Neste caso, o próprio Wilhelm Meister questionará a formação que conduziu sua vida - como é possível lembrar por meio desta passagem do diálogo com Jarno: “Durante algum tempo estive convencido de que a educação não devia senão adaptar-se aos talentos; não posso dizer como pensa agora”.

Mas qual era a dúvida principal? A dúvida estava sob a condução “alheia” sobre a natureza dos indivíduos: “Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia” – afirmava a jovem amazona, direcionando sua crítica à forma como a Sociedade da Torre conduzia, de longe e de forma intervencionista, a formação dos indivíduos.

Entretanto, é importante frisar que preferir que alguém perca-se seguindo sua própria estrada não significa um isolamento, um subjetivismo. Até porque colocaria por terra toda a ideia de intersubjetividade que Goethe construíra por meio de sua obra.

Basta lembrar da passagem na qual a amazona reflete sobre sua tentativa de caminhar sozinha, imaginando-se autossuficiente:

Essa maneira de ver era em mim totalmente natural, desprovida de qualquer reflexão, e foi a responsável pelas coisas mais bizarras do mundo que fiz quando pequena, levando mais de uma vez as pessoas ao constrangimento com as mais extravagantes proposições [...] Só o abade parecia compreender-me; era sempre condescendente comigo, fazia-me tomar consciência mim mesmo e de minhas inclinações, ensinando-me a satisfazê-los apropriadamente (GOETHE, 2006, p. 501).

Então, ao mesmo tempo que deseja combater a alienação da natureza subjetiva, Goethe busca demonstrar que, por mais que o indivíduo possua em si a perfectibilidade e a liberdade, ainda lhe falta algo essencial, que precisa lhe ser ensinado: trata-se da reflexão.

É aqui que, como mencionado anteriormente, surge o papel do educador, aquele que acompanha os indivíduos, que os ajuda a conduzir-se, que vê além do que o próprio indivíduo pode ver e que pode ajudá-lo a projetar-se; sem querer com isso dominá-lo ou escolher por ele seu caminho. Aquele que decide simplesmente oferecer-se como pedra de toque, conduzindo outros por caminhos de formação omnilateral e omnicompreensivo:

É incrível o que um homem culto pode fazer por si mesmo e pelos outros quando, sem querer dominar, tem o ânimo de ser tutor de muitos, prepará-los para fazer no momento propício o que de bom grado todos desejariam fazer, e conduzi-los aos objetivos que em geral têm diante dos olhos, e só tomam o caminho errado (GOETHE, 2006, p.573).

Veja que este educador não é então um limitador. Alguém que entrega prontamente o futuro a seu discípulo. Não é como a Sociedade da Torre que vai intervindo na formação de Wilhelm Meister sem lhe mostrar que o faz e o “por que” o faz. Ao contrário, é alguém que dialoga, que se torna o “outro eu”, o indivíduo ponderado que ajuda os outros a perceberem-se em suas necessidades e potencialidades e, além disso, que os ajuda a lidar com tais necessidades e potencialidades.

É esta formação que, preparando para uma autoformação, poderá ajudar os indivíduos a enfrentar sua caminhada em um mundo infinito e eterno. Um mundo que trará sempre novas experiências, como no caso do jovem Wilhelm Meister.

Para recordar, Wilhelm Meister teve uma vida de constantes mudanças. Seu futuro sempre fora incerto e o colocava frente aos mais variados desafios. Em muitos destes desafios ele falhava, pois, não estava preparado, nem mesmo, estava preparado para refletir sobre eles. Foi assim que a Sociedade da Torre o preparou.

Sob a formação da Sociedade da Torre quase colocou em desgraça a família da Condessa por envolver-se com ela sem pensar nas consequências; fez a trupe seguir por um caminho não aconselhado, onde foram assaltados e feridos; quase casou-se com Therese pelo impulso de achar ser o melhor caminho e; talvez o mais grave, envolveu-se com Mariane, tendo um filho com ela em um momento em que não estava preparado para conduzir outra pessoa.

Aliás, a paternidade foi a maior mostra do despreparo de Wilhelm Meister, como pode-se recordar:

Felix era novato e livre no magnífico mundo, e seu pai não conhecia muito mais os objetos pelos quais o pequeno lhe perguntava repetida e incansavelmente. Foram reunir-se, por fim, ao jardineiro, que teve de lhes relatar com todos os pormenores o nome de muitas plantas e sua utilidade. Wilhelm via a natureza por um novo órgão, e a curiosidade<sup>195</sup>, a ânsia de saber da criança faziam-no sentir somente agora que débil interesse tivera pelas coisas exteriores a ele e quão pouco conhecimento tinha delas. Naquele dia, o mais feliz de sua vida, parecia também começar sua própria cultura; sentia a necessidade de se instruir sendo convocado para ensinar (GOETHE, 2006, p. 475).

Como menciona Maas (2000, p. 157), o filho “serve de contraponto para que se evidenciem as carências da personalidade de Wilhelm Meister, a presença do garoto desperta no adulto sentimentos de proteção paterna, de responsabilidade ante o menor e mais fraco, mais inocente”. Entretanto, Wilhelm Meister não possui tais qualidades (sentimentos de proteção paterna), não foi preparado para tal, o que aponta a necessidade de uma formação diferenciada, reflexiva.

Em outras palavras, quando chamado a uma relação intersubjetiva necessária – entre ele e seu filho - é que Wilhelm Meister percebe como sua subjetividade está despreparada. Por isso, fora rever sua carta de aprendizagem, e lá, percebeu que havia passado por muitas situações, mas até então não tinha consciência disso, não havia refletido sobre elas, vendo-se obrigado a buscar a ajuda dos escritos para recordar.

Então, para Maas (2000, p. 159), é neste momento que “Wilhelm parece efetivamente apto a iniciar seus anos de aprendizagem. Surge assim a hipótese de que o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir”.

E é assim que, diferentemente do que a Sociedade da Torre faz com Wilhelm Meister - de acompanhá-lo à distância e somente intervir quando imaginar ser necessário - ao final, Wilhelm Meister acompanhará os passos de seu filho, aprenderá com ele, lhe dará suporte, sem lhe tirar a liberdade de agir e constituir a si mesmo.

Tal ação formativa mostra-se desafiadora por trazer a necessidade de equilibrar uma formação que intervém na constituição dos indivíduos, mas sem determiná-los. É uma intervenção que conduz a processos omnilaterais e omnicompreensivos que contribuam para que os indivíduos estejam preparados para enfrentar um mundo de experiências infinitas e contínuas.

---

<sup>195</sup> A curiosidade é, segundo Meneghetti (1994, p.77), princípio de uma mente sábia que se possibilita expandir e modificar, adaptar-se diante de novas necessidades.

## 6.1 Os pilares da formação de Wilhelm Meister

Apresentado o projeto pedagógico que a obra contém, é mister perceber que, para melhor compreender a dimensão do projeto pedagógico de Goethe é preciso estar atento à alguns conceitos, dos quais destacaria pelo menos quatro: educabilidade, intersubjetividade (na perspectiva do outro “eu”), autenticidade (e a perspectiva da experiência) e natureza. Conceitos estes que se entrelaçam e se complementam nas obras de Goethe, estabelecendo uma base para o que ele almejava como processo de autoformação.

Estes conceitos são apontados a partir de leituras e releituras de autores com os quais Goethe teve contato: seja pessoalmente, ou por meio da leitura de seus escritos. Por isso, para compreendê-los melhor é interessante estudá-los de forma sequencial, tendo como início o conceito de educabilidade.

O conceito de educabilidade em Goethe, embora não apareça especificamente em sua obra, molda sua concepção de formação pela autoformação, estando vinculada ao processo da educabilidade buscada nos escritos de Rousseau, busca esta, que vai desde as contribuições das *Confissões* - que abriram espaço para a constituição da autocrítica - até o que foi abordado no *Emílio*, o qual - retomando questões da educabilidade humana iniciadas no *Segundo Discurso* - trata do aperfeiçoamento individual vendo o homem como alguém inacabado (aperfeiçoável) e livre, que se desenvolve em um processo que respeita suas etapas<sup>196</sup>.

A relação da perfectibilidade e da liberdade tornaram-se alicerces iniciais do pensamento pedagógico de Goethe de tal forma que o personagem de sua principal obra de formação - *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* - desloca-se por um caminho infinito (*anos de aprendizagem*) em direção a sua “inclinação irresistível”, utilizando toda a liberdade possível na condição de vencer os ditames de seu “destino” burguês (em busca de distinguir o que realmente é o bom e belo) e descobrir uma maneira de “ser e parecer” ao mesmo tempo.

Ou seja, assim como Rousseau, Goethe não queria o “enquadramento” do indivíduo pela sociedade, preso a “grilhões”, mas sim, queria este indivíduo capaz de poder encontrar seu caminho para a autenticidade. Algo que não estava no “luxo” da sociedade aristocrática (“de que me adianta fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias?”), mas sim, na construção de si mesmo (instruir-me a mim mesmo tal como sou).

---

<sup>196</sup> Herder, mais tarde, seguindo Rousseau, também defendeu uma educação com estes princípios.

Contudo, ao mesmo tempo em que Goethe busca as referências da perfectibilidade e da liberdade em Rousseau, não abre mão de que este indivíduo faça uso destas na sociedade. Com isso, como menciona Maas (2000), é possível reconhecer que Goethe busca a assimilação do conceito de perfectibilidade de Rousseau, mas, o reinterpreta segundo seus ideais pedagógicos:

Goethe assimilou de Rousseau o conceito de uma natureza humana que pode ser educada para a civilização e a cultura a partir de suas disposições inatas. Meister, o protagonista de *Os anos de aprendizado*, deve sim descobrir suas reais aptidões naturais, para utilizá-las então em proveito da sociedade e das instituições (MAAS, 2000, p.69).

Goethe, com isso, não quer isolar seus indivíduos, resguardá-los da sociedade: um dos desejos do jovem Meister é “tornar-se uma pessoa pública” estando no “Grande Mundo” e experienciando o mesmo. Sua formação é então no mundo da vida, nas aventuras e desventuras pelas quais os indivíduos passam no dia-a-dia. Sua formação é na práxis cotidiana, onde os “moldes” (*Bild*) ajudam a formar (*Bilden*) o espírito de cada um.

Assim, busca superar a dualidade encontrada no pensamento de Rousseau entre a formação do homem e a formação do cidadão, ou da divisão necessária entre uma educação “pública e comum, outra particular e doméstica”. Para Goethe, ambas se complementam, e elas estariam entrelaçadas pelo pressuposto da intersubjetividade, onde o indivíduo não desvincularia sua constituição natural.

Em verdade, é importante ressaltar primeiramente que, também o conceito de intersubjetividade não está exposto no trabalho de Goethe, mas sim, o conceito do “outro eu”, como é possível visualizar nesta passagem do *Meister*:

Encontrou a história circunstanciada de sua vida descrita em grandes e acentuados traços; nem acontecimentos isolados nem sensações limitadas perturbavam o seu olhar; afetuosas considerações gerais davam-lhe as indicações, sem envergonhá-lo, e via pela primeira vez sua imagem fora de si mesmo, mas não como num espelho, um segundo eu, e sim como um **outro eu** num retrato: não nos reconhecemos certamente em todos os traços, mas **nos regozijamos que um espírito ponderado nos tenha percebido** daquele modo, que um grande talento tenha querido representar-nos daquele modo, que uma imagem daquilo que fomos ainda subsiste e possa durar mais que nós mesmos (GOETHE, 2006, p.481-482, grifo nosso).

A intersubjetividade é então em Goethe a complementação da formação do indivíduo por meio da possibilidade de “sair de si”, e contemplar-se em suas potencialidades e lacunas,

mas não pelo conflito - embora este às vezes possa acontecer – e sim pela colaboração<sup>197</sup>, pela percepção do outro.

