

# LITERATURA E RESISTÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE “OS RIOS PROFUNDOS”, DE JOSÉ MARÍA ARGUEDAS, E “DEMIAN”, DE HERMANN HESSE

**DIEGO RODRIGO FERRAZ\***

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Criciúma, SC, Brasil.


Recebido em: 1 nov. 2018. Aprovado em: 17 abr. 2019.

Como citar este artigo: FERRAZ, D. R. Literatura e resistência: reflexões a partir de “Os rios profundos”, de José María Arguedas, e “Demian”, de Hermann Hesse. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 79-99, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p79-99

## Resumo

Este artigo analisa os conflitos entre a literatura e a escola por meio da leitura e análise de dois romances: *Os rios profundos*, de José María Arguedas, e *Demian*, de Hermann Hesse, partindo das ideias de Nietzsche (2011) e Larrosa (2009; 2015). A análise parte da ideia de que, se, por um lado, a escola por vezes apresenta um discurso de verdade consolidado, bem como certa conformação com o mundo, a literatura, por outro lado, questiona o mundo, não traz verdades ou respostas definitivas, mas sim perguntas desconfortáveis. Desse modo, a presente investigação, em vez de conciliar os discursos literário/escolar, propõe um

---

\* E-mail: ferrazdiegor@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0001-6459-7916>

olhar para essa relação de modo a ressaltar as potencialidades que surgem de tal tensão, bem como ver a leitura de literatura como uma prática de resistência.

## Palavras-chave

*Bildungsroman*. Literatura. Ensino.

## INTRODUÇÃO

Analisar a realidade por meio da literatura parece um movimento perigoso, pois tomar a literatura como simples imitação da realidade parece limitá-la. Lima (1981) fez considerações a esse respeito, utilizando o conceito de mimesis, em “Representação social e mimesis”. No texto, o autor reelabora o conceito dessa palavra. Segundo sua leitura, pensar a literatura enquanto mimesis implicaria um movimento duplo de aproximação e de distanciamento. Para que seja possível pensar/criticar o mundo “real”, precisa-se do distanciamento; já a aproximação é necessária para não perder o contato com o “real”, pois é preciso alguma identificação com o mundo para que dele se possa distanciar. Em outras palavras, Lima (1981) também diz que é pela semelhança e pela diferença que a representação mimética se torna possível, isto é, o leitor encontra semelhanças entre a representação presente no texto e a representação de suas vivências, o que desencadearia a catarse; entretanto, somente isso não daria conta de uma experiência “completa”, assim, o leitor encontra diferenças entre a representação expressa no texto e a representação de sua existência, e daí adviria o olhar crítico. Em suma, a literatura, enquanto mimesis, não é nem mera imitação do mundo, nem algo absolutamente distante dele a ponto de não o representar de algum modo.

Com base nisso, toma-se a representação literária da escola ou do espaço escolar como ponto de partida para o desenvolvimento das considerações subsequentes. E, por isso mesmo, é necessário o exercício duplo do afastar-se e do aproximar-se tanto da “realidade” quanto da representação. Por esse motivo, o presente artigo não procura tais semelhanças e/ou diferenças, mas utiliza as representações para um exercício de reflexão. O trabalho parte, então, de um gênero específico conhecido como *bildungsroman* (“romance de formação”), o qual é constituído por romances que tratam do processo formativo de um jovem personagem e, portanto, a escola ali aparece repetidas

vezes. Contudo, por curioso que possa parecer, esse espaço costuma ser quase sempre representado de modo negativo: um local de práticas austeras, de reprodução social e de imposições, diferentemente do espaço de criticidade e reflexão que se tem idealizado.

Dois romances em que há a representação escolar são utilizados para a análise. Um deles é *Os rios profundos*, de José María Arguedas, publicado pela primeira vez em 1958. O livro peruano é escrito em primeira pessoa e narra a história de Ernesto. O espaço analisado neste trabalho se encontra nos capítulos sete e oito, que relatam a rebelião à qual o personagem narrador se integra, organizada pelas *cholas* (mulheres índias e mestiças). A rebelião tem o intuito de invadir o armazém onde os fazendeiros guardam o sal. As *cholas* visam a pegar esse sal e distribuírem entre si e aos índios que trabalham nas fazendas. No entanto, a escola, a igreja e o exército se posicionam contra o motim e Ernesto por participarem do ato e passam a viver um conflito entre a visão trazida pela escola, que está a favor dos fazendeiros, e a visão que eles têm a partir da rebelião a favor dos índios trabalhadores.

