

O aprendiz e o aprendizado: gênese e primeiras recepções de Wilhelm Meister, de Goethe

The apprentice and apprenticeship: genesis and first receptions of Goethe's Wilhelm Meister

Manoela Hoffmann Oliveira*

Resumo: O artigo apresenta o ciclo Meister e as recepções de Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister, principalmente no que concernem ao protagonista. A ideia pedagógica foi identificada como central por Schiller, Körner e W. Humboldt, que delinearam as principais posições da crítica sobre Wilhelm Meister e sua realização individual, interpretando-a como completada. Os românticos da segunda recepção, F. Schlegel e Novalis, seguiram o mesmo entendimento. Não houve consenso, porém, sobre o que foi aprendido e a relação entre aprendizado e maestria. Marcante, sobretudo, é que os entraves sociais para a atividade individual tenham permanecido fora da perspectiva dos autores.

Palavras-chave: Goethe, Wilhelm Meister, formação, atividade, individualidade.

Abstract: The article presents the Meister cycle and the receptions of The Apprenticeship of Wilhelm Meister mainly in what concerns the protagonist. The pedagogical idea was identified as central by Schiller, Körner and W. Humboldt, who outlined the main critical positions on Wilhelm Meister and his individual achievement, interpreting it as completed. The romantics of the second reception, F. Schlegel and Novalis, followed the same understanding. There was no consensus, however, on what was learned and the relationship between learning and mastery. Above all, it is striking that the social obstacles to individual activity have remained outside the perspective of the authors.

Keywords: Goethe, Wilhelm Meister, formation, activity, individuality.

O ciclo *Meister*: aprendizado, itinerância e maestria¹

Conforme documentam a correspondência, os diários, cadernos e anotações de Goethe, o processo de elaboração da história de Meister foi longo até que fosse finalmente terminado. Iniciado em 1777, o primeiro romance do ciclo somente vem a público quase vinte anos depois, em 1795/96, dividido em quatro volumes (cada qual contendo 2 livros), respectivamente publicados em janeiro, maio e novembro de 1795, e o último em novembro de 1796.

* Doutora em Ciências Sociais (Unicamp, 2014) com pós-doutorado em Sociologia (2019). E-mail: manoela.hoffmann@gmail.com.

¹ Revisado e em parte reformulado, este texto pertence à minha tese de doutorado em Ciências Sociais (Unicamp, 2014): OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. A sociedade é inefável. Sobre a individualidade do protagonista de “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister” (1795/96), de Goethe. Todas as citações deste artigo foram traduzidas pela autora.

O primeiro registro, dos muitos que seriam feitos sobre o *Meister* ao durante a vida de Goethe, data de 16.2.1777, quando o autor escreve em seu diário: “No jardim, ditando *Wilhelm Meister*” (GOETHE, 2002, p. 613). Em 31.10.1777, numa carta a Charlotte von Stein, Goethe comenta sobre o livro: “ontem à noite dei um salto mortal sobre três capítulos fatais de meu romance, os quais evitava há muito tempo; agora que eles já ficaram para trás, espero produzir a primeira parte muito em breve” (*apud* BAHR, 1982, p. 252). Entretanto, não foi o que aconteceu, como Goethe registra em um de seus cadernos de 1819/20, na seção “até 1780”: “Os inícios de *Wilhelm Meister* já nessa época deixavam-se avistar, embora apenas cotiledoneamente; o desenvolvimento e a formação posteriores arrastaram-se por muitos anos” (GOETHE, 2002: p. 618). E na seção “até 1786”: “Os inícios de *Wilhelm Meister* ficaram por longo tempo em suspenso” (GOETHE, 2002, p. 618).

Por meio de uma carta de 1782 escrita a Knebel (GOETHE, 2002, p. 614), sabemos que o romance deveria chamar-se, originalmente, *A missão teatral de Wilhelm Meister* [*Wilhelm Meisters theatralische Sendung*], também referido na literatura por “primeiro *Meister*” [*Urmeister*]²; nessa mesma data, os três primeiros livros de *A missão teatral* já se encontravam quase terminados; três anos mais tarde, o sexto livro estava pronto e Goethe pretendia dar prosseguimento ao romance. As cartas documentam que a confecção do romance foi lenta entre os anos 1777 até novembro de 1785, quando Goethe chega até o sexto livro – o sétimo livro foi posteriormente também iniciado (mas dele não restou cópia). O enredo de *A missão teatral* desenvolve-se até o início do quinto livro do futuro *Os anos de aprendizado*. A viagem para a Itália entre 1786-1788 marca uma nova fase da elaboração do romance.

Em carta a Charlotte von Stein de 20.1.1787, no entanto, Goethe diz não mais querer continuar a narrativa sobre o curso da vida de “um jovem escritor que se torna ator e diretor e que busca no mundo artístico do teatro sua satisfação e vê nisso sua missão de vida” (*apud* CONRADY, 1994, p. 623).

A pretensão de Goethe com *Wilhelm Meister* é grandiosa em sua concepção e amplitude de significado. Isso, naturalmente, levou tempo para ser maturado, tempo em que concomitantemente o curso da história real parecia, com as Revoluções

² Não conheceríamos esse precursor de *Os anos de aprendizado* se uma amiga de Goethe, Barbara Schulthess, para quem o manuscrito fora enviado, não tivesse copiado o texto antes de devolvê-lo ao autor. A transcrição foi descoberta somente em 1910, sendo impressa pela primeira vez em 1911.

Francesa e Industrial, ter se acelerado, o que conduziu a um alargamento e aprofundamento deste romance que deveria abranger, nas palavras de Goethe: “muito sobre mim mesmo e sobre os outros, sobre o mundo e a história, sobre os quais eu falarei, a meu modo, muitas coisas boas, embora não novas. Finalmente, está tudo compreendido e abarcado no *Wilhelm*” (Redigido em 1828/29, referente ao dia 2 de outubro de 1787. GOETHE, 2002, p. 616).

Após alguns anos interrompido, o trabalho em *Wilhelm Meister* foi retomado, brevemente, em 1791, mas apenas em 1794 Goethe retornou ao romance para de fato terminá-lo (GOETHE, 2002, pp. 616-617). Essa última fase do trabalho não significou simplesmente uma continuação do fragmento de 1786, mas uma transformação substancial do mesmo.