Dessa forma, o “outro eu” é o prolongamento e o aperfeiçoamento da subjetividade e de quebra, é a tentativa de superação da dualidade entre sujeito e objeto:

Esse evento fundamental, sem o qual sua humanidade não está completa, possibilita a produção de um acontecimento igualmente decisivo: o homem, que se representa como sujeito, *subjectum*, entendido como um fundamento substancial de todas as coisas, tem necessidade de que a imagem que faz de si mesmo se desdobre para fora e se materialize em um plano exterior, que constitui o firmamento para a consolidação definitiva de sua própria identidade. Esse substrato fictício, doravante chamado de “civilização” e “cultura”, constitui o prolongamento de um sujeito que encontra na exteriorização de si mesmo a possibilidade de alcançar a plenitude de sua manifestação (MOURA, 2009, p. 171-172).

A intersubjetividade na relação com o “outro eu” de Goethe demonstra que, ao reconhecer a importância do outro - e ajudar na construção de sua perfectibilidade - o indivíduo está contribuindo para a constituição da própria perfectibilidade: é a imagem da *Bildung*, onde a percepção do outro sobre si possibilita perceber as lacunas de formação. (MAAS, 2000)

Diante de tais constatações é possível perceber que Goethe - por meio da ideia de intersubjetividade - busca superar o problema da dualidade entre a formação do homem e a do cidadão, a qual pode acontecer na sociedade desde a infância e; em seguida, busca expressar a intersubjetividade pela ideia do “outro eu”, onde o reconhecimento se dá pela relação de necessidade e possibilidade de crescimento de cada subjetividade: “o conjunto da humanidade é a única individualidade perfeita, e que um indivíduo isolado não pode estar contente e feliz senão quando tiver a coragem e o ser, pelo contentamento e felicidade de todos” (GOETHE, 1948a, p.205).

Estaria assim resolvido o problema da formação em Goethe? Longe disso. Com um olhar mais atento é possível perceber que ainda existem duas lacunas que são essenciais para a compreensão do pensamento de Goethe, a saber: a autenticidade e a natureza.

O problema da autenticidade está relacionado com a questão da intersubjetividade, e, embora passe despercebido para muitos intérpretes do pensamento de Goethe, ele é de fundamental importância. A intersubjetividade não significa a aniquilação da subjetividade,

---

<sup>197</sup> Aqui parece que Goethe traz de volta os ideais de Kant: para haver o contexto formativo é preciso que o “outro” queira deixar-se formar, então, não pode haver enfrentamento, mas sim, colaboração constante, abertura...

ao contrário, significa o fortalecimento desta para que possa contribuir da melhor maneira possível com o todo.

Para perceber a importância que Goethe dá a autenticidade é possível recuperar a expressão de Wilhelm Meister “ser e parecer”, descrita na carta para seu Werner. A mesma não está somente relacionada a um problema de expressão dos indivíduos, mas sim, ao mais claro problema de autenticidade que já havia sido abordado por Rousseau em seu Segundo Discurso e também em seu *Emílio*.

Pelas palavras de Stürmer (2011, p.129), analisando Rousseau, é possível perceber mais claramente esta aproximação entre os dois pensadores e como tal expressão de Goethe é de suma importância para a compressão de seu conceito pedagógico:

Para poder sustentar uma vida luxuosa, era preciso “parecer ser” o que na intimidade não se era. É dentro disso que começa a emergir um problema que passa a ser central para a modernidade: o homem moderno paga um preço muito alto para conquistar o *status* de “vencedor”. Para poder fazer o jogo do “parecer”, precisa submeter-se a um processo intenso de racionalização que culmina na perda da própria identidade. O problema que incomoda Rousseau, nesse contexto, é o fato de que a aparência não significa só enganar os outros, mas também a si mesmo. A perda da autenticidade reside no autoengano, ao se enganar os outros.

Ora, em Rousseau (2014) o problema da falsa aparência é que, o homem estando somente em suas máscaras, quase nunca está “em si mesmo” - é sempre um “estrangeiro” em si – e assim acaba atingindo o ápice da corrupção de sua vida. Da mesma maneira, em Goethe, tal preocupação não parece ser diferente. Ele aponta que “espírito e corpo devem a cada esforço marchar a passos juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte” (GOETHE, 2006, p.284), ou seja, a busca pela formação harmônica dos indivíduos tem como uma de suas finalidades a construção e fortalecimento da autenticidade dos indivíduos. Por isso, em seus escritos, busca evidenciar a preocupação com as experiências próprias e conscientes do indivíduo. Como é possível ver nessa passagem do *Meister*:

Só nossa educação equívoca, dispersa, torna indecisos os homens, desperta desejos em vez de animar impulsos, e **ao invés de beneficiar as verdadeiras disposições dirige seus esforços a objetos** que, com muita frequência, não se afinam com a natureza que por eles se esforça. Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, **quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais**, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do jugo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional (GOETHE, 2006, p.495-496, grifo nosso).

Aqui, Goethe traça uma crítica direta à formação padronizada, que não respeita as subjetividades dos indivíduos, além de destacar a necessidade de possibilitar a cada um encontrar seu próprio caminho, sua própria natureza, o que justifica uma preocupação com as individualidades.

Contudo, é na obra *Teoria das cores*, onde - confrontando o cientificismo de Newton sobre as cores – Goethe vai apontar a real importância que dava a autenticidade. Neste tratado, o autor vai tentar demonstrar que as sensações das cores em nossa mente são também moldadas pela percepção de cada um: seja pelos diferentes mecanismos da visão, seja pela particularidade de como o cérebro de cada um processa tais informações - pela Leiden (paixão) e pelo Tat (ação) da luz.

Cada olhar envolve uma observação, cada observação uma reflexão, cada reflexão uma síntese: ao olharmos atentamente para o mundo já estamos teorizando. **Devemos, porém, teorizar e proceder com consciência, autoconhecimento, liberdade** e – se for preciso usar uma palavra audaciosa – com ironia: tal destreza é indispensável para que a abstração, que receíamos, não seja prejudicial, e o resultado empírico, que desejamos, nos seja útil e vital (ARAÚJO, 2013, p. 32, grifo nosso).

Se para muitos, com suas conclusões Goethe não conseguiu confrontar os trabalhos de Newton, para outros, ele conseguiu complementá-los, demonstrando outro modo de olhar as cores e sua influência sobre os indivíduos. Ou melhor, demonstrando outro modo de perceber a relação de cada indivíduo, em sua autenticidade, com os indivíduos ou objetos que o cercam.

Mas como esta autenticidade se revela? Como ela pode ser conquistada? O pressuposto da autenticidade de Goethe está na possibilidade de cada um fazer suas próprias experiências<sup>198</sup>. Prova disso, é que em suas memórias Goethe dedicará um espaço exclusivo para tratar sobre a importância da experiência e, de como a dúvida sobre a verdadeira experiência lhe trouxe angústia.

A experiência, diz ele, “não é outra coisa senão o conhecimento do que quereria se ignorar sempre. Aliás, é deste modo que o mundo e o tempo nos instruem” (GOETHE, 1948a, p.176).

Ora, se o mundo é que instrui pela experiência, então não é possível que esta seja mediada por outro. E isso Goethe pode comprovar ao dialogar com um soldado da Guerra dos Sete Anos, onde chegou à conclusão de que experiência “não é outra coisa senão convicção

---

<sup>198</sup> Um exemplo disso é a viagem do próprio Goethe à Itália, onde dispensa seus criados e viaja utilizando um nome falso, para, como anônimo ter a possibilidade de fazer as próprias experiências nos lugares por onde passou (GOETHE, 1948b).



[...] e que é não ter experiência deixar de ter semelhante convicção”. (GOETHE, 1948a, p.175-176)

Por isso, “a verdadeira *experiência* [...] consiste em fazer a *experiência* de como os *experimentados* adquiriram a *experiência* pela *experiência* das *experiências*”. (GOETHE, 1948a, p.175 – *grifo do autor*), ou seja, a verdadeira experiência parte do movimento subjetivo que toma parte que lhe cabe na experimentação do mundo, evocando um resultado único que só é possível devido sua autenticidade. Ela leva o indivíduo a fazer experiência de si, a modificar-se, a melhorar-se, a evoluir, e está atrelada a autenticidade.

A autenticidade é então crucial para a formação de Goethe, pois, se a compreensão do mundo é diferente em cada indivíduo, o para que ele se forme, integralmente, é preciso que ele saiba usar-se por inteiro, que por sua vez, significa também saber usar a sua natureza.

Esta constatação nos leva ao último conceito a ser trabalhado sobre os pilares da formação de Goethe, o que não significa que seja o menos importante: o conceito de natureza. Este conceito é uma das diferenças cruciais do pensamento de Goethe para com o pensamento de Rousseau, onde busca seus primeiros parâmetros sobre a formação.

O conceito de natureza é muito forte em Goethe. Transparece tal conceito em quase todos seus escritos que se relaciona à formação e de forma direta, por suas próprias palavras em sua autobiografia: “tudo me empurrava para a natureza que me tinha aparecido em sua maior magnificência” (GOETHE, 1948a, p.296). Ela está em Goethe a vontade de querer, de aprender, de “ser mais”, de ir além: “Está na natureza do homem gostar mais de se apoderar à viva força da coisa que ele deseja, do que recebê-la, como um presente que o obriga ao reconhecimento”. (GOETHE, 1948a, p.131)

Para Taylor (2005), em Rousseau, mesmo a natureza sendo um modo de acesso ao nosso interior é fundamental abandoná-la em prol da educação para a sociedade, o que significava a dualidade da formação do homem e da formação do cidadão. Contudo em Goethe, diferentemente, a natureza se põe como fator indispensável para a superação do cientificismo estabelecido pelo iluminismo e, de alguns entraves do pensamento Romântico.

Ainda em Herder era possível perceber um olhar diferente em relação à natureza, tratado com a questão da sensibilidade do homem que estava perdendo importância em prol da racionalidade. Entretanto, Goethe reforça este olhar sobre a ordem natural mais ampla nos seres humanos, com a qual devem estar em harmonia.

Neste caso, um olhar para a *Teoria das Cores* explica muito desta sua preocupação. Afinal, se para Goethe cada um percebe as cores de maneira diferente é porque cada um traz

diferenças determinantes em sua constituição física. Tais diferenças, se determinantes, determinam também a leitura e o aprendizado da vida e do mundo.

Ou seja, a natureza humana vai além da relação subjetiva do homem com o mundo, com sua espécie, está também na relação sujeito-objeto e estabelece a necessidade de cada indivíduo fazer as próprias experiências e ver o significado destas para si, em todos os momentos - inclusive na educação, a qual, não poderá ser padronizada e nem negligenciar tais particularidades de cada indivíduo-. Entender esta “natureza” é potencializar-se em Goethe, pois, quando o indivíduo entende suas limitações e potencialidades pode trabalhar sobre elas e aperfeiçoar-se sem sofrer patologias.

Nestes termos, Goethe diferencia-se não só de Rousseau, mas também de Herder, pois revê também as questões da sensualidade<sup>199</sup>, entendendo que ela também pode tornar-se significativa para a formação dos indivíduos. A benevolência e a simpatia não são mais limites à realização sensual e, por isso, o *Meister* caminha por entre seus romances e estes também lhes ensinam a viver, pois, cada experiência individual destes romances se tornam experiências físicas-psíquicas (de libido e relações intersubjetivas) únicas para o autoconhecimento. Para Taylor (2005, p.478) “o bem viver passa a consistir uma fusão perfeita do sensual e do espiritual, em que nossas realizações sensuais são vivenciadas como tendo a importância maior”<sup>200</sup>.

É possível perceber então que, a questão da natureza em Goethe elabora-se por meio do experimentar, ou seja, insere-se na autoformação, estando intimamente ligada com a questão da autenticidade<sup>201</sup> e da necessidade de omnicompreensão: Goethe em suas memórias faz questão de demonstrar que

[...] se pudéssemos, sem nos tornarmos doentes imaginários, prestar a atenção a tudo o que nos é nocivo, pouparíamos bastante sofrimentos. Infelizmente o que se dá com a natureza física é o mesmo que se dá com a natureza moral: não reconhecemos nossos erros, nossos defeitos que nos restam não se parecem em nada com aqueles de que nos desembaraçamos, e é-nos impossível vê-los tais quais são, enquanto estivermos sob sua influência (GOETHE, 1948a, p.192).