O outro livro analisado é *Demian*, de Hermann Hesse, publicado pela primeira vez em 1919, na Alemanha. O livro é narrado por Emil Sinclair, que é o protagonista, e conta a passagem do final de sua infância até a vida adulta, com todos os percalços, bem como a influência de um amigo que conhece na escola, Max Demian, que mostra a ele outro modo de ver o mundo. Em seu processo de amadurecimento, entre aproximações e afastamentos de Demian, ele encontrará, ao final do romance, certo equilíbrio entre seus pensamentos, os de Demian e o mundo como ele é. A análise se detém, entretanto, em um ponto específico que perpassa toda a narrativa: a leitura e discussão da passagem bíblica de Caim e Abel após a aula de história sagrada ministrada pelo professor da matéria acerca desse texto. Demian começa, então, a provocar Sinclair. A história bíblica é utilizada por Demian para questionar não somente o modo como a escola e as pessoas a leem, mas também para instigar outro modo de interpretá-la que fuja da visão escolar.

Partindo desses romances, procura-se investigar espaços de ruptura com as práticas escolares que visam à conservação social. Para tanto, busca-se verificar como os espaços formativos que serão analisados se apresentam fora da escola para, a partir da observação da rebelião (em *Os rios profundos*), ver se há na leitura literária (feita fora da escola pelo personagem-narrador, Emil Sinclair, de *Demian*) uma potencialidade de resistência diante das práticas impostas pela sociedade e pela escola, isto é, como a tensão entre literatura e

escola pode acrescentar algo à formação do aluno, pois alguns componentes da rebelião vivenciada por Ernesto parecem presentes no ato da leitura literária. É importante ressaltar que ao abordar a ideia de formação neste trabalho não se tratará da formação curricular escolar, mas sim dessa formação mais ampla: cultural, intelectual e constitutiva de si.

A escolha dos livros parte de leituras prévias de textos em que a escola aparece representada, tais como: *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia; *O jovem Törless* (1906), de Robert Musil; *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, *Conto de escola* (1884), de Machado de Assis, entre outros. Buscaram-se textos que representassem minimamente a escola, que fossem considerados *bildungsromane*, pois o gênero traz o processo formativo de um personagem e, desse modo, torna-se possível verificar espaços que oferecem uma possibilidade de formação e que, ao mesmo tempo, rompem com um discurso de conservação social ou de conformidade. Isto é, práticas que, de fato, permitam reflexão, criticidade e posicionamento por parte da personagem.

Para conseguir realizar os objetivos propostos, o texto se divide em duas seções e as considerações finais. Em um primeiro momento, conceitua-se, minimamente, o termo *bildungsroman*, contextualiza-se os romances selecionados dentro do gênero e apresenta a proposta. Depois disso, realiza-se a exposição dos espaços tomados como exemplo de formação para além da escola, efetua-se, então, a análise com ênfase em três questões: o tempo da leitura literária, a “verdade” da literatura e a tensão entre literatura e escola para comparar a literatura e a revolução por esses pontos. E, por fim, as considerações finais acerca dos espaços apresentados e das práticas ali presentes.

## 1. O BILDUNGSROMAN E SUA (IN)DEFINIÇÃO

Como dito, o artigo se propõe a investigar espaços formativos que, em tensão com o discurso escolar, ofereçam uma possibilidade de resistência diante de práticas instauradas socialmente. Para tanto, parte-se de dois romances de formação (*bildungsromane*) – *Os rios profundos e Demian* –, porém é necessário saber o que significa romance de formação ou *bildungsroman*. O termo, bem como o gênero, é considerado tipicamente alemão e tem, segundo Maas (2000), como paradigma o romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1795), de Goethe.