Em carta a Schiller de 12.7.1796 (portanto, antes mesmo de concluir a publicação de *d’Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*), Goethe se disse entusiasmado com a ideia de dar continuidade à história e menciona que deixara alguns elos para uma continuação do romance (GOETHE, 2002, p. 648). Nos anos seguintes, de 1797 a 1799, cartas a Schiller (12.8.1797), ao editor Cotta (27.5.1798) e a Johann Heinrich Meyer (10.5.1799) já contêm as primeiras considerações sobre o material e a fábula da continuação (NEUMANN/DEWITZ, 1989, p. 777 e ss.). Até 1810 o romance já havia sido substancialmente concebido (a viagem como elo; a permanência das personagens de *Os anos de aprendizado*), mas é a partir de 1816 que começam a ser publicadas em uma série contínua aquelas narrativas que já estavam prontas, estreando com a primeira metade de “Nußbraunen Mädchen”, no “Taschenbuch für Damen auf das Jahr 1806” (NEUMANN/DEWITZ, 1989, p. 787). Novamente, demorou mais de vinte anos até que Goethe concretizasse seu projeto e publicasse, em 1821, *Os anos de itinerância de Wilhelm Meister ou Os renunciantes* [*Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden*]. Nos anos subsequentes o romance foi essencialmente modificado pelo autor, transformando-se numa segunda versão da obra, que veio a público em 1829.

Aludindo às etapas do percurso do artesão, de aprendiz a mestre de ofício, Goethe concebeu uma trilogia cuja origem estaria no conceito de “anos de aprendizado” [*Lehrjahre*], o qual se articula aos conceitos de “anos de itinerância” [*Wanderjahre*] e “anos de maestria” [*Meisterjahre*] (Goethe em conversa com Friedrich

von Müller de 8 de junho de 1821)³. Esse plano não chegou a ser plenamente efetivado, mas é bastante elucidativo do que Goethe tinha em mente ao criar os romances do ciclo.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister é a obra seminal a partir da qual se lançam luzes para iluminar a obra seguinte, *Os anos de itinerância de Wilhelm Meister*. A ausência de *Os anos de maestria*, por outro lado, nos mantém atrelados às tendências e possibilidades descortinadas nas primeiras obras, deixando para o terreno da especulação o que apontaria para a maestria no contexto dos dois romances efetivados e, simultaneamente, indicando com clareza que a maestria nas histórias anteriores não foi alcançada.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e o idealismo

A correspondência com Friedrich Schiller: a não pronúncia da ideia⁴

A recepção de *Wilhelm Meisters Lehrjahre* deteve-se, assim como o próprio romance, no protagonista, sua história, seus dilemas, trajetória, destino. Em 6.12.1794, por ocasião do primeiro livro, Goethe comenta com Schiller: “Finalmente chegou o primeiro livro de ‘Wilhelm Schüler’ [aluno], o qual não sei como apanhou o nome ‘Meister’ [mestre]” (GOETHE, 2002, p. 621).

É no entanto somente na carta de 5.7.1796, após quase dois anos de correspondência sobre o romance, que Schiller escreverá detidamente a respeito do herói Wilhelm Meister. Depois de ler a história completa, Schiller responde à pergunta implícita no título do romance – o que, afinal, Wilhelm aprende em sua trajetória? – de modo a ressaltar os antagonismos que por fim se dissolvem, ou se unificam:

Se eu tivesse de expressar com palavras secas o objetivo que Wilhelm, após uma longa série de erros, finalmente atinge, então eu

³ É incorreto considerar, portanto, o “primeiro Meister” como parte de uma trilogia composta por A missão teatral de Wilhelm Meister, Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e Os anos de itinerância de Wilhelm Meister.

⁴ Em agosto de 1794, Goethe inicia uma correspondência com Schiller na qual propõe que ele discuta e opine sobre o romance. A importância desse intercâmbio para o autor foi expressa em diversas ocasiões, dentre elas destacamos as passagens: “A participação de Schiller foi a mais íntima e a mais elevada” (Diários e anuários, escritos entre 1829-1824, da seção “1795”. GOETHE, 2002, p. 619); “Em suas cartas a mim estão os comentários e opiniões mais relevantes sobre *Wilhelm Meister*” (Conversas com Eckermann, 18.1.1825. GOETHE, 2002, p. 619).

diria: de um ideal vazio e indeterminado, ele entra numa vida ativa determinada, mas sem prejuízo da força idealizante. /.../ Que ele então, sob a bela e alegre orientação da natureza (por meio de Felix), passe do ideal para o real, de uma vaga aspiração por agir e pelo reconhecimento do efetivo, porém sem prejuízo daquilo que naquela primeira condição de aspirante era real, que ele alcance determinação sem perder a bela determinabilidade, que ele aprenda a limitar-se, mas que nessa limitação mesma, novamente encontre, por meio da forma, a passagem para o infinito etc. – isso eu denomino a crise da sua vida, o fim dos seus anos de aprendizado, e nisso me parecem unificar-se todos os princípios na obra do modo mais perfeito. A bela relação natural com seu filho e a ligação com a nobre feminilidade de Natalie garantem esse estado de saúde espiritual, e nós o vemos, nós nos separamos dele num caminho que leva para uma completude sem fim (Schiller a Goethe, 8.7.1796. GOETHE, 2002, p. 642-643).

Em seguida, porém, Schiller passa a reconsiderar sua apreciação. Ele compreende a concepção de Goethe de que somente do interior de Wilhelm poderia vir o que ele busca, erroneamente, fora de si; isso, no entanto, não seria suficiente para fundamentar a relação entre aprendizado e maestria tal como esta se configura no romance. Consequentemente, da forma como se apresenta, essa relação não se mostraria capaz de abarcar a vida de Wilhelm como um todo.

O modo, pois, como o senhor explica o conceito de anos de aprendizado e de maestria parece estabelecer entre ambos uma estrita fronteira. O senhor compreende o primeiro meramente o erro de procurar fora de si o que o interior do homem mesmo tem de criar; o segundo, a convicção da erraticidade daquela busca, da necessidade do próprio criar etc. Mas é possível compreender e esgotar a vida inteira de Wilhelm (tal como está diante de nós no romance) real e completamente sob esse conceito? Com essa fórmula tudo se torna compreensível? E ele pode então ser absolvido meramente pelo fato de se expressar nele o coração paterno, como acontece no desfecho do livro sete? O que eu desejaria aqui, portanto, seria que a relação de todos os elos singulares do romance fosse feita de maneira ainda mais clara sob aquele conceito filosófico. Eu gostaria de dizer: a fábula é totalmente verdadeira, também a moral da fábula é totalmente verdadeira, mas a relação de uma com a outra ainda não salta aos olhos de modo nítido o bastante (Schiller a Goethe, 8.7.1796. GOETHE, 2002, p. 642-643).