Portanto, natureza e autenticidade juntam-se à intersubjetividade (na condição do “outro eu”) e à liberdade para constituir, em Goethe, a formação integral do homem para a

<sup>199</sup> Esta relação pode ser percebida na diferença de como o Emílio é preservado da relação com as mulheres, enquanto o Meister, ao contrário, utiliza também suas desventuras amorosas como processo de conhecimento de si e aperfeiçoamento.

<sup>200</sup> Conforme Maas (2000), Herder vai criticar Goethe por estas “relações amorosas”.

<sup>201</sup> Como menciona Taylor (2005, p.479), “se nosso acesso à natureza ocorre por meio de um impulso ou voz interior, só podemos conhecer a plenamente esta natureza pela articulação do que encontramos dentro de nós”.

condução de sua perfectibilidade, com equilíbrio entre os talentos naturais e uma formação voltada para a sociedade. Com isso, o homem de Goethe, para Nietzsche, é

[...] um homem forte, muito cultivado, hábil em todas as atividades corporais, contido em si mesmo e respeitoso de si mesmo, capaz de atrever-se a sentir alegria por toda amplitude e riqueza do natural, pois tem forças suficientes para exercer semelhante liberdade; pensou em um homem tolerante, não por debilidade, mas por força [...] (In LÖWITH, 2008, p.236).

A força, é claro, não significa aqui uma força física, no sentido de imposição, mas sim, uma força harmoniosa de ser, de equilíbrio subjetivo e não de guerra. Goethe demonstra entender que o equilíbrio é a maior demonstração de força de um indivíduo, pois possibilita aos indivíduos o cultivar-se e o expandir-se sem prejudicar a si ou aos outros a sua volta. O indivíduo que tem como força a harmonia de si, consegue conviver e evoluir também na (e pela) intersubjetividade por relações saudáveis, em processos de fortalecimento mútuo.

Assim sendo, ao olhar para o conceito de formação em Goethe, é possível visualizar um conceito equilibrado que traz consigo expectativas para a atualidade, da mesma forma como em sua época rendeu elogios de muitos pensadores. Entretanto, como poderia ser definida esta formação?

## 6.2 Da formação em Goethe

A partir deste caminho trilhado até o momento, iniciando pelo breve estudo sobre a vida de Goethe e o contexto social e político no qual viveu, passando pelas influências teóricas que o ajudaram a constituir a obra, e também pela análise da própria obra, crê-se ser possível fazer alguns apontamentos sobre o conceito de formação de Goethe.

Primeiro, compreendendo como Luzuriaga (1990, p.198), que a em Goethe formação “é, antes de tudo, trabalho espiritual, de humanização”, onde o importante é formar a personalidade dos indivíduos. Neste caso, para Leif (1960), sustenta-se sobre o desenvolvimento de todos os sentidos com enfoque na ação: a educação nunca deve ser “unilateral, parcial, limitada, e sim a mais ampla e rica possível” (LUZURIAGA, 1990, p.198).

Assim, é possível apontar que a obra é uma tentativa de formação universal, para homens e mulheres de qualquer classe social, principalmente (dado o contexto social) com

atenção às mulheres<sup>202</sup>. O que significa, para Goethe, que todos os indivíduos têm a possibilidade de buscar uma formação harmoniosa e holística.

Porém, ao mesmo tempo, compreende-se que a obra é uma expressão única para cada leitor, sendo que, no decorrer da mesma, Goethe busca apontar que cada personagem trilha seu próprio caminho formativo. Para ele, o homem se educa a medida em que toma forma particular, se determina, se limita e assim dá consistência a sua personalidade. Com isso, mesmo apontando a universalidade, demonstra que único é o caminho formativo de cada um e, único será então o resultado da junção entre a obra e cada leitor.

Como apontam Maia e Andrade (2011), se a formação desenvolvida nesta obra tem como finalidade última a formação do leitor, para que esta formação aconteça, não basta que o leitor conheça a obra, mas sim, é preciso que ele busque dar sentido próprio a trajetória do herói por meio de através de suas experiências, de ações de interioridade e exterioridade.

À vista disso, o universal e o particular equilibram-se em Wilhelm Meister representados pela subjetividade a ser formada na intersubjetividade, em um ambiente que proporcione alteridade: o leitor pode forma-se sem perder-se no outro (no personagem<sup>203</sup>) e, ao mesmo tempo, sem fechar-se em um narcisismo patológico. O leitor deve abrir-se ao mundo por meio das aventuras e desventuras do personagem, mas ao mesmo tempo não perdendo seu jeito próprio de experimentá-lo.

Afinal, a autoformação de Goethe está centrada no homem que, para se aperfeiçoar, precisa partir daquilo que lhe é particular (autêntico), do momento em que está e da realidade em que vive. Porém, somente sua realidade não basta, é preciso expandir-se, alargar-se no grande mundo.

Neste contexto, o objetivo da obra e de seu conceito formativo parece evidenciar-se também pela necessidade de cada indivíduo estar preparado para o momento que está vivendo (ou que viverá), como é possível recordar na seguinte passagem:

Não pode o homem deslocar-se para uma situação mais perigosa do que quando circunstâncias exteriores provocam uma grande alteração em seu estado, sem que sua maneira de sentir e de pensar estivesse para tanto preparada. Sobrevém então uma época sem época, resultando numa contradição tanto maior quanto menos o homem se apercebe de não estar ainda preparado para esse novo estado (GOETHE, 2006, p.279).

---

<sup>202</sup> Toda a obra busca abordar a mulher como alguém que desenvolve os mesmos papéis que os homens, tem os mesmos direitos, as mesmas capacidades.

<sup>203</sup> Lembrando que isso foi um problema que acontecerá com a obra Werther, onde muitos jovens acabaram cometendo suicídio ao identificar-se com o personagem e buscar imitá-lo em tudo.

Lembrando que o “estar preparado” não significa estar pronto, mas sim, estar em condições de fazer uma leitura constante de cada época em que se vive para, através do autoconhecimento, poder gerir as energias; de maneira que o indivíduo possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com a sociedade, evoluindo a cada nova experiência, a cada nova situação.

Neste sentido, Goethe parece desafiado a pensar uma formação que vai para além da *Kultur* - no sentido que expõe Elias (2008) – quando vinculada aos desejos burgueses de aperfeiçoar somente alguns aspectos da cultura, ou como simples educação de talentos ou faculdades, deixando as virtudes em um plano secundário.

A trajetória de Wilhelm Meister aponta que esta formação não pode estar na obrigatoriedade de responder primeiro as objetividades do mundo, mas sim, deve estar focada na busca por compreender o que cada um traz dentro de si, ou seja, deva estar focado na autoformação, no autoconhecimento. Afinal, como Goethe apontará no *Fausto* – através das palavras de Mefistófoles - é importante que cada indivíduo compreenda uma máxima:

No fim sempre sereis o que sois.  
 Por mais que os pés sobre altas solas coloquais,  
 E usais perucas de milhões de anéis,  
 Haveis de ser sempre o que sois  
 (GOETHE, 2014, p.148).

Considerando que no fim sempre se é o que “se é”, indiferente de que época e de que situação em que se está, é possível compreender que a “urgência” do conceito de formação de Goethe não está na objetividade, mas na subjetividade humana, em pressupostos que consigam levar os indivíduos a conhecer a si mesmo, a se autodescobrir.

Inspirado nos ideais de Espinoza, onde, o esforço para conhecer a si mesmo é também um esforço que coloca os indivíduos a caminho de conhecer a realidade universal, Goethe quer formar um homem que “sabe claramente o que quer, avança sem cessar, conhece os meios rumo a seu objetivo e sabe assenhorear e utilizá-los” (GOETHE, 2006, p.291).

Por isso, esta formação deve ser omnilateral e omnicompreensiva - eis as duas bases da formação que se encontra na obra de Goethe. Omnilateral no sentido de ser o mais amplo possível, assim como ele próprio buscou se constituir em seus estudos e seus trabalhos no decorrer de sua vida, tendo em vista que os sentidos não se desenvolvem por conta própria:

os homens creem que os órgãos com que se desfruta uma obra de arte formaram-se por si mesmos [...] Digo apenas que, aspirando o homem a uma atividade múltipla

ou a uma fruição múltipla, ter que ser também capaz de desenvolver órgãos múltiplos, independentes uns dos outros (GOETHE, 2006, p.543).

A formação omnilateral é, então, uma preocupação para Goethe, visto que, para ele, a formação da época é unilateral e por isso limitadora - como é possível ver no próprio Wilhelm Meister: “O mais difícil, penso eu, é essa espécie de distinção que o homem deve deixar agir dentro de si, caso queira mesmo cultivar-se; por isso encontramos tantas culturas **unilaterais** das quais cada uma tem a pretensão de anular todas as outras” (GOETHE, 2006, p.543, grifo meu).

Esta anulação leva os indivíduos a equívocos, pois, distantes de uma formação que lhes apresenta possibilidades, colocam seu desejo de ser aquilo que está alheio de si e, por isso, buscam sempre imitar aos outros, ser como os outros: “Não o tens reparado no círculo de nossos amigos? Toda vez que um virtuoso se faz ouvir, sempre encontramos alguém que logo começa a aprender o mesmo instrumento” (GOETHE, 2006, p.92).

Assim sendo, tal formação não pode ser apenas omnilateral, ela precisa também ser voltada a omnicomprensividade. Embora não apareça esta palavra em seus textos, ela fica evidente no sentido de que toda formação, ou experiência, deve ser para Goethe um trabalho sobre si mesmo, sobre a própria compreensão.

Neste caso, seu conceito formativo – como *Bildung* – tem um aspecto hermenêutico, onde Wilhelm Meister vai decifrando a si mesmo, pouco a pouco, em cada experiência, sem que isso signifique que haverá um “estar pronto”, mas sim, que haverá sempre um indivíduo mais preciso quanto a leitura de si e do mundo a sua volta.

Tal formação objetiva a verdade de cada ser, aquilo que cada um traz em si e deve explorar para aperfeiçoar-se. Por isso, a expressão “instruir-me a mim mesmo, tal como sou” aponta para um modelo de formação *Bildung* que vislumbra uma formação omnilateral e omnicomprensiva, que parta das potencialidades de cada indivíduo e siga por meio de uma formação harmônica da natureza de cada um, destacando a autodescoberta para evitar a imitação do caminho alheio, que também alheio se faz de si e de suas possibilidades, visto que “em todos os homens, move-se um certo desejo vago de imitar aquilo que vê; mas esse desejo não prova de modo algum que resida também em nós a força capaz de levar a bom termo aquilo que empreendemos” (GOETHE, 2006, p.92).

Nessa lógica vale recuperar a reflexão sobre o significado do uso da expressão *sich ausbilden* por Goethe, onde o prefixo alemão “aus” é um reforço de intensidade. Ou seja, Goethe não quer apenas um “formar-se”, ele não quer simplesmente uma “formação de massa”, ou um “ensino”. Ele quer algo mais intenso, algo que trabalhe ao mesmo tempo o

consciente e o inconsciente dos indivíduos, que trabalhe suas intenções e seus desejos, enfim, que seja uma formação calcada na ação do indivíduo sobre si.

Tal ação apresenta-se de modo concreto ao comparar o Wilhelm Meister com o Werther. Werther constitui-se pela não-ação. Ao ter a certeza de que seu amor não será correspondido opta pelo suicídio, pela renúncia de si. A morte é sua alternativa, a renúncia da ação. Ao contrário de Werther, Wilhelm Meister ao crer que seu amor não será correspondido ele opta pela vida. Busca constituir-se, agir sobre si, construir um novo “destino”.