O termo (*bildungsroman*) foi cunhado por Karl Morgenstern e, segundo Maas (2000), esse tipo de romance surgiu na Alemanha em um momento em que a burguesia procurava se afirmar, bem como procurava fugir de certo utilitarismo, o que a levou para a busca de uma “formação universal”, quando o romance passou a ser um gênero reconhecido e quando houve “a transição de uma cultura do mérito herdado para a cultura do mérito adquirido” (MAAS, 2000, p. 15).

O gênero não é, entretanto, algo tão bem definido e fechado, há muitas contradições no que diz respeito à sua definição. Alguns teóricos inserem somente romances alemães ao *bildungsroman* e não reconhecem romances contemporâneos como pertencentes ao gênero. Maas, em *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura* (2000), procura demonstrar a construção sócio-histórica do termo, abrindo, assim, o gênero para possibilidades outras, como a inclusão de um *bildungsroman* feminino ou feminista – de acordo com o que foi feito por Cristina Ferreira Pinto no livro *O bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros* (1990).

Há, desse modo, inúmeras definições (ou tentativas de definições) do termo cunhadas ao longo do tempo e que são trazidas pela autora. Segundo Morgenstern (1988, p. 64 *apud* MAAS, 2000, p. 46), por exemplo, o *bildungsroman* se caracteriza

[...] sobretudo devido a seu conteúdo, porque [...] representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque [...] promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance.

Embora Morgenstern seja o precursor ao utilizar o termo, segundo Maas (2000), é somente com Wilhelm Dilthey em 1870 que este será incluso no discurso acadêmico sobre a literatura. Para Dilthey (*apud* MAAS, 2000, p. 48),

[t]ais romances representam também a maneira pela qual o jovem protagonista entra em conflito com as duras realidades do mundo, amadurecendo então por meio das diferentes experiências da vida, encontrando-se a si mesmo e tornando-se consciente de sua missão sobre a terra.

Essas são as duas definições mais “clássicas” do termo trazidas pela autora, porém, como dito, as opiniões divergem. Certo é que não há um consenso

sobre o termo. A noção é, entretanto, melhor discutida no livro de Maas (2000), que traz os conceitos e a historiografia do termo de modo holístico, porém mais detalhado que aqui.

Bakhtin (2011), em contrapartida, tem uma visão e um intuito diferente da autora. Para ele, o gênero parece mais amplo, o que exemplifica pela lista de livros que considera pertencentes ao gênero que abre o capítulo “O problema do romance de educação” (BAKHTIN, 2011, p. 217). Como demonstra o título do capítulo, ele opta pela nomenclatura “romance de educação”, utilizando *Erziehungsroman* (romance de educação) e *Bildungsroman* (romance de formação) como termos sinônimos.

No capítulo, ele também demonstra, embora não se detenha, a indefinição do que entra, ou não, nas definições do gênero. Bakhtin (2011, p. 218) expõe que:

[a]lguns estudiosos, guiados por princípios puramente composicionais (concentração de todo o enredo no processo de educação da personagem), restringem consideravelmente essa série (por exemplo, excluem Rabelais). Outros, ao contrário, exigindo apenas a presença do elemento de desenvolvimento, de formação da personagem no romance, ampliam consideravelmente essa série, inserindo nela, por exemplo, obras como *Tom Jones, o enjeitado* de Fielding, *A feira das vaidades* de Thackeray, e outros.

O autor também ressalta a questão da heterogeneidade dos livros que compõem o *bildungsroman*.

Bakhtin destaca que a maioria dos romances e de suas modalidades trazem personagens definidas, cujas características são imutáveis, e que as mudanças acontecem em suas circunstâncias, não alterando a personalidade da personagem. Com base nisso, define o que é o *bildungsroman*. O gênero seria, portanto, uma oposição a essa visão estática da personagem, isto é, “[...] outro tipo de romance incomparavelmente mais raro que produz a imagem do homem em formação” (BAKHTIN, 2011, p. 219). Um romance no qual não somente o cenário, mas também a personagem muda no decorrer da narrativa de acordo com as experiências vividas, mudanças estas com significado para o enredo.