O amigo de Goethe percebe que Felix, e pode-se acrescentar, Natalie, não bastam para dar substância ao aprendizado de Wilhelm. Para a justificação do título (que é o que o público alemão gostaria de ver), Schiller tenta fazer com que seu sentido delineie-se melhor sugerindo reiteradamente que o conteúdo filosófico da obra seja enunciado onde for possível, pois, confessa, é meio “forte” que um romance assim, em “tempos especulativos”, tenha um protagonista que seja guiado de maneira tão

discreta:

Eu confesso que é um pouco forte, em nossos tempos especulativos, escrever um romance desse conteúdo e desse tamanho, em que 'o indivíduo que é necessário' seja conduzido tão silenciosamente – em que se permita que um caráter tão sentimental, como Wilhelm permanece sempre, complete seus anos de aprendizado sem o auxílio daquela digna guia [a filosofia]. O pior é que ele, com toda seriedade, realmente os completa, o que não desperta, pois, a melhor opinião sobre a importância daquela guia. Mas, sério – como o senhor conseguiu educar e tornar um homem pronto sem impeli-lo a necessidades que somente a filosofia pode responder? Estou convencido de que isso só se atribui à direção estética que o senhor tomou no romance inteiro (Schiller a Goethe, 9.7.1796. GOETHE, 2002, p. 646).

Aproximando-se da ideia original de Goethe – a de que somente o interior de Wilhelm poderia trazer-lhe o que ele buscava – também para Schiller somente o próprio herói poderia satisfazer a própria necessidade:

A ele não falta um certo pendor filosófico próprio a todas as naturezas sentimentais, e portanto ele avançaria um pouco no especulativo, assim, seria desejável, junto a essa falta de um fundamento filosófico, posicionar isso criticamente em torno dele, pois apenas a filosofia pode fazer o filosofar inofensivo; sem ela, segue-se inevitavelmente para o misticismo (Schiller a Goethe, 9.7.1796. GOETHE, 2002, p. 647)⁵.

Misticismo que acomete a bela alma (Livro VI). Assim, Schiller ressentia-se da falta de uma clara orientação filosófica do romance, seja no entorno do herói ou de uma consciência filosófica desenvolvida no próprio herói. Pois somente a entronização da filosofia na individualidade de Wilhelm, algo que seria, aliás, próprio à sua natureza (Schiller encontra uma falha na caracterização), seria capaz de dotar de realismo sua

⁵ Muito se discutiu na década de 1780 sobre o “ingênuo”. Dentre os que trataram desse tema estão Diderot e D’Alambert, Kant, Wieland, Herder, Moritz e o próprio Goethe (KOOPMANN, 1998, p. 629). Schiller escreve *Sobre poesia ingênua e sentimental* (1795-1796) no mesmo período da troca mais intensa de cartas com Goethe a respeito do romance e foi um escrito que teve imensa influência sobre os contemporâneos, em especial sobre a geração dos primeiros românticos. Na distinção que Schiller estabelece entre as poesias antigas e modernas depreende-se claramente que as primeiras estão vinculadas ao mundo sensível, vivo e real; as segundas estão ligadas ao mundo ideal. Daí se extrai que a reflexão sentimental é mais elevada e, acrescenta Friedrich Schlegel diferenciando-a da objetividade dos antigos, é a *interessante* (*Über das Studium der Griechischen Poesie*, 1797). A perda da natureza (a influência de Rousseau é nítida), que traz sentimentos de inferioridade à época moderna, está, porém, ligada ao ganho de uma capacidade reflexiva, esta que por sua vez pode criar uma autêntica obra poética. Quando Schiller qualifica o caráter de Wilhelm como sentimental, ele tem em vista, portanto, não somente seu *idealismo*, no sentido da reflexão filosófica, mas também sua inclinação artística, considerando que “desse balanço negativo do moderno resulta um patrimônio poético que somente a pretensão da arte pode preencher de modo legítimo” (KOOPMANN, 1998, p. 631). Ver também: ZELLE, 2005.

trajetória e, portanto, o romance⁶. Schiller explica:

Recai então sobre o senhor a exigência (a qual o senhor, ademais, cumpriu por toda parte largamente) de apresentar seu pupilo com plena independência, segurança, liberdade e solidez quase arquitetônica, de modo que ele possa permanecer em pé eternamente sem precisar de um suporte externo; quer-se vê-lo, portanto, por meio de um amadurecimento estético, saltar completamente até mesmo sobre a necessidade de uma formação [*Bildung*] filosófica, a qual ele não ministrou a si. Questiona-se, agora: ele é realista o bastante para nunca considerar necessário deter-se na razão pura? Porém, não o sendo – não deveria estar um pouco mais preocupado com as necessidades do idealista? (Schiller a Goethe, 9.7.1796. GOETHE, 2002, p. 647).

Ele conclui, ademais, que é incongruente com o título do romance que o herói permaneça o mesmo até o final, como bem observa a respeito do comportamento do herói em relação às obras de arte do Salão do Passado, já quase no fim do romance: “é para mim ainda muito o velho Wilhelm”, o que significa que ele permanece fixado “quase exclusivamente na mera matéria [*Stoff*] da obra de arte e, para mim, poetiza demais com isso” (Schiller a Goethe, 9.7.1796. GOETHE, 2002, p. 648)⁷. Schiller sugere se não seria o caso de mostrá-lo como um observador mais objetivo, já que conhecedor seria mesmo impossível, e assim colocá-lo no rumo de uma “crise mais feliz”. Jarno, lembra ele, foi usado de maneira muito adequada para dizer no livro VII “uma verdade que conduz tanto o herói quanto o leitor a um grande passo adiante”, a saber, que Wilhelm não tem talento para o teatro. Depreende-se dessa observação de Schiller que, não fossem as palavras de Jarno, o leitor ficaria com uma nítida sensação da irrealização de Wilhelm, sensação que é atenuada se se considera, afinal, que Wilhelm não nascera para o ofício.

A isso se liga outra dificuldade particular que se coloca na análise do conteúdo da realização do herói ao final do romance, a identificação dos objetivos que Wilhelm coloca para si. Para Schiller, Wilhelm possui objetivos inefáveis. “Seu valor está em seu

⁶ Em carta de 7.1.1795, Schiller confessava: “Eu não posso expressar-lhe o quanto me é frequentemente penoso o sentimento de observar um produto desse tipo na essência filosófica. Lá é tudo tão alegre, tão vivo, tão harmonicamente resolvido e tão humanamente verdadeiro; aqui é tudo tão severo, tão rígido e abstrato e tão altamente não natural, porque toda natureza é apenas síntese e toda filosofia antítese” (Schiller a Goethe, 9.7.1796. GOETHE, 2002, p. 623). Posteriormente, contudo, Schiller considerou necessário temperar a poesia com a filosofia para dotar Wilhelm de mais realismo.