Ao mesmo tempo não é a ação pela simples ação, como uma simples utilidade social. Embora suas primeiras ações sejam errôneas, aos poucos, sua formação o conduz para uma ação pensada, precisa, refletida. Uma ação que é antes de tudo um esforço do homem sobre si mesmo, um esforço por acrescentar algo a sua natureza, a seu núcleo original. Um esforço por aperfeiçoamento.

Neste caso, como menciona Fabre (2011, p.220) é possível situar Wilhelm Meister em um lugar intermediário “entre la novela del idealismo abstracto (*Don Quijote*), donde la nostalgia del cosmos perdido le impide al héroe adaptarse al mundo, y la novela psicológica del héroe pasivo (*¡Werther!*), cuya alma es demasiado amplia como para ceñirse a la realidad”.

Com isso, quero afirmar que a formação em Goethe é, antes de qualquer coisa, uma formação para a autocompreensão, é autoformação. Autoformação de si, por meio de cada experiência, que leva os indivíduos a conhecer-se um pouco mais, a expandir suas possibilidades, a alargar sua compreensão e, assim, contribuir de forma mais assertiva com o mundo, afinal, “tudo o que nos acontece deixa-nos rastros, tudo contribui, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação” (GOETHE, 2006, p.406).

Por onde tudo isso começa? Por uma mescla entre formação moral e formação da sensibilidade iniciada ainda na primeira infância. Goethe não coloca um motivo a formação da infância do personagem Wilhelm Meister. Ele quer demonstrar a necessidade de, sendo cada indivíduo inconcluso e incompleto, obter uma ajuda externa para constituir-se de maneira mais assertiva, evitando possibilidades de perder-se no caminho (o que não significa a impossibilidade de tal fato).

Assim sendo, apontará para a perspectiva, ou necessidade, de constituir uma formação vinculada a alegria de aprender, a curiosidade que instiga os indivíduos a buscar pelo saber, a querer saber mais e de recordar do saber adquirido - como foi o seu caso em relação ao teatro de marionetes. Goethe aponta para a educação que instiga ao desejo de saber, o que pode apontar para a recuperação de uma ligação mais assídua entre educação e estética.

Também a relação com outras crianças parece ter a atenção de Goethe na obra, apontando para um desenvolvimento por meio da intersubjetividade. Questões que se demonstram importantíssimas para o desenvolvimento saudável dos pequenos e para a constituição de adultos mais saudáveis e propensos a boas ações e, em uma comparação um tanto rasa, questões que parecem antecipar temas que a neurociência evidencia na atualidade<sup>204</sup>.

Para isso, tal educação deveria conter, ou abarcar, aspectos diferenciados de formação como: a experiência do brincar – algo que ele aponta tanto no Meister quando em suas memórias – e as questões estéticas, da música, das artes e da poesia. Em suas memórias revela, por exemplo, como o canto era algo importante na infância, da mesma forma, recorda das brincadeiras com seus amigos, que aguçavam sua criatividade – fato este que vai tratar também no Wilhelm Meister.

E esta formação, para Goethe, não se dá somente por uma verborragia (embora não abra mão desta forma de educação), mas sim, por meio das experiências, que possibilitam ao indivíduo contemplar a si mesmo, conhecer a si mesmo e assim aperfeiçoar-se sem fugir de sua natureza. Por isso tais experiências devem ser múltiplas, constantes e levar os indivíduos a reflexão, visto que, a formação não está na posse das coisas, mas no conhecimento destas e na relação de transformação que estas estabelecem nos indivíduos por meio de suas experiências.

Neste caso, a formação é um aspecto da *Bildung* como viagem, como um “sair de si” e ver problemas e objetivos de forma diferente. Viagem como um ambiente de alteridade, onde a formação é intersubjetiva, acontece na relação dos homens consigo mesmo, mas também com o mundo e com os outros, com a possibilidade de ver-se **defronte a si mesmo**, com seu “eu” constantemente modificado, relacionando-se consigo sem tornar-se narcisista, com os outros sem deixar-se alienar e com o mundo sem estabelecer relações de domínio: um ambiente de equilíbrio, de educabilidade humana, e está, por sua vez, relacionado com o cotidiano dos indivíduos em suas aventuras e desventuras, onde cada um vive suas experiências e seus momentos da melhor forma possível, a partir do seu entorno, não necessitando de um ambiente próprio ou situação determinada.

Todo este processo formativo em Goethe parece estar relacionado a sua confiança de que “não pode haver satisfação mais nobre que a de curar os homens de suas loucuras” (GOETHE, 2006, p.53), onde encantados pelas possibilidades de ganhos rápidos e fáceis que

---

<sup>204</sup> A neurociência afirma que é a educação da criança, mais precisamente a educação dos três primeiros anos de idade, o fator determinante para o crescimento de um adulto saudável



a modernidade começava a ofertar para a burguesia, deixam de se preparar para momentos futuros ao não se formarem a cada situação e a cada oportunidade.

Goethe, não quer aproveitar-se da ignorância do povo, ou, deixá-los enganarem-se com a escolha equivocada sobre seus destinos. Antes sim, quer esclarecê-los, para que possam usufruir da melhor forma possível de suas potencialidades. Sua formação constitui-se também em “um acordo entre as tendências individuais e as sociais” (LUZURIAGA, 1990, p.198).

Para ele, somente quando o indivíduo se encontra em seu talento terá forças para avivar sua ação existencial, caso contrário, perecerá e levará a sua existência a amargura da contradição interior – o que de certa maneira é prejudicial tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, na qual este indivíduo desempenhará sua função de maneira equivocada ou com limitação.

Qual o homem no mundo que, sem vocação interior, dedica-se a um ofício, uma arte ou qualquer meio de vida, não achara como tu insuportável sua profissão? Aquele que nasceu com talento para algum talento, nele encontrará sua mais bela existência! Não existe coisa alguma nesta terra sem dificuldade! Só o impulso interior, o amor e o desejo nos ajudam a superar os obstáculos, a abrir caminhos e a elevar-nos acima do estreito círculo onde outros miseravelmente se debatem (GOETHE, 2006, p.68).

Assim, é possível perceber que Goethe coloca a obra em um processo de historicidade, fazendo-a constituir-se com o andar da história e da sociedade. De forma que, a partir disso, não pensa o homem de forma estática no tempo e no espaço, mas, possibilita ver a formação como uma viagem no tempo e no espaço: é o processo de perfectibilidade - da sociedade e do homem - que conduz o núcleo formativo da obra.

Caso contrário, ao homem não atingir sua formação plena, isso trará graves consequências a sua constituição vital. Por isso também sua formação terá o cunho de ser universal, pois sabe que a maior parte dos homens é informe, e “são incapazes de dar forma a si mesmos e à sua essência” e, na maioria das vezes, se perdem antes mesmo de alcançar seus objetivos (GOETHE, 2006, p.543).

Poucos autores de sua época, e até mesmo de outras épocas, tiveram a coragem de apontar e demonstrar como a educação e o trato entre as classes era distinta. Em verdade, não somente distinta como também classificatória. Goethe, entretanto, não concordava com tal distinção. Ele preferia uma formação universal, tendo a convicção de que tal formação universal elevaria a qualidade das relações e das participações sociais, elevando assim o potencial de seu país.

Tal formação apontava justamente para a quebra das estruturas entre as classes alemãs, ao pelo menos apontava para uma possibilidade de mobilidade maior entre as classes, visto que, buscava unificar em só o conceito formativo “el mundo elevado y virtual de la aristocracia con el mundo vulgar e inconsistente de la burguesia” (GÓMEZ GARCIA, 2002, p.48).

Por fim, e não menos importante, preocupava-se em preparar indivíduos para conduzir as novas gerações. No apontamento de Wilhelm Meister ao final da obra, quando se descobre pai, é também um chamado para que os indivíduos percebam que todos somos responsáveis pelo mundo. Goethe expressa então todo o desespero da humanidade no papel de condutor e responsável pelo mundo, afinal: quem conduzirá as novas gerações? Os indivíduos estão preparados para isso?

Talvez, por isso, queira colocar tal responsabilidade de formação também aos ombros do estado: “não seria um trabalho agradável e digno de um estadista controlar a influência natural”, coloca. Ou seja, mesmo que a todos os indivíduos seja dada uma responsabilidade natural pela formação das novas gerações, isso não exime o estado de seu papel de guiar o seu povo em uma formação cultural, que lhe dê identidade e lhe possibilite evoluir.

Afinal, se para Goethe (1948b) o ambiente onde cada indivíduo vive modifica sua forma de ver e se relacionar com o mundo, bem como, a perfectibilidade depende do conhecimento do todo e das partes, então, é preciso formar o povo para que conheça sua própria natureza e também a natureza das coisas que o cerca, enfim, é preciso dar-lhe uma formação, e não qualquer formação, mas uma formação que permita compreender a si e ao mundo ao seu redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tamanha magnitude de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e de todo o legado deixado por Goethe, é difícil falar em *considerações finais*. Seria mais fácil e justo apontar para *novas considerações iniciais*.

Para recordar, este trabalho foi dividido em seis capítulos, sendo os três primeiros construídos sobre uma análise com foco na historicidade da constituição da obra - através de um recorte cronológico e histórico sobre ela -, buscando entender como foi sua constituição em sua singularidade e unicidade, em seu tempo e espaço.

Já os três últimos, constituídos hermenêuticamente, têm como foco o que está subjacente na obra e, a partir de triangulações entre autores e pesquisador, apontam (sem a ideia de “verdade última”) uma divisão em duas partes: a primeira voltada para a formação subjetiva e a segunda voltada para uma formação intersubjetiva.

Tal estrutura dos capítulos tem como função contribuir na construção da tese que se arquiteta sobre a questão norteadora deste trabalho: o que é nuclear nessa formação a qual Goethe tanto se devotou a desenvolver, fazendo da obra que a contém – *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* – um marco para os Romances de Formação (*Bildungsromane*).

A hipótese aqui defendida, a partir do que foi apresentado, é a de que o núcleo central da formação expressa na obra aponta para a busca de uma formação omnilateral e omnicompreensiva, baseada na autoformação.

Goethe, segundo o que se procurou desenvolver, demonstra que há um campo de forças dentro de cada indivíduo, algo que foge a qualquer dualismo externo, e que, inclusive, pode alimentar-se desses dualismos, para a superação das fragmentações e para a constituição de uma individualidade autêntica. Foi assim, por exemplo, que, ao decorrer de suas reflexões, conseguiu unificar aspectos do Romantismo e do Iluminismo, formando um conceito abrangente no que se refere à formação dos indivíduos.

Para clarear tal tese, é possível apontar primeiramente que, na obra, o aprendizado do personagem Wilhelm Meister é pensado através do exercício (ação) sobre as forças internas e externas do personagem. Nesse sentido, tal formação não é simplesmente a educação ou ao processo educativo (*Erziehung*), é autonomia e desenvolvimento próprio (autocultivo) tendo como ponto de partida sua própria natureza, omnicompreensividade, na busca pela omnilateralidade, é *Bildung*.

Tal formação se expressa com um trabalho de si sobre si mesmo, mas, ao mesmo tempo, também sobre o mundo, por isso, é também formação que se expressa como viagem, de *si* para fora de *si*, para o estranhamento de *si*, para a abertura, que torna a *si* mesmo como ação de transformação, pois entende que se o conhecimento somente se dá pela busca do homem pelo conhecimento de *si*, ao mesmo tempo, o conhecimento de *si* somente acontece pelo conhecimento do mundo e dos outros. Assim, o sair de *si* e ir ao mundo e aos outros, a viagem para *fora de si*, ao mesmo tempo, é uma viagem para dentro de *si*, no sentido em que o que está fora de *si* ajuda a explicar o *si mesmo*.