Certamente, o intuito de Maas e de Bakhtin é diferente. Este se centra no cronotopo (espaço-tempo) do *bildungsroman* a partir de uma análise de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, mas para isso traz suas definições acerca do gênero, exacerbando ainda o quão difícil é definir o termo sem ampliá-lo a ponto de se incluir quase qualquer romance, ou reduzi-lo a números

mínimos e restritos de obras que lhe caibam. Já a autora busca demonstrar a historiografia do conceito, refletindo acerca de alguns romances categorizados como pertencentes ao gênero.

Ora, este trabalho não quer definir o *bildungsroman* nem demonstrar, por meio das obras escolhidas, características do gênero. O que se pretende observar é que esses romances trazem uma personagem que passa por uma (trans) formação ao longo da narrativa, e que por esse fato as obras são vistas como pertencentes ao gênero. Não obstante, as escolas representadas não parecem ser o ponto central para tal formação, até porque o discurso escolar aparece, nas narrativas, mais como conservação do que como um discurso que propicie a reflexão e a criticidade. Por isso, utilizam-se as representações literárias para chegar à reflexão sobre algumas problemáticas entre a literatura e a escola.

## 1.1. Sobre o gênero, os romances e a proposta

Para esclarecer e justificar a escolha dos romances, cita-se, além dos espaços que serão analisados — a saber a revolução das cholas, em *Os rios profundos*, e a leitura literária, em *Demian* —, a questão de que ambos podem ser considerados como *bildungsroman*. Embora *Os rios profundos* seja escrito por um peruano e o gênero seja considerado tipicamente alemão (o livro não aparece nem na lista de Maas nem na de Bakhtin), parte-se da leitura de Subirats (2014) para inserção do livro, de modo ambíguo, dentro do gênero.

Subirats (2014, p. 234), ao tratar do conceito, relata que:

*Bildungsroman* é a forma literária que corresponde a este<sup>1</sup> processo formativo da cultura. As sucessivas experiências cognitivas do humano ao longo do tempo, o desenvolvimento de seus laços de união com a natureza e a sociedade, o encontro com almas semelhantes e diferentes, o desenvolvimento espiritual dos vínculos amorosos, a aprendizagem intelectual e artística, as mutações e conflitos que ao amanhecer a maturidade atravessa: tudo que compreende o *bildungsroman*.<sup>2</sup>

1 O pronome demonstrativo *este* se refere ao conceito de *bildung* trazido anteriormente pelo autor em seu texto. Entre outras coisas, cita as bases de uma “[...] formação cultural: uma educação a serviço da liberdade do indivíduo, das nações e da humanidade, um conceito formativo centrado no desenvolvimento intelectual autônomo da pessoa, e em uma relação harmônica entre o homem e o mundo” (SUBIRATS, 2014, p. 234).

2 Todas as traduções do texto de Subirats (2014) foram realizadas pelo autor do artigo.

A partir daí, ele descreve que não há, de fato, um romance de formação ibero-americano, pois, principalmente, a América Latina não vivenciou a experiência humanística que viveu a Alemanha (e a Europa quase que integralmente), tampouco se tem o conceito de *aufklärung* (esclarecimento) tal como no contexto europeu. Destarte, “[...] declarar *Os rios profundos* um *Bildungsroman* é mais uma provocação do que uma definição” (SUBIRATS, 2014, p. 237). Mesmo assim, há no romance, paradoxalmente, todos os elementos que compõem o gênero em questão e Subirats os elenca. Ele considera, entretanto, as particularidades de como esses paradigmas se apresentam no livro peruano.

Em contrapartida, para análise de outro espaço fora da escola com possibilidade formativa e, talvez, de resistência, selecionou-se o livro *Demian*, que é um romance “tipicamente alemão”, estabelecido enquanto *bildungsroman*, e citado em uma das listas do que considera ser o “cânone do gênero”, trazidas por Maas (2000, p. 53-54).

Entretanto, entende-se o espaço de aproximação das obras como, também, um espaço de tensão. Isso por tentar buscar um paralelo entre o espaço da rebelião em *Os rios profundos* e a leitura literária em *Demian* como lugares fora da escola que investem contra ela, todavia que se demonstram importantes. Ou seja, os romances trazem exemplos diferentes de formação fora da escola, os quais podem suscitar reflexões sobre a importância de algo que contrarie o sistema vigente. Assim, a aproximação das obras visa a demonstrar como a literatura pode, de algum modo, ter um quê de revolucionário por ser um movimento de resistência, embora essa não seja sua condição intrínseca.