⁷ Diferente do que acontece em relação a outras observações schillerianas, essas passagens da obra citadas por ele e referidas aqui são mantidas por Goethe tal como originalmente concebidas – de modo que consideramos que o autor, mesmo tendo lido a censura de Schiller, tendo ou não concordado com a observação, viu como mais pertinente manter Wilhelm como estava.

estado interior [*Gemüt*]⁸, não em seus resultados, em sua aspiração, não em sua ação; por isso, sua vida tem de lhe parecer tão vazia de conteúdo tão logo ele queira dar conta disso a alguém” (Schiller a Goethe, 5.7.1796. GOETHE, 2002, p. 637). Em seguida, ele compara Wilhelm com Therese exatamente neste ponto: ela pode documentar seu valor “sempre por meio de um objeto exterior”. Schiller percebe que o problema de Wilhelm está na exteriorização, na objetivação, e não no seu “interior”. Ele percebe que Wilhelm não consegue concretizar; isso, entretanto, não é atribuído à impossibilidade de afirmação de suas disposições na atividade pela qual sentia uma decidida inclinação – desse modo, é bastante esclarecedor que Schiller não se refira às condições sociais com as quais herói é defrontado:

Aliás, é muito belo que o senhor, com toda a devida atenção por certas formas positivas exteriores, rejeite, tão logo dependa de algo puramente humano, nascimento e estrato social em sua completa nulidade (Schiller a Goethe, 5.7.1796. GOETHE, 2002, p. 638).

Ainda que Schiller considere que Wilhelm realmente completa seus anos de aprendizado, ele não consegue encontrar o que, afinal, palpável e concretamente foi aprendido pelo protagonista. Mas, então, o que acontece com Wilhelm se seus objetivos mal são formuláveis, se ele não amadureceu filosófica nem esteticamente? Schiller parece confiar no que a Sociedade da Torre avalia e reserva ao herói, e que só pôde ser formulado por ele de maneira abstrata: “de um ideal vazio e indeterminado, ele entra numa vida ativa determinada”.

Com isso, Schiller acaba por chamar a atenção para um ponto importante: para ele, Wilhelm não poderia, não seria lógico, almejar a maestria. O título do romance não é dado da perspectiva do herói, pois Wilhelm não tem esse objetivo, mas quem dirige Wilhelm, sim, quer instruí-lo.

/.../ em seu livre curso, observam-no, dirigem-no de longe e para um objetivo do qual ele mesmo não fazia ideia, nem podia fazer. Tão suave e escondida é essa influência de fora quanto, porém, ela está efetivamente lá, e foi indispensável para atingir o objetivo poético. Anos de aprendizado são um conceito relacional, eles exigem seu correlato, a maestria, isto é, a ideia desta última tem de esclarecer e fundamentar aquele primeiro. Ora, essa ideia de maestria, a qual é obra apenas da experiência amadurecida e completa, não pode, porém, nortear por si mesma o herói do romance; ela não é capaz e

⁸ *Gemüt* tem um significado primário de interioridade, vida interior, conjunto das disposições psíquicas e espirituais e, por essa via, alma; num segundo nível pode ainda significar sentimento, sensação, sentido. De acordo com o *Goethe Wörterbuch*, *Gemüt* tem tanto o significado de razão quanto de sentimentos, unindo assim esferas tão frequentemente separadas no século XVIII.

nem lhe é permitido colocar-se diante dele como sua finalidade e seu objetivo; pois tão logo ele cogitasse o objetivo, então ele também o teria alcançado *eo ipso*; ela tem, portanto, de se colocar como guia por detrás dele. Desse modo, o todo encerra uma bela finalidade sem que o herói tivesse um objetivo. O entendimento encontra assim uma tarefa realizada, ao mesmo tempo em que a imaginação afirma inteiramente sua liberdade (Schiller a Goethe, 8.7.1796. GOETHE, 2002, p. 640).

Também neste ponto a ideia fundamental, o conteúdo ideal [*Ideeninhalt*] que Schiller quer ver melhor pronunciados no romance mostram-se diretamente relacionados ao protagonista:

Talvez não seria supérfluo se ainda no oitavo livro fosse mencionada a ocasião aproximada em que Wilhelm tornou-se em um objeto dos planos pedagógicos do abade. Esses planos receberiam assim uma relação especial, e o indivíduo Wilhelm apareceria para a Sociedade também mais significativo (Schiller a Goethe, 8.7.1796. GOETHE, 2002, p. 641)⁹.

Como mencionamos anteriormente, de modo geral os intérpretes da obra seguiram a indicação de seu título e tentaram encontrar os limites do erro e do aprendizado de Wilhelm, e para tanto centraram-se na questão da atividade profissional do protagonista. Vejamos agora o que dizem as cartas de Körner e Humboldt, para em seguida retornarmos aos comentários de Schiller sobre ambas as concepções, os quais recairão, novamente, sobre a possibilidade de realização individual por meio da atividade de Wilhelm Meister.

A carta de Christian Gottfried Körner: a formação [*Bildung*] de um “homem”

Em 5.11.1796, quando todo o romance havia sido publicado, Körner escreve uma carta detalhada sobre o *Meister* a Schiller, logo publicada na revista editada por ele, *Die Horen*. O ensaio de Körner chegou a ser qualificado como “talvez o documento mais rico de consequências na história da interpretação” desse romance (GILLE, 1971, p. 41). E com razão, pois é ele que teria dado origem à longa tradição crítica da obra como um *Bildungsroman*. O conteúdo do livro é explicado colocando em seu centro a figura do herói.

Aquilo que o ser humano não pode receber de fora – espírito e força – está presente em Meister num grau para o qual não se colocam limites à fantasia. Seu intelecto é mais que a habilidade de alcançar um dado objetivo final. Seus objetivos são infinitos, e ele

⁹ Klaus Gille chega a afirmar que o centro da crítica de Schiller a *Os anos de aprendizado* está na análise da relação entre o mundo da Torre e seu pupilo Wilhelm (1971, p. 24).

pertence à classe de seres humanos que em seu mundo é chamada a dominar. Na consecução disso que ele pensou com espírito, ele mostra seriedade, amor e perseverança. O sucesso de sua atividade permanece sempre num certo claro-escuro, e por isso é deixada livre margem para a imaginação do leitor. Nós ficamos sabendo apenas de sua boa aceitação no castelo dos condes, sua reputação entre as damas, o aplauso na exibição de *Hamlet*, mas nenhum de seus produtos poéticos nos é mostrado. Sua alma é pura e inocente. Sem um pensamento sobre dever, por uma espécie de instinto, o mal, o não nobre, são odiados, e ele é atraído pelo excelente. Amor e amizade são para ele necessidade, e é facilmente decepçionável, pois lhe é difícil punir qualquer mal. Ele anseia agradar, mas nunca à custa de outro. A ele é penoso impingir a outro qualquer sensação desconfortável, e quando ele se alegra, tudo que o rodeia deve desfrutar com ele. Sua plasticidade não tem fraquezas. Coragem e independência ele prova quando liberta Mignon do italiano, em como ele se defende dos ladrões, em como afirma sua independência frente a Jarno e ao abade. A autoridade pessoal do abade, a qual em um círculo de seres humanos excelentes é de tão grande peso, não o arrebatam. Philine está lá, ela é amável, muito atraída por ele, mas ele não é dominado por ela. Jarno torna-se odiado por ele, já que exige o sacrifício do ancião e de Mignon. – A essas disposições somam-se ainda figura receptiva, decoro natural, conformidade da linguagem. Para um tal ser deveria então ser encontrado um mundo do qual se pudesse esperar a *Bildung* não de um artista, de um homem de estado, de um erudito, de um homem de bom tom – mas de um ser humano (Körner a Schiller, 5.11.1796. GOETHE, 2002, pp. 653-654).