Ao mesmo tempo, é formação que se coloca como orientação teleológica, não no sentido determinante do ser, mas no sentido de que a educação deve ser orientada para um caminho, para o objetivo, de modo que a discussão do conceito de educação pressupõe que as intenções perseguidas sejam conhecidas e elevadas, do mesmo modo que pressupõe o colocar-se à disposição dos indivíduos para receber tal formação: “instruir-me a mim mesmo”.

Por isso, sua relação com a formação dos indivíduos é clara e esclarecedora: formar integralmente por meio de princípios de autoformação, de modo que o indivíduo, por meio de seu contato com o grande mundo, de suas experiências, suas possibilidades e necessidades, possa compreender sua natureza e constituir-se, desenvolvendo seus graus de consciência atuante no mundo que o torne um sujeito ético e estético, que possa ser e parecer ao mesmo tempo.

Ao conduzir a formação por esse caminho, indica que o indivíduo em formação não precisa desprender-se totalmente dos bens materiais, mas é imprescindível que compreenda que tão somente a aquisição de bens relacionados à cultura não significa a aquisição da própria cultura. É preciso compreendê-la, assimilá-la, torná-la parte de si, e o “si mesmo” parte dela.

Nesse sentido, é importante resgatar que tal expressão de formação de Goethe – principalmente sintetizado em seu personagem *Wilhelm Meister* – torna-se “o ponto fulcral da concepção moderna de formação: o homem como artífice de si mesmo. O ideal de formação como processo, como ‘estar a caminho’ de si mesmo” (GOERGEN, 2009, p. 43). Então, a formação como cultivo de si mesmo e como processo é a base da formação em Goethe, formação que tem como norte a harmonia de si e a busca pelo mais alto grau de humanidade.

Ou seja, tal concepção é uma forma altruísta de constituição da identidade dos indivíduos, pois apresenta-se como uma alternativa de formação e transformação à sociedade contemporânea, partindo, em primeiro momento, pela constituição do indivíduo como um ser existencial de qualidade, harmônico – que questiona primeiro sua existência para depois

constituir o que está ao seu redor –, relacionando-se com o mundo e com os outros de forma mais ética, sem a ignorância do imaginar-se “pronto”. Nesse sentido, o poeta pondera: “de que me adianta fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?” (GOETHE, 2006, p. 284).

De modo surpreendente, é um fato pouco explorado da vida de Goethe que pode ajudar a entender o que significa tal concepção formativa: uma escultura. Em sua casa em Weimar, casa que ganhara do Duque Carlos Augusto, possuía uma escultura<sup>x</sup> formada por dois objetos que representam a constituição da vida, do homem, do mundo: a parte de baixo é um cubo, que representa o fixo, o imóvel, aquilo que constitui o universo e o próprio homem em suas relações determinadas (mas não determinantes). Representa a natureza humana, suas condições biológicas, sua constituição, potencialização e limitação física, enfim, a luta romântica pelo respeito àquilo que constitui o indivíduo em sua condição humana. Já a parte de cima da escultura é uma esfera, que representa o mutável, aquilo que se movimenta, que é aperfeiçoável, o que há em possibilidade de transformação e potencialização, o que deve ser buscado em expansão, em movimento. Representa também a luta Iluminista pela busca do novo, da expansão: *sapere aude!*

Assim Goethe pensava a natureza. Assim Goethe pensava a vida. Assim Goethe pensava os indivíduos e sua formação: para ele, é preciso respeitar, na educação dos indivíduos, suas limitações e suas condições naturais. É necessário que cada indivíduo saiba dessas condições, não como fator de limitação do seu agir, mas como possibilidade de ampliação de busca contínua da vida.

Cremos, contudo, que a esfera também possa significar outra coisa. Goethe também se imaginava uma esfera que, em movimento, poderia impulsionar outras, tal como em um jogo de bilhar. Da mesma forma, cremos que Goethe imaginava que cada indivíduo era como uma esfera, que, ao movimentar-se, movimentava as demais esferas. Por isso, coloca-se a preocupação sobre quanto realmente cada um preocupa-se com o que oferece à humanidade.

Afinal, quanto cada um consegue se perceber preparado para oferecer aos demais? Estamos conscientes de nossas responsabilidades para com os outros, ou – como o questionamento de Wilhelm Meister –, somos demasiado egoístas para buscar apenas nossa própria satisfação? Essa pergunta é diretamente ligada às questões da intersubjetividade e da formação humana: das relações de cuidado com o mundo e com os outros<sup>205</sup>, das relações de

---

<sup>205</sup> Tão bem abordadas na obra *Ser e Tempo*, de Heidegger.

formação a que todos os indivíduos são chamados por sua ação no mundo e com os outros – como o fato de Wilhelm Meister perceber-se responsável por aqueles que estavam à sua volta, principalmente por seu filho.

Para isso, entende-se como e por que é importante relembrar também que na obra de Goethe tal formação precisa partir de um equilíbrio, uma mescla, entre formação moral e a formação da sensibilidade. Somente uma formação com tais princípios pode encaminhar a omnicomprensividade e a omnilateralidade, algo que ultrapasse os saberes meramente inteligíveis, que tenha por princípio a integralidade dos indivíduos e aponte para uma formação que leve em conta o saber sensível, a estesia, o espantar-se, o maravilhar-se, o gosto e o prazer por saber.

Uma formação em tais moldes deve ser percebida como uma condução, na qual possa ser incutida certa “disciplina” pessoal e possa ser dado amparo para que os indivíduos possam impulsionar-se em sua perfectibilidade, constituindo-se como um indivíduo tolerante, não por debilidade, mas por força, por ser equilibrado, harmônico. Ou seja, a disciplina indicada não é limitadora, é a disciplina que possibilita aos indivíduos não se perderem em seus caminhos, é ela que os encaminha à sua maioridade e os ajuda a aproveitar suas potencialidades sem denegrir o outro, ou o mundo.

Isso tudo ganha sentido em razão de que, assim como Goethe buscou desenvolver seus projetos formativos de acordo com as necessidades de cada época – entre as quais há um “*continuum*” –, e procedeu a uma busca pela evolução a cada nova obra, também buscou uma “*inovação*”, conforme pode ser percebido nas diferenças entre suas obras, como, por exemplo, entre *Werther*, *Anos de aprendizado*, *Anos de Viagem* e *Fausto*. Ao ler seus escritos, parece que cada leitor é convidado a desenvolver seus próprios projetos formativos, que estejam de acordo com as necessidades e os desafios de cada época.

Por fim, parece que não há como ser indiferente à obra de Goethe, afinal, atualmente, ressoa a mesma pergunta de Goethe e de outros representantes de sua época: quais são os caminhos da formação? O que deve ser nuclear?

Tais questões são desafiadoras e evidenciam a compreensão de que, de qualquer modo, se há o desejo de transformar (e cremos que não há docência sem o desejo de transformação), é impossível não respeitar ao menos três questões que Goethe aponta: primeiro, o respeito à natureza de cada um, e nesse caso, a educação precisa conduzir à omnicomprensão do que somos. De acordo com o que apresenta Goethe, se não descobrirmos o que somos, desde o princípio, caminharemos em direção contrária à nossa própria subjetividade, apontando para a possibilidade de nossa própria patologia e da

patologia dos que estão à nossa volta. Assim, em um mundo em que o que vale são os números (monetários) que cada profissão representa, cada vez mais os indivíduos são levados a negligenciar sua própria natureza em prol de algo que lhe dê retorno qualitativo mais rápido, esse pilar da formação de Goethe parece muito importante de ser recuperado.

Um segundo pilar tem relação com o respeito ao tempo. Esse tempo, importante frisar, como *kairós*, ou tempo de vida, de transformação, de autoconstituição. Tempo que devemos aproveitar para a maturidade, para a constituição da maioridade, da preparação para aquilo sobre o que seremos responsáveis. Tempo do “agora”, do recorte espaço-temporal que dá sentido às experiências e as torna qualitativas. Esse fator, em época de celeridade como a atual, parece ser cada vez mais difícil de ser cultivado.

E, como terceiro pilar, está a preocupação com as referências, em ser boa referência e em apontar boas referências. É preciso recordar, constantemente, que cada geração é responsável não somente pelo seu tempo, mas também pelos tempos vindouros. Somos responsáveis não somente pelo futuro de nossas próximas gerações, mas pelo futuro do planeta. Pelo futuro da humanidade. É preciso resgatar referências como subjetividade, como exemplo de ação no mundo, e também como intersubjetividade, como abertura para o mundo e para os outros.

Mas, de tudo, também vale recordar a frase com a qual Goethe inicia a carta de aprendizado de Wilhelm Meister: “Longa é a arte, breve a vida”. Isso significa que só uma parte da arte pode ser ensinada, o restante deve ser compreendido e representado pela ação do espírito. Goethe, como verdadeiro artista, abre nosso espírito para que possamos desenvolver, a partir de nossas próprias necessidades, nossas próprias ferramentas para superar nossos desafios. Afinal, como aponta a escrita dos umbrais do templo do passado, “não te esqueças de viver”, ou seja, não podemos esquecer de experienciar, compreender e transformar, assim como ele fez.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Leonardo Carneiro de. **A teoria das cores de Goethe**. 2013. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/a-teoria-das-cores-de-goethe/>. Acessado em: Novembro de 2016.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECK, Ulrich. In BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; RIZEK, Cibele Saliba (Rev.). **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. ed. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007

BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos**: Escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2009.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BOLLE, Willi. A ideia de formação na modernidade. In, FARACO, Carlos Alberto; GHIRALDELLI JR., Paulo (Coord.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Paideia e Humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista**. In, CENCI, Angelo; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Condição Humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E.. **O que e participação**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. **Pragmática menor em Gilles Deleuze**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CASSIRER, E. **Rousseau, Kant, Goethe**: Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces. Madri: FCE, 2007.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.



CHAUÍ, M. S. **Os trabalhos da memória**. In: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-36.

CHRISTIAN, Martin. **Wilhelm Meisters Lehrjahre: Die Bildungsidee bei Goethe**. Universidade de Konstanz, 1999. Disponível em: <https://www.christianix.de/doc/Lehrjahre.pdf>. Acessado em 15 de Dezembro de 2016.

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

CITELLI, Adilson. **Romantismo**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

COELHO, H. S. **A negatividade religiosa no pensamento de Goethe; e alguns apontamentos de sua relação com a constituição histórica do niilismo**. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Julho/ Agosto/ Setembro de 2008 Vol. 5 Ano V nº 3. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acessado em 15 de Abril de 2018.

COELHO, H. S. **Goethe - Espírito da contemporaneidade**. Pesquisas Estratégicas de Filosofia UFJF: Juiz de Fora, 2010. Disponível em <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/GOETHE.pdf>. Acessado em 20 de Setembro de 2017.

CORREIA, Jéssica de Souza Cabral. **O pensamento histórico de Herder**. In, BELCHIOR, Luna Halabi; PEREIRA, Luisa Rauter; MATA, Sérgio Ricardo da (orgs). *Anais do 7º Seminário Brasileiro de História da Historiografia – Teoria da história e história da historiografia: diálogos Brasil-Alemanha*. Ouro Preto: EdUFOP, 2013.

DEMO, P. **Pesquisa princípio Científico e Educativo**. 10 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Jorge Amado e o Bildungsroman proletário**. *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, v.2. p. 157-64, 1994. Retirado de <http://revista.abralic.org.br/downloads/revistas/1450309891.pdf>. Acessado em 23 de Fevereiro de 2016.

ECKERMANN, Johann Peter. **Conversações com Goethe**. Rio de Janeiro: Editora Pongueti, 1950.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ESPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência** / Baruch de Espinosa; seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; traduções de Marilena de Souza Chauí. [et al.]. — 3. ed. — São Paulo; Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

FABRE, Michel. **Experiencia y formación: la Bildung**. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011, p.215-225.

FELIPE, Kaio. **Os Filhos Enfermos de Goethe e Mann: A Bildung em “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister” e “A Montanha Mágica”**. *NOCTUA – Revista de História*, n. 5 (2012). Acessado em: 10 de Janeiro de 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/noctua/article/view/4641/5631>.