Se, no primeiro livro, o espaço analisado centra-se especificamente em dois capítulos, o mesmo não ocorre no último, haja vista que a leitura e discussão mais enfática ocorrem nas primeiras páginas (especificamente no segundo capítulo do livro), mas a história influenciará e retornará, durante toda a narrativa, ao texto em questão, tomado como literário. O texto lido e discutido por Emil Sinclair e Max Demian é a passagem bíblica de Caim e Abel.<sup>3</sup> Ela é tida como literária não por expressão única, pois a *Teopoética*<sup>4</sup> já o faz, além de Alter e Kermode (1997) também compartilharem de visão semelhante, entendendo a *Bíblia* para além de um livro sagrado, ou seja, como mostra literária.

3 História encontrada em Gênesis, capítulo 4 do versículo 1 ao 16.

4 Área dos estudos literários que, por vezes, não só faz aproximações entre literatura, teologia e Bíblia, como também vê esta como expressão literária.



Para analisar a leitura literária em *Demian* enquanto uma possibilidade de resistência, como a expressada em *Os rios profundos*, utiliza-se da compreensão de leitura elaborada por Larrosa (2009; 2015), bem como, o que parece ser o ponto de partida desse autor, isto é, Nietzsche (2011). Destaca-se, entretanto, que parece ser fora da escola que a literatura adota um caráter potente ao realizar no leitor uma mudança de olhar significativa, algo que parece, ao menos na narrativa, não acontecer quando o objeto literário é apresentado na escola. Assim, a literatura parece ter uma potencialidade de resistência e questionamento que, em tensão com a escola, permite abertura para diferentes modos de ver e de construir outras realidades.

## 2. LITERATURA: TRÊS CONSIDERAÇÕES

Antes de adentrar as três considerações principais a serem feitas, é preciso realizar a leitura holística da rebelião ocorrida em *Os rios profundos* para chegar às reflexões desejadas. De modo resumido, a narrativa de Arguedas se inicia em uma das viagens de Ernesto com seu pai (Gabriel), que é um advogado desempregado e itinerante. No início, Gabriel e seu filho estão em Cusco para se encontrar com “o velho”. Após o encontro, eles partem para Abancay, onde Gabriel procurará emprego com um amigo tabelião. Como não consegue emprego no local, ele deixa Ernesto no internato para que realize sua formação, enquanto procura trabalho em outra cidade. O restante da narrativa discorre sobre a adaptação de Ernesto ao internato, os conflitos entre a cultura quéchua e a espanhola, bem como outros conflitos vividos ali pelo personagem, até o momento da rebelião e todos os reflexos posteriores. O livro traz muitas reflexões, como discussões acerca de questões identitárias, de transculturação e tantos outros temas que poderiam ser suscitados. No entanto, haja vista o intuito do trabalho, este se deterá ao espaço da revolução e, por isso, focará no sétimo e no oitavo capítulo do romance.

É no sétimo capítulo que ocorre a rebelião comandada por Dona Felipa, a qual, segundo Subirats (2014, p. 213), “[...] é a líder rebelde que rechaça a injustiça social, não aceita o sofrimento infringido sobre os camponeses [ou colonos], nem se rende a humilhação imposta pelo poder político, militar e sacerdotal.” Há, neste momento, uma quebra da rotina escolar e da narrativa, que influenciará os eventos posteriores e o desfecho da história; parece ser a

rebelião uma espécie de ruptura com a linearidade, uma suspensão no tempo, pois inesperadamente a rebelião começa e a princípio ninguém sabe ao certo o que está acontecendo, a rotina escolar e da cidade parecem ser perturbadas. Posteriormente, Ernesto, ao participar do motim, se esquece de todas as questões que lhe preocupavam para se ocupar da rebelião.