Körner faz uma descrição geral de Wilhelm destacando seus melhores atributos, mostrando-o como exemplar de uma “classe de seres humanos que em seu mundo é chamada a dominar”, e elevando-o, por fim, a uma universalidade humana que exige uma formação correspondente, esta que, desse modo, torna-se altamente abstrata, desligada de qualquer atividade. Mas enquanto para Schiller o leitor deve se esforçar para encontrar a ideia diretora expressa já no título do romance, Körner, funcionário de justiça [*Justizbeamter*] artisticamente instruído, não parece ter tido essa dificuldade, ele vê claramente completada a formação do herói:

Imagino a unidade do todo com a representação de uma bela natureza humana, a qual se forma [*ausbilden*] gradualmente por meio da cooperação de suas disposições interiores e de suas relações exteriores. O objetivo dessa formação [*Ausbildung*] é um completo equilíbrio, harmonia com liberdade... Quanto mais plasticidade na pessoa e quanto mais força moldadora no mundo que a rodeia, mais abundante a nutrição do espírito que esse fenômeno proporciona” (Körner a Schiller, 5.11.1796. GOETHE, 2002, p. 653).

Körner considera que a formação de Wilhelm resulta da “cooperação de suas disposições interiores e de suas relações exteriores”, interação que tende ao equilíbrio e à “harmonia com liberdade”. Novamente divergindo de Schiller – sem saber – Körner

diz: “todos esses preparativos não foram suficientes para a formação [*Bildung*] de Meister. O que a completou foi uma criança – um pensamento amável e altamente verdadeiro” (Körner a Schiller, 5.11.1796. GOETHE, 2002, p. 656). Em suma, enquanto Körner concorda inteiramente com a visão que a Sociedade da Torre transmite a Wilhelm a respeito de sua trajetória e de seu necessário destino, Schiller questiona Goethe sobre o tratamento de diversos assuntos que poderiam sustentar apenas fragilmente a felicidade do herói (a começar pela não pronúncia da ideia, mas também a insuficiência em atribuir à paternidade de Felix a causa da redenção do herói).

Körner apossa-se do objeto e fala dele com certa propriedade. De uma apreciação de Goethe sobre a interpretação de Körner, contudo, não há registro. O autor grifou somente uma frase na carta de Körner da qual havia gostado principalmente: “Especial arte encontro no entrelaçamento entre os destinos e os caracteres” (Körner a Schiller, 5.11.1796. GOETHE, 2002, p. 653) – por sinal, questão presente no ritual de aprendizado de Wilhelm Meister no Livro VII e mesmo teor de uma frase de Therese a Wilhelm.

Entre Schiller, Wilhelm von Humboldt e Körner, este último é o único que compreende o romance marcadamente pela sobrelevação do herói. Essa maneira de interpretar advém diretamente da teoria de Christian Friedrich von Blanckenburg (*Versuch über den Roman*, 1774), para quem o tema exemplar do romance consistiria no aperfeiçoamento de *um* caráter, e todas as circunstâncias agiriam para seu desdobramento¹⁰.

¹⁰ Assim, tanto para Blanckenburg quanto para Körner, nenhuma personagem seria passível de tal desenvolvimento – somente o herói. Após o exemplo de *Agathon*, Blanckenburg desenvolveu a exigência de que o romance deveria apresentar o indivíduo efetivo e explicar, sobretudo, o interior humano. Tal formulação já sugere que o romance não deve apresentar o herói com qualidades imutáveis, ao contrário, deve mostrar um ser humano completo no processo de “tornar-se” [*einen ganzen werdenden Menschen*] (JACOBS/KRAUSE, 1989, p. 52). O objetivo do romance seria a formação do caráter: *Ausbildung, Formung des Charakters* (SELBMANN, 1988). Blanckenburg fala da “história interior” de um herói (e não da representação de uma sequência de ações externas) como “o essencial e próprio de um romance”, estabelecendo assim o fundamento psicológico do romance. Trata-se de conceder perfectibilidade, não perfeição, ao herói do romance. O *herói passivo* do *Bildungsroman*, nas palavras de Plett (2002), cujo tornar-se estaria não no agir, mas no “deixar agir” [*Tun-Lassen*], já estaria modelado em Blanckenburg. Da mesma forma que estão aqui os contornos do herói romanesco “problemático” do século XIX. Blanckenburg acaba por limitar o romance à história interior, de modo a “complementar” a épica, tradicionalmente fundada em acontecimentos exteriores ligados à história “mundial”. Não haveria, portanto, uma contraposição de ambos neste ponto. Tampouco haveria uma invasão de território quanto à forma: enquanto o romance moderno é narrado em prosa, a épica clássica é versificada [*Versepos*]. Ao mesmo tempo, afirma-se dessa forma o igual valor de realidade que o

A carta de Wilhelm von Humboldt: a fraqueza do herói (contraposição a Körner)

Numa carta de 24.11.1796 a Goethe, Humboldt contrapõe-se frontalmente à interpretação de Körner, ainda que comece por elogiar (sem, no entanto, explicitar) a perspectiva principal daquela. Em seguida, critica a apreensão do colega do *caráter* de Meister – a interpretação de Körner, todavia, apoia-se exatamente aí. Humboldt não concorda com a leitura otimista feita de Wilhelm Meister. Körner

parece encontrar nele um conteúdo com o qual a economia do todo, como eu acredito, não poderia existir, e, ao invés disso, ele não parece ter encontrado suficientemente, como me parece, sua determinabilidade ininterrupta sem quase toda determinação real, seu contínuo aspirar para todos os lados sem decidida força natural para um deles, sua irrefreável inclinação para refletir e sua tepidez, se eu não devo dizer frieza, da sensação, sem a qual seu comportamento após as mortes de Mariane e Mignon não seriam compreensíveis. E, contudo, esses traços são para o romance como um todo da mais alta importância (Humboldt a Goethe, 24.11.1796, GOETHE, 2002, p. 659).