FLICKINGER, Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FRIELING, Axel. **Erziehung und Bildung in Goethes "Wilhelm Meisters Wanderjahre(n)", vornehmlich am Beispiel der "Pädagogischen Provinz"**. München: GRIN, Verlag, 1996. Disponível em: <http://www.grin.com/de/e-book/13808/erziehung-und-bildung-in-goethes-wilhelm-meisters-wanderjahre-n-vornehmlich>. Acessado em Outubro de 2017.

GADAMER, H.G. **Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação**. In ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

GIDDENS, Anthony. In BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; RIZEK, Cibele Saliba (Rev.). **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. 2. ed. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 2012.

GOERGEN, P. **Formação ontem e hoje**. In, CENCI, Angelo; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GOERGEN, P. **Prefácio**. In: FLICKINGER, Hans Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Memórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948a.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Memórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948b.

GOETHE, Johann W. **Wilhelm Meister Lehrjahre**. München, Alemanha: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1977.

GOETHE, Johann W. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Edição 34, 2006.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Ensaio científico: uma metodologia para o estudo da natureza**. São Paulo: Barany Editora: Ad Verbum Editorial, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto: uma tragédia (Primeira parte)**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GOETHE, Johann Wolfgang von; SCHILLER, Friedrich. **Correspondência**. São Paulo: Hedra, 2010.

GÓMEZ, B. N. **Conceitos fundamentais para compreender a filosofia da história de Johann Herder**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

GÓMEZ GARCÍA, Juan Guillermo. **Sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe**. En : Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 32, (enero-abril), 2002. pp. 41-51.

HAMMER JR., Karl. **Goethe and Rousseau: Resonances of the Mind**. Lexington, EUA: University Press of Kentucky, 1973. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=t9weBgAAQBAJ&pg=PA176&lpg=PA176&dq=hammer+jr.+herder+e+rousseau&source=bl&ots=NwLWBn7YpN&sig=mhuYLxJggjabUED7RYjq-wpvu7E&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwin1KrBut7TAhWDhpAKHTubAZ0Q6AEIjAA#v=onepage&q=hammer%20jr.%20herder%20e%20rousseau&f=false>. Acessado em Dezembro de 2015.

HADOT, Pierre. **No te olvides de vivir: Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales**. Madrid, España: Ediciones Siruela, 2010.

HERDER, J.H.. **Obra Selecta**. Madrid: Alfaguara, 1982.

HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação. In CENCI, Angelo; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HORKHEIMNER, Marx. Notes on Institute activities. In, BONNER, E; KELLER, D. **Critical Theory and Society**. New York: Routledge, 1989. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=AZVJy1g--J8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=notes%20on%20institute&f=false](https://books.google.com.br/books?id=AZVJy1g--J8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=notes%20on%20institute&f=false). Acessado em: 01 de Julho de 2017.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2.ed. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba - Lins, 1999

KAPLAN, E. Ann (Coord.). **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

KELLER, Alfred J. **Michaelis: minidicionário alemão: alemão-português, português-alemão**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

KIERKEGAARD, Sören. **O desespero humano: texto integral**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2006.

KLEIN, Joel Thiago. **Kant e a primeira recensão a Herder: comentário, tradução e notas**. Studia Kantiana, 13 (2012): 121-147.

JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna: de Galileu a Newton**. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

LASH, Scott. In BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; RIZEK, Cibele Saliba (Rev.). **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2. ed. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 2012.

LEIF, J. **Pedagogia geral**: pelo estudo das doutrinas pedagógicas. São Paulo: Nacional, 1960.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mario Vilela. São Paulo: Editora Barcarrola, 2004.

LÖWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche**. La quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XIX. Espanha: Katz Editora, 2008.

LÖWY, Michael. **Revolta e melancolia**: o romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUKÁCS, G. **Goethe y su época**. Barcelona, España: Ediciones Grijalbo, 1968.

LUKÁCS, G. **Posfácio**. In, GOETHE, Johann W. Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister. São Paulo: Edição 34, 2006.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18.ed. São Paulo: Nacional, 1990.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo**: o *Bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MAAS, Wilma Patrícia. **Shakespeare em Goethe**. Revista CULT, nº130, Nov, 2008. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/shakespeare-em-goethe/>. Acessado em Agosto de 2016.

MAIA, Leonardo; ANDRADE, Pedro Duarte de. **Wilhelm Meister de Goethe**: o romance de formação e a formação como poética. Revista Rapsódia (online). Ed. Nº 5. USP: São Paulo, 2011. Disponível em <http://revistas.usp.br/rapsodia/article/view/106475/105103>. Acessado em 15 de Julho de 2014.

MANN, Thomas. **Goethe como representante da era burguesa**: um ensaio. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2014. (Edição Kindle)

MASSAUD, Moisés. **Dicionário de termos literários**. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

MAZZARI, Marcus Vinicius. **Romance de formação em perspectiva histórica**: o tambor de lata de G. Grass. São Paulo: Ateliê, 1999.

MAZZARI, Marcos V. **Prefácio**. In, GOETHE, Johann W. Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister. São Paulo: Edição 34, 2006.

MEMORIAL DO RIO GRANDE DO SUL E INSTITUTO GOETHE. **Tempestade e Ímpeto**: História Síntese da Cultura Alemã. Caderno de História, nº 16: 2006.

MÖLLMANN, A. D. S. **Bildung na contemporaneidade**: qual o sentido?. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS, Maio de 2010.

MOURA, Caio. **O advento dos conceitos de cultura e civilização**: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. *Filosofia Unisinos*, 10(2):157-173, mai/ago, 2009.

MOURA, Magali. **Da magia a Kant**: considerações sobre a relação de Goethe com a filosofia. *MATRAGA*, Rio de Janeiro, v.18, n.29, jul./dez. 2011.

NETO, Artur Bispo Santos. **A Fenomenologia do Espírito de Hegel e o romance de formação de Goethe**. *Revista Urutágu*a – revista acadêmica multidisciplinar – Nº 17 – dez.2008/jan./fev./mar. 2009 – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil.

NETO, Artur Bispo Santos. **Experiência estética e formação em Hegel e Goethe**. *PERI*, v. 02, n. 02, 2010, p.75-88.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. **Herder**: uma proposta de reforma radical na educação. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*; v. 19, n. 2 (2014). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v19i2p83-94>.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Edição Loyola, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. São Paulo, SP: Escala, 2006.

ORDUÑA, María Cándor. **Introducción**. In GOETHE, Johann W. *Los sufrimientos del joven Werther*. Madrid, ESP: Alba, 1999.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PUCCI, B. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno**. In: Julio Cesar Werlang e Nilva Rosin. (Org.). *Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética*. 1ª ed. Passo Fundo, RS: Editora do IFIBE, 2011, p. 13-42.

REALE, G. **Historia da filosofia**, vol. 5: do romantismo ao empiriocriticismo / G. Reale, D. Antiseri. São Paulo: Paulus, 2005

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Porto: Rés, 1983.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RÖSLER, Winfried: **Die Grenze erzieherischer Möglichkeiten** - eine übersehene Erbschaft aus Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahre" - In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66 (1990) 2, S. 158-168. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/33982551.pdf>. Acessado em 20 de Dezembro de 2016.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade: Fundamentos da Crítica à Indústria Cultural em Adorno**. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Romantismo: uma questão alemã**. São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 11.ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHUTJER, Karin Lynn. **Narrating Community After Kant: Schiller, Goethe, and Hölderlin**. Detroit, EUA: Wayne State University Press, 2001. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=l-gggP8wlxwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=snippet&q=wilhelm&f=false](https://books.google.com.br/books?id=l-gggP8wlxwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=wilhelm&f=false). Acessado em setembro de 2016.

SCHWEITZER, Albert. **Goethe: quatro discursos**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

SIMMEL, G. **Goethe**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005a.

SIMMEL, Georg. **As grandes cidades e a vida do espírito** (1903). Mana [online]. 2005b, vol.11, n.2, pp. 577-591. ISSN 0104-9313. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132005000200010>.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SPINOZA, Benedictus de. **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética**; 3ªed. Tratado político; Correspondência / Baruch de Espinosa; seleção de textos de Marilena de Souza Chauí; traduções de Marilena de Souza Chauí... [et al.]. Os pensadores — 3. ed. — São Paulo; Abril Cultural, 1983.

STÜRMER, Adroaldo. **Natureza, sociabilidade e o papel do educador no Livro IV**. In, DALBOSCO, Claudio Almir (Coord). Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, Dezembro de 2005.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

TEIXEIRA, Lívio. **A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na Filosofia de Espinosa**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

TESTA, Edimárcio. **Hermenêutica filosófica e história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.

VIERHAUS, Rudolf. **Formación** (*Bildung*). Separata Revista Educación y Pedagogia. vol. XIV, N° 33, 2002.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

WAIZBORT, L. **As aventuras de Georg Simmel**. São Paulo: Editora 34, 2000.

WULF, Andrea. **A invenção da natureza**: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt. São Paulo: Planeta, 2016.

i

Goethe faz duras críticas à educação de sua infância. Em *Memórias e Poesia* (vol. I), critica os mestres “com suas velhas rotinas” mencionando que “os professores mereciam pouca confiança dos pais, o que dera origem a uma pedagogia de amadores. Procurando o melhor, tinham se esquecido que toda a instrução que não é dada por homens da profissão, é sempre defeituosa” (GOETHE, 1948a, p. 44). A escola também tinha métodos corretos para as aspirações do poeta, conforme menciona: “A gramática me desagradava, pois nela eu não via senão leis arbitrárias; as regras me pareciam ridículas por causa das exceções que as destruíam e para as quais era preciso um estudo especial. E sem o rudimento, que eu gostava de repetir sem descanso, não sei em que me teria tornado” (Idem).

Em outra passagem, vai enfatizar que os princípios da educação de sua época, aos quais teve que se enquadrar, limitavam sua curiosidade, assim como a curiosidade das outras crianças, o que lhe era muito custoso: “porque condenar nas crianças o que se admira nos naturalistas? Eles não se instruem respeitando a vida, mas arrebatando-a ao que a possui” (GOETHE, 1948a, p. 87). Da mesma forma, demonstra que tal educação equivocada foi-lhe prejudicial em sua juventude: “o dinheiro não me faltava, mas meu espírito pilhérico me criou dificuldades quase intransponíveis. Existem fraquezas que pertencem à nossa natureza, outras nos foram sugeridas pela educação, e seria impossível decidir quais são as mais difíceis de sobrepujar” (Idem, p.179).

Goethe demonstrava buscar exaltar a necessidade de respeitar a curiosidade das crianças, impulsionando-as para o reconhecimento de suas experiências para o desenvolvimento de sua educabilidade, lembrando muito a preocupação de Rousseau com a necessidade de ensinar ao *Emílio* o gosto pelas ciências, e não a ciência em si (ROUSSEAU, 2014)

Por motivos como esses, entendia tal conceito de educação como “penosa”, e vai regozijar-se que, posteriormente, “devido enfim aos inconvenientes deste método, procurou-se mais tarde instruir a mocidade por processos atraentes, que fazem do estudo um jogo”. Porém, também apontava que, para ele mesmo, esse último método não era sem perigo.

Outro aspecto condenável de sua parte estava relacionado à diferença entre a educação de homens e mulheres. Mesmo que sua irmã tivesse a possibilidade de obter certa formação em casa, normalmente, a educação feminina limitava-se a isso, ou a uma simples instrução básica, como é possível ver na confissão de Gretchen a Goethe: “Encantada com minha narração, ela me confessou que há muito tempo invejava a felicidade de pessoas instruídas e que desejava ser um rapaz para me acompanhar à universidade, onde aprenderíamos juntos tudo o que um homem pode aprender” (GOETHE, 1948a, p. 122).

ii

A reforma da casa de seus pais foi um fato marcante e importante na vida de Goethe. Segundo o próprio autor, em suas memórias, no decorrer da reforma, toda sua família teve que abrigar-se na casa de amigos, o que levou seu pai a decidir por enviar ele e sua irmã temporariamente para a escola, onde fez algumas amizades que o permitiram conhecer melhor sua cidade, pois, como ele mesmo menciona: “somente então, me fora possível percorrê-la, ora só, ora com meus camaradas de escola” (GOETHE, 1948a, p. 35).