Pode-se, assim, acompanhar o percurso de Ernesto durante a revolução como um movimento contra as práticas escolares, pois o discurso escolar estava a favor dos fazendeiros, dos ricos, enquanto o motim visava a ir contra os ricos, contra uma visão hegemônica instaurada que era ratificada pela escola. O padre diretor, por exemplo, impõe a Ernesto um modo de pensar quando o açoita e diz que é dever sagrado fazê-lo, já que, para o padre, o fato de Ernesto seguir as *cholas* é um pecado e que mesmo o fato de roubar para os pobres era um erro do qual o personagem deveria se arrepender. Ele também diz ser Ernesto um doente “ou as índias rebeldes lhe insuflaram um pouco de sua imundície. Ajoelhe-se! Sobre minha cabeça [a de Ernesto] rezou em latim. E açoitou-me novamente, no rosto, ainda que com menos violência” (ARGUEDAS, 2005, p. 149). Por fim, o clérigo proíbe o menino de sair do internato para não ficar “vagabundeando aos domingos” (ARGUEDAS, 2005, p. 150). Isso parece demonstrar uma escola que está a favor do sistema vigente e contra todo e qualquer outro modo de pensar que não seja o seu, impondo suas ideologias por meio de seus discursos totalizantes e de sua violência.

Diferentemente, a rebelião não obriga Ernesto a participar ou concordar, mas, quando ele ouve os gritos e vê o tumulto e a confusão, não sabe ao certo o que está acontecendo e, por isso, se sente atraído a se aproximar mais para compreender a situação. À medida que vai avançando, Ernesto se integra ao movimento – “entrei no coro” diz ele (ARGUEDAS, 2005, p. 125) –, deixa de ser o observador e se vê parte daquilo. Ele não é coagido a participar, é seduzido. Talvez seja este o desafio da escola, ainda hoje: seduzir.

A revolução, no entanto, não é apenas confortável, é, também, perigosa. Quando ocorreram disparos de tiros, por exemplo, “[a] maioria dos estudantes e curiosos fugiu” (ARGUEDAS, 2005, p. 126). A rebelião não era tranquila e pacífica, por isso, muitos não continuaram a acompanhá-la e aqueles que não a abandonaram por medo e pelas dificuldades, fizeram-no como Antero, que fugiu porque não era sozinho, porque tinha alguém a proteger, algo a fazer (ARGUEDAS, 2005), não se envolveram por demasiada ocupação. O que isso aparenta é que para haver a possibilidade de uma formação para além da esco-

la e contra ela é preciso ter coragem e tempo livre. Afinal, as instituições costumam ir contra tais sujeitos, como acontece no romance.

Depois de invadirem o armazém e pegarem o sal, as *cholas* saem em direção a Patibamba para distribuí-lo entre os índios. Após a chegada ao destino e a distribuição do sal, Ernesto, cansado, acaba dormindo em Patibamba e, ao acordar, depara-se com a realidade, bem como com a notícia de que tiraram o sal dos índios. Então, ao confrontar a experiência vivida antes do sono e a realidade enfrentada ao acordar, a transformação ocorrida a Ernesto se torna visível. Isso não quer dizer que a experiência da rebelião traz um resultado definitivo, nem que ela será de todo confortável, tampouco que o sujeito que participa viverá melhor depois dela, pelo contrário, Ernesto diz que “o mundo nunca foi mais triste; calcinado, sem esperança, afundado em minhas entranhas como uma dor gelada” (ARGUEDAS, 2005, p. 137). Essa breve análise demonstra que há a possibilidade de aproximar os reflexos da rebelião e a maneira como ocorrem as práticas de leitura exercidas por Emil Sinclair. Diante disso, a leitura literária, assim como a rebelião, demonstra espaços de formação que, embora distintos, apresentam potencialidades, se não de mudança, de resistência, como a análise demonstra ao ressaltar três aspectos da leitura literária.

## 2.1. O tempo da leitura literária

Após a breve apresentação e contextualização do espaço da revolução, a primeira consideração a ser feita, então, é sobre o tempo da literatura, ou qual o tempo que a leitura literária exige, e refletir sobre isso, atentando para os espaços representados em *Os rios profundos* e *Demian*.