Para Humboldt, *Meister*

descreve o mundo e a vida completamente como eles são, inteiramente independentes de uma única individualidade e exatamente por isso abertos para toda individualidade. Inclusive em todas as demais obras primas desse gênero, tudo sustenta o caráter do protagonista por semelhança ou contraste. No *Meister*, tudo é para todos, e cada indivíduo e o todo, está completamente determinado pelo intelecto e pela fantasia. Por isso, todo ser humano reencontra no *Meister* seus anos de aprendizado (Humboldt a Goethe, 24.11.1796, GOETHE, 2002, p. 659).

E finaliza:

É ruim que o título de *Os anos de aprendizado* não seja suficientemente observado por alguns e, por outros, seja mal compreendido. Os últimos, por essa razão, não detêm a obra por acabada. E, porém, não é isso, se *Os anos de aprendizado de Meister* devem significar a completa formação [*Ausbildung*], educação [*Erziehung*] de Meister. Os verdadeiros anos de aprendizado estão terminados, agora Meister interiorizou a arte de viver, agora entendeu que para se ter algo, um tem de receber e o outro tem de lhe sacrificar (Humboldt a Goethe, 24.11.1796, GOETHE, 2002, p. 660).

A ironia (e a consequente ambiguidade) com a qual o narrador acompanha o

mundo “interior” tem frente ao “exterior”. E por ser o caráter do herói tão decisivo no novo romance que surgia, o livro de Blanckenburg, na primeira parte, é mais sobre drama que romance. Quanto ao caráter, a única diferença entre ambos é que o drama mostra apenas caracteres já prontos e formados, enquanto o romance mostra o processo de formação [*Bildungsprozess*] em seu curso. (Essa definição aparece meses antes do *Werther*, em 1774, ser publicado.)

herói causam certo incômodo ao leitor que queria ver aquela ideia de formação plena e belamente realizada. Humboldt percebe a ironia contida em *Meister*, assim como Schiller, mas Körner, não. Para este, a plasticidade de Wilhelm “não tem fraquezas”¹¹.

Ao posicionar-se contra Körner, Humboldt inaugura uma linha de interpretação quase tão forte de *Os anos de aprendizado*: a qualidade do romance consiste na individualidade do protagonista ser deixada quase indeterminada, relativizando desse modo a posição central do herói. Marca-se assim uma despedida da observância poética do romance de Blanckenburg, que mantinha a validade da possibilidade de identificação com o herói como uma categoria central (*Wirkungspoetik*). Humboldt orienta-se pela épica em sua interpretação do romance, com isso, a fraqueza e a palidez da figura de Wilhelm são ressaltadas, o que atenua também suas aspirações profissionais (GILLE, 1971, p. 44). A completude da obra, porém, estaria assegurada, na medida em que “Meister interioriza a arte de viver”. A perspectiva de análise que insere novamente o romance nos quadros da épica, determinando a fraqueza do herói, será posteriormente retomada por Friedrich Schlegel e também por Friedrich Schelling.

A posição de Schiller frente a Körner e Humboldt: Wilhelm é o mais necessário, mas não o mais importante

Em 28.11.1796, Schiller escreve a Goethe comentando as asserções de Humboldt e Körner – evitando sabiamente o ponto em disputa, a saber, o teor do aprendizado, Schiller acaba por concentrar-se no caráter de Meister. Reconhece que o mais característico de *Os anos de aprendizado* é não estar ligado ao protagonista. Mas, para ele, ambas as posições são extremas, enquanto Humboldt despreza completamente o protagonismo de Wilhelm, Körner observa demais o caráter do herói como o convencional de um romance: o título da obra e a tradição literária seduziram-no. Na opinião de Schiller,

Wilhelm Meister é na verdade a pessoa mais necessária, mas não a mais importante; exatamente isto pertence às peculiaridades de seu romance: que ele não tenha e nem precise de tal pessoa mais importante. Tudo acontece ao lado e em volta dele, mas não propriamente por sua causa; exatamente porque as coisas representam e expressam as energias, mas ele representa e expressa a plasticidade, ele tem de ter um relacionamento completamente diferente com os outros caracteres [*Mitcharakter*] do que tem o

¹¹ Essa apreciação “é um exagero grotesco e atesta falta de sentido para a ironia com a qual o narrador trata seu herói” (GILLE, 1971, p. 37).

herói em outros romances (Schiller a Goethe, 28.11.1796. GOETHE, 2002, p. 651).

Ele acha Humboldt injusto demais com o caráter de Wilhelm, e não entende exatamente como ele considera que o poeta poderia ter por acabado o romance “se Meister fosse uma criatura indeterminada e sem conteúdo”. E significativamente, prossegue:

Se a humanidade, de acordo com todo seu conteúdo, não é realmente evocada no Meister e colocada em jogo, então o romance não está pronto, e se Meister não é absolutamente capaz disso, então o senhor não tinha permissão para escolher esse caráter¹². De fato, para o romance é uma circunstância delicada e complicada que ele não encerre, na pessoa de Meister, nem com uma decidida individualidade nem com uma realizada idealidade, mas com uma coisa intermediária entre ambas. O caráter é individual, mas apenas segundo as limitações e não segundo o conteúdo, e ele é ideal, mas apenas segundo as possibilidades. Ele nos recusa, por conseguinte, a satisfação mais próxima, a qual nós exigimos (a determinação), e promete-nos uma mais alta e a mais alta, a qual nós temos de creditar a ele, porém, num futuro distante. Muito estranho é como tanta disputa no julgamento ainda é possível com um tal produto (Schiller a Goethe, 28.11.1796. GOETHE, 2002, pp. 651-652).

Como já havia ficado claro, Schiller percebe o papel central de Wilhelm, já que o herói do romance tem de cumprir uma missão muito especial, a de representar toda a humanidade, porém, ele vê que Wilhelm é um tipo especial de herói romanesco e, por isso, não pode concordar com a unilateralidade de Körner e Humboldt. Quanto à realização do herói, Schiller percebe também que ela conta com a condescendência do leitor, já que ela não é dada nas fronteiras do romance, mas colocada para além dele – e nisso o leitor deve crer, para que possa compreender e sentir Wilhelm como realizado e o romance como bem acabado.

Os estudos de Friedrich Schlegel: a ironia da arte de viver

Na primeira recepção abordada até aqui, temos delineadas as principais posições que a crítica assumiria frente à obra de Goethe e, especialmente, sobre Wilhelm Meister e sua realização individual. Ainda que a interpretação imediatamente subsequente às

¹² Lukács possui uma ideia similar: “/.../ mesmo quando se baseia no mais abstrato e no mais exclusivo dos individualismos, o objeto da literatura é estabelecer uma relação entre o indivíduo e o mundo exterior, com a sociedade presente, e, por outro lado, certa universalização inelutável, tanto do sujeito como do objeto; quer ele queira quer não, o que o escritor escreve diz respeito ao destino de toda a humanidade” (1968, p. 102).

primeiras represente uma inovação importante nos estudos sobre *Wilhelm Meister*, no tocante ao herói, Schlegel alinha-se com os seus antecessores, especialmente Humboldt. A ideia pedagógica que orienta o romance foi identificada como central também pelos românticos que compõem a segunda fase da recepção do romance (GILLE, 1971, p. 16).