Tais passeios pela cidade o levaram a contrair o hábito de “observar as situações humanas nas suas dimensões e relações naturais” (GOETHE, 1948a, p. 36), levando-o a conhecer também as diferenças sociais que havia em sua cidade, e a diferença entre burgueses e aristocratas:

Ali, os brilhantes canteiros dos ricos ou os férteis vergéis dos burgueses, mais preocupados com o útil do que com o belo; aqui casas, pátios, fabricas, lavanderias e outros estabelecimentos industriais; mais longe o cemitério... A cena, mudando a todo o instante, nos mostrava milhares de indivíduos, no círculo estreito da vida privada, trabalhos domésticos, relações íntimas e os cuidados mais ínfimos e mais secretos (GOETHE, 1948a, p. 37).

Ainda segundo Goethe (GOETHE, 1948a, p. 39), essa época de sua vida lhe fora útil para determinar suas considerações sobre a sociedade: “no meio de tão grande movimento, não tardei a formar justa ideia das produções dos habitantes do nosso globo, e das trocas por meio das quais ele se comunicam entre si”.

Analisando sua adolescência, é possível perceber também que, além dessas considerações, a partir de suas experiências com seus colegas e suas observações sobre sua cidade, Goethe também construiu certa tendência para o bem comum de toda sociedade.



Na adolescência, por exemplo, vai continuar a relacionar-se com adolescentes das classes menos favorecidas de sua cidade, demonstrando total empatia para com seus amigos e suas famílias, em alguns casos, até preferindo estar junto dessas pessoas do que nos círculos sociais a que seu pai tinha acesso pelo sua posição na sociedade.

iii

É difícil precisar na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* sobre a “qual burguesia” Goethe se referia, sendo possível distinguir a burguesia da época em ao menos três níveis: a alta burguesia, constituída por burgueses que cuidavam das finanças e dos bancos; a média burguesia, em geral constituída de comerciantes que vendiam as especiarias nas cidades – *burgos* –, mas também, conforme Elias (2008), administradores, servidores civis e outros indivíduos que obtinham sua renda da corte (como os servidores dos príncipes, alguns cléricos e professores); e a baixa burguesia, constituída predominantemente de artesões, que trabalhavam com vestidos, mantas, temperos especiais e outras coisas cotidianas.

Dessa forma, entendendo que a Alta Burguesia tinha um pouco mais de acesso à cultura e à formação, é possível apontar que, quando menciona-se a crítica de Goethe à burguesia e suas limitações, aponta-se para uma crítica principalmente à média burguesia, que, mesmo desfrutando de certo padrão de vida, ainda primava por acumular recursos ante ao investimento cultural – já que, também, por outro lado, conforme Elias (2008, p. 33), “gente de baixa posição social” não tinha lugar no contexto cultural da Alemanha da época.

Nesse caso, é importante recordar fatos pontuais da obra em que, por exemplo, Wilhelm Meister criticava seu cunhado (que era um comerciante em ascensão) e também, ao final da obra, criticava Melina (o dono da Trupe Teatral) por seus ideais capitalistas e sem escrúpulos, os quais desejavam somente acumular dinheiro, ante à possibilidade de utilizar o teatro para formar a sociedade.

Contudo, é importante recordar também que o fato de a média burguesia primar por acumular recursos ante o investimento cultural não significa que ela não buscasse algum tipo conhecimento. Como a própria obra menciona, quando Wilhelm Meister parte em viagem, seu pai lhe incumbe de fazer um “diário de viagem”, uma descrição abrangente das regiões por onde passaria. Wilhelm Meister acaba esquecendo-se de tal fato, o que o obriga a pagar a um amigo para ajudá-lo a fazer. Porém, ao fazê-la, juntamente com Laertes, compreenderá a intenção de seu pai ao perceber que tal descrição lhe ajudaria a compreender melhor as condições sociais e a vida cotidiana do “mundo real”.

Assim sendo, Goethe demonstra que o problema da média burguesia é sobre qual conhecimento ela se debruça para desenvolver sua vida: o conhecimento técnico, simplesmente voltado à obtenção de saberes que lhes dariam condições de obter mais lucros e mais vantagens, como é possível recordar a partir da seguinte passagem: “de que me adianta fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?” (GOETHE, 2006, p. 284). Ou seja, Goethe critica o fato de a busca pelo saber “exterior” vir antes da busca pelo saber “interior” nessa classe social.

Segundo Japiassu (2001, p. 160), em se tratando da busca pelo conhecimento por parte da burguesia, desde o início de sua lenta ascensão, essa classe social se caracterizou pelo desejo de saber. Nela, estaria o desejo de “conhecer os fatos e os acontecimentos para prever outros e deles tirar proveito”, o que teria sido inclusive um dos motivos da Revolução Científica iniciada entre os séculos XI e XII.

Outro fato que não é possível contrapor é o de que o próprio Goethe é um representante burguês, como aponta muito bem Mann (2014). Sua família é uma família burguesa em ascensão. Seu pai é funcionário público e investe pesado na formação dos filhos: seja no investimento de uma boa biblioteca, seja no investimento da formação em línguas e do próprio curso de Direito que obriga Goethe a fazer, o que comprova, novamente, que a crítica de Goethe para com a burguesia não é sobre a falta de uma busca pelo saber, mas sobre “que saber” a burguesia primava e buscava.

iv

Importante conceber, a partir do que foi demonstrado até o momento, que a estrutura do texto está regulada segundo as influências de Herder e suas (re)leituras sobre Kant, as quais, embora delas Herder se afaste, Goethe continua ligado.

É possível ver, por exemplo, na metacrítica de Herder sobre a *Crítica da Razão Pura* de Kant uma distinção sobre o universal e o particular contida na relação espaço-temporal da constituição dos indivíduos:

---

Existimos como partes del mundo; ninguno de nosotros constituye un universo aislado. Somos seres humanos concebidos en el vientre de una madre, y cuando entramos en un mundo mayor, en seguida nos encontramos ligados por mil lazos de nuestros sentidos, de nuestras necesidades y nuestros impulsos, a un universo del que ninguna razón especulativa quiere separarse. Sin este *universal* al que pertenecemos, nada en nosotros es aplicable o explicable; nosotros mismos sólo existimos como eslabones de una gran cadena, sin la cual no existiría nuestra razón ni nuestro entendimiento. Sólo existimos como *algo especial dentro de lo universal*. (HERDER, 1982, p.415)

Veja que, o princípio da história mimética de Goethe inicia pela apresentação de sua infância, onde procura demonstrar que a vida Wilhelm Meister não se desenvolve a partir do acaso, mas sim, que a mesma é fruto de relações sociais (com suas famílias, com seus amigos, com a sociedade ao seu redor) e estas relações o vão marcando desde cedo.

v

É imprescindível aqui uma nota sobre o conceito de viagem que, talvez, ficará mais visível nos *Anos de peregrinação de Wilhelm Meister* (Wilhelm Meisters Wanderjahre) -, obra posterior e sequencial aos *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (Wilhelm Meisters Lehrjahre).

O termo alemão *Wanderjahre*, de *wander* (caminhada) e *Jahre* (anos) normalmente é traduzido como *Anos de caminhada*, mas, também pode ser relacionado a *wanderer* (viajante, caminhante, andorilho) e, ainda, *wandeln* (transformar-se); tudo isso, por que o termo *Wanderjahre* - principalmente entre o final da Idade Média e o início da industrialização – designava um período de “vaguear” após a conclusão de seu aprendizado buscando adquirir experiência, tendo, inclusive, estado relacionado com condições de admissão ao exame de mestre em algumas universidades.

Os *Wanderjahre*, como eram conhecidos, viajavam por entre as cidades e povoados buscando adquirir experiência e sabedoria sobre o ofício que escolhiam para si. Neste tempo, muitos sequer tinham remuneração, apenas desempenhavam o papel de observar, conhecer novas práticas e técnicas de trabalho, bem como, de praticar a partir do que seus mestres lhes indicavam; além de adquirir experiência de vida.

Atualmente o termo *Wander* ainda possui um significado muito forte entre os alemães: significa o caminhar por entre a natureza. Prática esta que mescla o esporte da caminhada, com a volta aos ancestrais germânicos de contato com a natureza. Há diferenças trilhas por entre as matas e florestas em diversas cidades alemãs. Trilhas estas, para todas as idades.

Ora, por que é importante tal percepção do conceito de *Wanderjahre*, antes de seguir caminho na análise da obra de Goethe? Bem, no decorrer do texto, será possível perceber que Goethe utilizar-se-á da técnica da viagem: Wilhelm Meister sairá em viagem para desenvolver os trabalhos de sua família e, ao mesmo tempo, pelo desejo do pai, para compreender melhor como acontece o processo econômico no ramo em que se enquadram. Porém, é justamente seu *Wanderjahre* inicial que o colocará em outro rumo. Ao final da obra Meister atingirá o término de seus *anos de aprendizado*, porém, agora com outra visão de mundo buscará novamente seus *Wanderjahre*, em uma profissão e em um futuro que escolhera para si.

Com isso, deseja-se aqui compreender os *Wanderjahre* na obra como uma expressão da *Bilgung* como viagem, como um processo formativo do indivíduo: um processo de busca pela autoformação.

vi

Um dos pontos mais polêmicos da obra, ou das obras, de Goethe é a questão do destino. Muitos intérpretes fantasiam a relação do destino em Goethe como se esse, pela sua relação de estudo com “ciências do horóscopo” (zoroastrismo, cartomantismo, etc..) o coloquem no rol daqueles que entregam-se a situação de crer que o destino é o mandante na vida dos indivíduos, não restando a estes nada além da aceitação. É o caso de Citati (1996), quando analisa dentro da obra as questões de Goethe em relação a caminhada de Wilhelm e a caminhada de outro dois personagens: o harpista e Mignon.

Para este autor é possível perceber que, tanto o Harpista como Mignon, embora tentem fugir de seus destinos se colocam sempre no caminho traçado por ele. Da mesma maneira, mesmo que outras pessoas tentem interferir, como no caso de Wilhelm Meister, no fim o destino cobra aquilo que traçou para cada um. Assim,

Wilhelm e seu destino bom, e o Harpista e Mignon e seu destino de morte, nada podem fazer para distanciar-se do que lhes é traçado: é preciso aceitar o destino.

Porém, ao ler Hadot (2010) é possível ter em mente outra interpretação em relação ao que Goethe acreditava ser o “destino”. Para este autor, o que Goethe procura demonstrar é a recuperação clássica do termo *Tychê*<sup>vi</sup>, o qual designava sim a condução do destino, mas o destino das cidades. Neste sentido, o destino para Goethe não está vinculado diretamente à vida dos indivíduos, mas sim, indiretamente. Mas como seria possível isso?

Bem, para Goethe, o que o indivíduo precisa é descobrir seus impulsos naturais, estes sim, como destinos dos quais o homem não pode fugir. Suas limitações e potencialidades físicas ou mentais, o limite de seu próprio ser. Então, seu “destino” age no sentido de que o indivíduo precisa equilibrar seus limites e suas potencialidades (destinos interiores) com aquilo que a sociedade lhe oferece (destinos exteriores). O que não significava limitação, mas sim, impulso, dado que, a partir do momento em que os indivíduos percebem e equilibrem seu destino interior com o destino exterior, pode usufruir o máximo de si, tendo a possibilidade de contribuir melhor para a sociedade.

O destino em Goethe não é, portanto, um espaço de pré-definições individuais e sociais. Ao contrário, é a possibilidade de perceber-se onde pode atingir seu máximo - ou ir em busca do mesmo-, como é o caso de Meister em suas viagens, onde a cada uma delas descobria melhor seus “dons” e percebia suas limitações, abandonando estas atividades em prol de outras atividades que pudessem lhe proporcionar melhor prazer e formação.

Goethe, portanto, não aceita o destino limitador, fatalista, ele busca situações de planejamento, e “pretende formar seres humanos que desenvolvam todas as suas qualidades em livre espontaneidade. Goethe busca uma unidade de planejamento e acaso na vida humana. Por isso é que se prega constantemente no romance o ódio contra o “destino”, contra toda resignação fatalista.” (LUKÁCS, 2006, p.590)

vii

A situação dos Judeus na época já era um tanto complicada na Alemanha. Em sua obra *Poesia e Verdade*, Goethe busca descrever, a partir de suas caminhadas e visitas ao que ele chamava de “vila de judeus” a situação de tal povo: “Nossa vila de judeus não podia deixar de atrair minha atenção. Ela se compõe de algumas ruas estreitas e sujas e separadas por um grande muro do resto da cidade”. (GOETHE, 1948a, p.102)

É importante recordar que em 1750, Frederico II da Prússia estabeleceu o “Generalreglement” para Judeus. Tal documento dividia o povo em seis grupos muito distintos, e, de certa maneira, com muito preconceito. Apenas um grupo, que era dos Judeus mais ricos – incluindo os donos de indústrias e os banqueiros - possuíam os chamados “privilégios gerais”, os mesmos que os comerciantes cristãos tinham na Alemanha, o restante da população tinha direitos restritos, muitos tendo inclusive que morar do lado de fora dos portões das cidades, tendo que retirar-se nos dias importantes, como nas votações para conselheiros e escolha dos novos Grã-duques ou novos governantes: “Na véspera do dia da eleição, todos os estrangeiros foram forçados a sair da cidade, e os burgueses de Francfort se orgulharam de ser os únicos testemunhos de uma tão grave solenidade”. (GOETHE, 1948a, p.123)

As visitas de Goethe a vila dos judeus, entretanto, o fizeram ter uma visão totalmente distinta de seu governante, e até mesmo de sua família. Goethe fez questão de arranjar uma maneira de conhecer as cerimônias deste povo e, até mesmo, ajudava aos moradores da vila quando podia. (GOETHE, 1948a)

viii

Do original:

“Dein Brief ist so wohl geschrieben und so gescheit und klug gedacht, dass sich nichts mehr dazusetzen laesst. Du wirst mir aber verzeihen, wenn ich sage, dass man gerade das Gegenteil davon meinen, behaupten und tun und doch auch recht haben kann. Deine Art, zu sein und zu denken, geht auf einen unbeschraenkten Besitz und auf eine leichte, lustige Art zu geniessen hinaus, und ich brauche dir kaum zu sagen, dass ich daran nichts, was mich reizte, finden kann.

Zuerst muss ich dir leider bekennen, dass mein Tagebuch aus Not, um meinem Vater gefaellig zu sein, mit Huelfe eines Freundes aus mehreren Buechern zusammengeschrieben ist und dass ich wohl die darin enthaltenen Sachen und noch mehrere dieser Art weiss, aber keineswegs verstehe noch mich damit abgeben mag. Was hilft es mir, gutes Eisen zu fabrizieren, wenn mein eigenes Inneres voller Schlacken ist? Und was, ein Landgut in Ordnung zu bringen, wenn ich mit mir selber uneins bin?

Dass ich dir's mit einem Worte sage: mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht. Noch hege ich ebendiese Gesinnungen, nur dass mir die Mittel, die mir es moeglich machen werden, etwas deutlicher sind. Ich habe mehr Welt gesehen, als du glaubst, und sie besser benutzt, als du denkst. Schenke deswegen dem, was ich sage, einige Aufmerksamkeit, wenn es gleich nicht ganz nach deinem Sinne sein sollte.

Waere ich ein Edelmann, so waere unser Streit bald abgetan; da ich aber nur ein Buerger bin, so muss ich einen eigenen Weg nehmen, und ich wuensche, dass du mich verstehen moegest. Ich weiss nicht, wie es in fremden Laendern ist, aber in Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich sagen darf personelle Ausbildung moeglich. Ein Buerger kann sich Verdienst erwerben und zur hoechsten Not seinen Geist ausbilden; seine Persoenlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen, wie er will. Indem es dem Edelmann, der mit den Vornehmsten umgeht, zur Pflicht wird, sich selbst einen vornehmen Anstand zu geben, indem dieser Anstand, da ihm weder Tuer noch Tor verschlossen ist, zu einem freien Anstand wird, da er mit seiner Figur, mit seiner Person, es sei bei Hofe oder bei der Armee, bezahlen muss: so hat er Ursache, etwas auf sie zu halten und zu zeigen, dass er etwas auf sie haelt. Eine gewisse feierliche Grazie bei gewoehnlichen Dingen, eine Art von leichtsinniger Zierlichkeit bei ernsthaften und wichtigen kleidet ihn wohl, weil er sehen laesst, dass er ueberall im Gleichgewicht steht. Er ist eine oeffentliche Person, und je ausgebildeter seine Bewegungen, je sonorer seine Stimme, je gehaltner und gemessener sein ganzes Wesen ist, desto vollkommner ist er. Wenn er gegen Hohe und Niedre, gegen Freunde und Verwandte immer ebenderselbe bleibt, so ist nichts an ihm auszusetzen, man darf ihn nicht anders wuenschen. Er sei kalt, aber verstaendig; verstellt, aber klug. Wenn er sich aeusserlich in jedem Momente seines Lebens zu beherrschen weiss, so hat niemand eine weitere Forderung an ihn zu machen, und alles uebrige, was er an und um sich hat, Faehigkeit, Talent, Reichtum, alles scheinen nur Zugaben zu sein.

Nun denke dir irgendeinen Buerger, der an jene Vorzuege nur einigen Anspruch zu machen gedaechte; durchaus muss es ihm misslingen, und er muesste desto ungluecklicher werden, je mehr sein Naturell ihm zu jener Art zu sein Faehigkeit und Trieb gegeben haette.

Wenn der Edelmann im gemeinen Leben gar keine Grenzen kennt, wenn man aus ihm Koenige oder koenigaehnliche Figuren erschaffen kann, so darf er ueberall mit einem stillen Bewusstsein vor seinesgleichen treten; er darf ueberall vorwaertsdringen, anstatt dass dem Buerger nichts besser ansteht als das reine, stille Gefuehl der Grenzlinie, die ihm gezogen ist. Er darf nicht fragen: "Was bist du?" sondern nur: "Was hast du? welche Einsicht, welche Kenntnis, welche Faehigkeit, wieviel Vermoegen?" Wenn der Edelmann durch die Darstellung seiner Person alles gibt, so gibt der Buerger durch seine Persoenlichkeit nichts und soll nichts geben. Jener darf und soll scheinen; dieser soll nur sein, und was er scheinen will, ist laecherlich oder abgeschmackt. Jener soll tun und wirken, dieser soll leisten und schaffen; er soll einzelne Faehigkeiten ausbilden, um brauchbar zu werden, und es wird schon vorausgesetzt, dass in seinem Wesen keine Harmonie sei noch sein duerfe, weil er, um sich auf eine Weise brauchbar zu machen, alles uebrige vernachlaessigen muss.

An diesem Unterschiede ist nicht etwa die Anmassung der Edelleute und die Nachgiebigkeit der Buerger, sondern die Verfassung der Gesellschaft selbst schuld; ob sich daran einmal etwas aendern wird und was sich aendern wird, bekuemmert mich wenig; genug, ich habe, wie die Sachen jetzt stehen, an mich selbst zu denken und wie ich mich selbst und das, was mir ein unerlaessliches Beduerfnis ist, rette und erreiche.

Ich habe nun einmal gerade zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt, eine unwiderstehliche Neigung. Ich habe, seit ich dich verlassen, durch Leibesuebung viel gewonnen; ich habe viel von meiner gewoehnlichen Verlegenheit abgelegt und stelle mich so ziemlich dar. Ebenso habe ich meine Sprache und Stimme ausgebildet, und ich darf ohne Eitelkeit sagen, dass ich in Gesellschaften nicht missfalle. Nun leugne ich dir nicht, dass mein Trieb taeglich unueberwindlicher wird, eine oeffentliche Person zu sein und in einem weitem Kreise zu gefallen und zu wirken. Dazu koemmt meine Neigung zur Dichtkunst und zu allem, was mit ihr in Verbindung steht, und das Beduerfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genuss, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute wirklich fuer gut, und das Schoene fuer schoen halte. Du siehst wohl, dass das alles fuer mich nur auf dem Theater zu finden ist und dass ich mich in diesem einzigen Elemente nach Wunsch ruehren und ausbilden kann. Auf den Brettern erscheint der gebildete Mensch so gut persoenlich in seinem Glanz als in den obern Klassen; Geist und Koerper muessen bei jeder Bemuehung gleichen Schritt gehen, und ich werde da so gut sein und scheinen koennen als irgend anderswo. Suche ich daneben noch Beschaeftigungen, so gibt es dort mechanische Quaelereien genug, und ich kann meiner Geduld taegliche uebung verschaffen.

Disputiere mit mir nicht darueber; denn eh du mir schreibst, ist der Schritt schon geschehen. Wegen der herrschenden Vorurteile will ich meinen Namen veraendern, weil ich mich ohnehin schaeme, als Meister aufzutreten. Lebe wohl. Unser Vermoegen ist in so guter Hand, dass ich mich darum gar nicht bekuemmere; was ich brauche, verlange ich gelegentlich von dir; es wird nicht viel sein, denn ich hoffe, dass mich meine Kunst auch naehren soll." (GOETHE, 1977, p. 311-314)

ix

Ainda, um último ponto para esta “abertura” da carta esta relacionada à condição de vida que Goethe leva, fruto de muitas discussões sobre seus interpretes. A frase - “Tua maneira de ser e de pensar demonstram propensão para um patrimônio ilimitado e para uma espécie de prazer fácil e alegre de gozá-lo, e nem preciso dizer-te que não posso encontrar nisso algo que me atraia” – parece demonstrar algo que na prática não está totalmente de acordo com aquilo que Goethe acredita, pois, o mesmo não despreza a possibilidade de viver bem.

Mann (2014), por exemplo, aponta para o fato de que Goethe era um representante da vida burguesa e, ele mesmo, não se via sem as condições desta vida. Reproduz até mesmo uma frase estranha de Goethe, em um diálogo sobre Bentham, onde afirma: “Tivesse eu nascido na Inglaterra, teria sido um duque rico ou então um bispo com renda anual de trinta mil libras esterlinas” (MANN, 2014, s/p<sup>ix</sup>).

Com tal expressão Mann não quer caracterizar Goethe como um burguês insensível ou desmerecedor de seu talento. Ao contrário, apenas quer justificar que Goethe fora privilegiado por nascer em tal condição<sup>ix</sup> e, que sem esta condição, possivelmente não teria atingido o que atingiu como pensador. Até porque, como nas próprias palavras de Goethe: “foram excessivas as demandas à minha vida, tanto externas quanto internas” (MANN, 2014, s/p<sup>ix</sup>).

Então, o que Goethe quer confrontar aqui não é a possibilidade de ter recursos, mas sim, a “propensão para um patrimônio ilimitado e para uma espécie de prazer fácil e alegre de gozá-lo”. O acúmulo de recursos pelo simples fato de acumular, sem um objetivo de vida, social, existencial.

x

Escultura localizada na residência de Goethe, em Weimar.



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/343047696599542633/>

---

CIP – Catalogação na Publicação

M311f Marangon, Márcio Luís

A formação humana em Goethe a partir da obra Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister / Márcio Luís Marangon. – 2018.

213 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

1. Goethe, Johann Wolfgang von, 1749-1832. 2. Educação. 3. Homem –  
Formação. I. Eldon Henrique Mühl, orientador. II. Título.

CDU: 37

---

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427