A segunda fase da história da recepção de *Wilhelm Meister* consiste na crítica dos primeiros românticos [*Frühromantik*] Friedrich Schlegel (1772-1829) e Novalis (Friedrich von Hardenberg, 1772-1801). O romance goethiano foi para eles tão importante que contribuiu para que desenvolvessem sua própria concepção de poesia (BAHR, 1982, p. 300). Assim é resumido o contexto dessa influência:

Os anos de aprendizado de Goethe situam-se, em seu aparecimento (1795/96), no meio de um contexto de ruptura literária. Seu efeito sobre os jovens autores foi grande, o romance constituiu um fermento para as discussões políticas, poetológicas e científico-naturais do primeiro romantismo. As consequências foram reações importantes e congeniais, assim a grande recensão de Friedrich Schlegel na *Athenäum* de 1798, que coroa as primeiras discussões, e a segunda recensão de 1808 nos *Heidelbergischen Jahrbücher*, que extrai a soma de tal efeito e ao mesmo tempo encerra provisoriamente a discussão em torno do romance [.../ (NEUMANN/DEWITZ, 1989, p. 889).

No fragmento n.216 (1798) da revista romântica *Athenäum*, Schlegel coloca *Wilhelm Meister* entre os mais significativos acontecimentos daqueles tempos: “A Revolução Francesa, a doutrina da ciência de Fichte e o *Wilhelm Meister* de Goethe são as maiores tendências da época”. Num esboço de 1797 (desconhecido no período) fica mais claro o que Schlegel entende por “tendência”: “As três maiores tendências de nossa época são a doutrina da ciência, *Wilhelm Meister* e a Revolução Francesa. Mas todas as três são apenas tendências sem realização sólida” (*apud* BAHR, 1982, p. 301)¹³.

A recensão de 1798 consolidou-se como uma das mais relevantes sobre o romance e como a que desenvolveu ao mesmo tempo os princípios mais importantes da poesia romântica. Ela foi a primeira a tratar do romance de modo abrangente (à época, o único empreendimento comparável seriam as cartas de Schiller, mas elas foram publicadas somente três décadas mais tarde). Schlegel detém-se na

¹³ E ainda: “Todos as poesias (obras) incompletas são *tendências, esboços, estudos, fragmentos, ruínas*” (SCHLEGEL *apud* GILLE, 1971, p. 101); “todos os livros preferidos têm algo de falsa tendência [.../ os livros de formação não menos; Meister” (SCHLEGEL, F. *Zur Poesie und Litteratur. II*, Nr. 413, ebd. p. 287 *apud* BIRUS, 2001).

“organização” (In GOETHE, 2002, p. 668) interna do romance e no papel do narrador, reconhecendo a influência da ironia (e com isso vislumbramos a importância do livro para a “ironia romântica”); e observa o fato de Goethe tomar a poesia como objeto da poesia na discussão sobre *Hamlet* – outro aspecto central na compreensão romântica da poesia¹⁴.

Assim como em Humboldt, o tema de *Os anos de aprendizado* é interpretado por Schlegel como “os anos de aprendizado da arte de viver”, “nos quais nada mais é aprendido do que a arte de viver”; ao invés da uma educação bem sucedida de um ou outro indivíduo, o romance “deve representar a *Bildung* mesma em exemplos variados e em fundamentos simples” (In GOETHE, 2002, p. 675). Sobre a *Bildung* de Wilhelm, Schlegel fala da inutilidade de seu aspirar, tanto mais grave porque o herói resume-se a esse contínuo aspirar, mas pior ainda porque ele não apenas não alcança seus desejos, como é usado por outros e zombado por ser como é.

Seu completo fazer e ser consiste quase apenas no aspirar, querer e sentir, e embora nós prevejamos que somente tarde ou nunca ele agirá como homem, sua plasticidade ilimitada anuncia, todavia, que homens e mulheres fazem de sua educação um negócio e um divertimento /.../ (In GOETHE, 2002, p. 663)¹⁵.

Novalis: crítica à economia e à razão

Novalis pertence aos grandes admiradores e opositores de *Wilhelm Meister*, como testemunham aforismos e fragmentos de 1798-1800. Ele admira a arte de Goethe, elogia-o como poeta da realidade: “Nele tudo é ato – como em outros tudo é apenas tendência. Ele faz realmente algo, enquanto outros fazem apenas algo possível – ou necessário” (In GOETHE, 2002, p. 683). A ironia do romance é identificada como romântica: “a filosofia e a moral do romance são românticas. O mais ordinário é visto

¹⁴ Apesar da influência que as filosofias idealistas de Kant e sobretudo de Fichte exerceram sobre Friedrich Schlegel, a ênfase de ambas na crítica de *Meister* é diversa da de Schiller. “Pois ao invés do conteúdo filosófico, da ação, da natureza e da formação dos protagonistas, Schlegel acentua sobretudo o ‘tipo de representação’ e a ironia” (BIRUS, 2001, p. 7).

¹⁵ Deixemos Goethe finalizar: “É inegável que Schlegel sabe infinitamente muito, e quase nos assustamos com seus extraordinários conhecimentos e sua grande erudição. Mas nada é feito com isso. Toda instrução ainda não é julgamento. Sua crítica é completamente unilateral, de modo que quase em todas as peças teatrais ele vê apenas o esqueleto da fábula e do arranjo e prova sempre apenas pequenas similaridades com grandes precursores, sem se preocupar minimamente sobre o que o autor nos demonstrou da vida graciosa e da *Bildung* de uma alma elevada. Mas de que servem todas as artes do talento, se de uma peça teatral não nos vem de encontro uma personalidade amável ou grande do autor, desse único que transita na cultura do povo?” (Goethe a Eckermann, 28.3.1827. GOETHE, 1987, p. 524).

e representado, com ironia romântica, como o mais importante” (In GOETHE, 2002, p. 684). Mas crítica recai, principalmente, sobre o prosaísmo da obra, a economia e a razão.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister são completamente prosaicos – e modernos. O romântico destrói-se nisso – também a poesia da natureza, o maravilhoso – ele trata meramente de coisas humanas triviais – a natureza e o misticismo são inteiramente esquecidos (Novalis, 1798/1799. GOETHE, 2002, p. 685).

Parece inegável que Meister possua em sua caracterização elementos românticos presentes em seus motivos mais frequentes, como a nostalgia e o amor ou a ligação entre os humores do protagonista e a natureza¹⁶. Ainda que não deem a coloração decisiva do romance, o pessimismo, a religião e a morte são traços também fortemente presentes na história de Wilhelm, e embora não pertençam propriamente ao caráter do protagonista, materializam-se na atmosfera que o rodeia durante a maior parte de sua trajetória.

Observando também as estruturas tal como Schlegel, Novalis chega a um resultado mais convencional no que concerne ao herói do romance e sua atividade.

Um escritor de romance faz um tipo de final rimado [*bouts rimé*] – que torna uma dada quantidade de acasos e situações uma linha bem ordenada e consequente – que Um indivíduo oportunamente atravessa por meio de todos esses acasos rumo a Uma finalidade. Ele tem de ser um indivíduo característico, que determina os acontecimentos e é por eles determinado. Esse intercâmbio, ou as mudanças de Um indivíduo – em uma linha contínua perfazem o interessante material do romance. Um escritor de romance pode criar obras de modo diverso – ele pode, por exemplo, imaginar primeiro uma quantidade de acontecimentos – e imaginar para a vivificação dessas em indivíduo / uma quantidade de estímulos, e inventar para esses uma constituição especial por eles diversamente mutante e especificadora / ou ele pode fixar-se, contrariamente, primeiramente num indivíduo de tipo próprio e, para este, inventar uma quantidade de acontecimentos... Quanto maior o poeta, menor é a liberdade que ele se permite, mais filosófico ele é. Ele se contenta com a escolha voluntária do primeiro momento e desenvolve depois apenas as disposições desse cerne – até sua resolução. Todo cerne é uma dissonância – um mal-entendido que deve paulatinamente se equilibrar. Esse primeiro momento compreende os elementos de alternância em uma relação – que não deve permanecer assim – por exemplo em *Meister* – aspirar pelo mais elevado e situação de comerciante. Isso não pode ficar assim – um tem de ser senhor do outro – Meister tem de abandonar

¹⁶ Relação nitidamente representada em *Werther* e também problematizada na *Empfindsamkeit*: a natureza torna-se uma força primordial de uma estética emocional, deixando de ser somente um refúgio íntimo.

a posição de comerciante ou a aspiração tem de ser aniquilada – Poder-se-ia melhor dizer – sentido para a bela arte e vida de negócio combatem-se por Meister dentro dele. O primeiro e o segundo – beleza e utilidade são as deusas, as quais aparecem para ele sob diferentes figuras em encruzilhadas – Finalmente chega Natalie – e ambos os caminhos e ambas as figuras convergem em um (Novalis, 1798. GOETHE, 2002, p. 682).

Referências bibliográficas

- BAHR, Eberhard. *Erläuterungen und Dokumente. Johann Wolfgang Goethe Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Stuttgart: Reclam, 1982.
- BIRUS, Hendrik. *Grösste Tendenz des Zeitalters oder Ein Candide, gegen die Poësie gerichtet? Friedrich Schlegels und Novalis 'Kritik des Wilhelm Meister*. Disponível em: http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/meisterslehrjahre_birus.pdf (Acesso em 12.05.2023)
- BLANCKENBURG, Christian Friedrich von. *Versuch über den Roman*. Edition Holzinger. Taschenbuch – Berliner Ausgabe, 2013.
- CONRADY, Karl Otto. *Goethe: Ein Schüler, der kein Meister wurde. Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In *Leben und Werk*. München, Zurich: Artemis und Winkler, 1994.
- ECKERMAN, Johann Peter. *Gespräche mit Goethe*. In GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Vol. 7. Romane und Novellen II. Erich Trunz (Org.). München: C.H. Beck, 2002.
- GILLE, Klaus F. *Wilhelm Meister im Urteil der Zeitgenossen*. Assen: Van Gorcum, 1971.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe (HA) in 14 Bänden. Vol. 7. Romane und Novellen II. Erich Trunz (Org.). München: C.H. Beck, 2002.
- _____. *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche, Abt. 1, Vol. 10, Frankfurter Ausgabe (FA). Gerhard Neumann e Hans Georg-Dewitz (Orgs.). Frankfurt / M, 1989.
- GOETHE WÖRTERBUCH. Herausgegeben von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, der Akademie der Wissenschaften in Göttingen und der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Bd. 3 (einwenden – Gesäusel), 1998.
- HUMBOLDT, W. In GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Vol. 7. Romane und Novellen II. Erich Trunz (Org.). München: C.H. Beck, 2002.
- JACOBS, Jürgen; KRAUSE, Markus: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München, 1989.
- KOOPMANN, Helmut. *Handbuch-Schiller*. Stuttgart: Kröner, 1998.
- KÖRNER, Christian Gottfried. In GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Vol. 7. Romane und Novellen II. Erich Trunz (Org.). München: C.H. Beck, 2002.
- LUKÁCS, György. *A Fisionomia Intelectual dos Personagens Artísticos*. In *Marxismo e Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

- MÜLLER, Friedrich von. *Goethes Unterhaltungen mit dem Kanzler Friedrich von Müller*. Hrsg. von C. A. H. Burkhardt. Stuttgart: Cotta, 1870.
- NEUMANN/DEWITZ. Kommentar. In Goethe, J.W. *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Frankfurter Ausgabe I, 10. 1989.
- NOVALIS. In GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Vol. 7. Romane und Novellen II. Erich Trunz (Org.). München: C.H. Beck, 2002.
- OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. *A sociedade é inefável. Sobre a individualidade do protagonista de "Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister" (1795/96), de Goethe*. Tese de doutorado em Ciências Sociais. IFCH/Unicamp, 2014.
- PLETT, Bettina. *Problematische Naturen? Held und Heroismus im realistischen Erzählen*. Paderborn, München: Schöningh, 2002.
- SCHILLER, Friedrich von. "Briefwechsel Goethe – Schiller". In GOETHE, Johann Wolfgang von. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Vol. 7. Romane und Novellen II. Erich Trunz (Org.). München: C.H. Beck, 2002.
- SCHLEGEL, Friedrich. *Ueber Goethe's Meister*. In: Athenaeum. Eine Zeitschrift von August Wilhelm Schlegel und Friedrich Schlegel. Vol. 1, 2. Stück, 1798.
- SELBMANN, Rolf. *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt, 1988.
- ZELLE, Carsten. *Über naive und sentimentalische Dichtung. Theoretische Schriften*. In LUSERKE-JAQUI, Matthias (Org.). *Schiller-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2005.

Como citar:

OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. O aprendiz e o aprendizado: gênese e primeiras recepções de Wilhelm Meister, de Goethe. *Verinotio*, Rio das Ostras, v. 28, n. 2, pp. 01-19; jul-dez, 2023.