Ao ler a narrativa de Arguedas, o ambiente tomado como análogo à leitura literária por ser um espaço de formação contra a escola, é um lugar de suspensão do tempo da narração. Por um instante, Ernesto se esquece do pai, do *zumbayllu*<sup>5</sup> e do próprio internato. A rebelião apesar de não impor a Ernesto participação, exige dele, a partir do momento em que se lhe integra, certa exclusividade. Nos momentos em que o personagem passa a acompanhar a rebelião, ele se dedica integralmente a ela, o que lhe é exaustivo, pois ao final Ernesto está cansado a ponto de dormir pelo caminho.

5 *Zumbayllu* é um brinquedo infantil, um pião. No romance, ele está vinculado a poderes místicos, como o de comunicação por meio do som que faz ao girar. Ernesto acredita que conseguiria se comunicar com seu pai pelo girar do pião.

De igual modo, a literatura exige certa entrega no momento da leitura, um modo de lhe olhar particular, diferente do hábito do homem moderno e utilitarista que observa com rapidez para ver se aquilo lhe terá alguma utilidade. O tempo que se despende para ler um texto poderia ser utilizado para outra atividade da qual se observasse uma resposta mais imediata. Como descreve Perrone-Moisés (1998, p. 178), “leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual”.

Outrossim, em *Demian*, a exigência de tempo e a suspensão também estão presentes quando Sinclair narra: “eu nunca havia meditado tanto sobre qualquer outra história, bíblica ou profana. Nem ficara nunca tanto tempo sem me lembrar de Kromer<sup>6</sup>: uma tarde inteira!” (HESSE, 2015, p. 33-34). O tempo exigido é o que ele diz ter refletido, já a suspensão é o não pensar em Kromer por uma tarde toda – isso é muito tempo, considerando que o rapaz o atormentava continuamente. Além do tempo da leitura, está presente uma segunda questão, o tempo da releitura, pois em casa Emil Sinclair lê “[...] a história *mais uma vez* tal qual a narra a Bíblia. Era um relato claro e conciso: pareceu-me uma loucura querer buscar nele uma interpretação rebuscada e misteriosa” (HESSE, 2015, p. 34, grifo do autor). Nesse trecho, consideram-se duas questões: a literatura, por vezes, exige a releitura; essa é a primeira constatação. Já a segunda é que mesmo quando o texto literário é uma narrativa curta e aparentemente transparente, exige-se, de igual modo, a dedicação de um tempo, pois é este “[...] texto já escrito e já lido que temos de aprender a ler de outro modo” (LARROSA, 2009, p. 26), um modo plural, compreendendo que a aparente simplicidade e transparência carrega inúmeras complexidades e opacidades.

Além das narrativas que atestam sobre exigência de tempo para a leitura, Nietzsche (2011, p. 54) expõe que “o leitor de quem [ele] esper[a] algo [...] deve ser calmo e ler sem pressa”. Ele também concorda com a prática de Emil Sinclair “[...] de ler nas entrelinhas; [...] medita[r] sobre o que leu, talvez durante muito tempo depois de ter fechado o livro. E não para escrever um resumo ou ainda um livro, não, somente como tal, para meditar!” (NIETZSCHE, 2011, p. 55).

Larrosa (2009, p. 14), todavia, relata que:

[...] a arte da leitura é rara nesta época de trabalho e de precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente. Os “leitores modernos” já não têm tempo

6 Rapaz que o chantageava com ameaças de denunciá-lo por um roubo que não cometeu.

para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se veem com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados.

Tem-se, desse modo, o primeiro impasse, pois, para a literatura, como expõe Larrosa (2015), metamorfosear o leitor de um ser para um segundo ser, que “deve abandonar todas as formas de individualização próprias do mundo interpretado e administrado [...]” (LARROSA, 2015, p. 106), precisa-se de tempo para a leitura e um outro tempo diferente do tempo com que se está acostumado. Assim, acreditando que “[a] experiência da leitura é [...] uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira” (LARROSA, 2015, p. 106), o leitor literário também pode se transformar desde que disponha de tempo, como o caso de Sinclair. Porém, caso, para provocar essa mudança de visão, exija-se um tempo que não se encontra disponível, como fica, então, a leitura literária?

Ora, talvez a questão do tempo seja um problema para o mundo adulto e administrado, mas e para os jovens ou aqueles que possuem ainda um pouco de tempo? O que se proporá não é uma transferência de responsabilidade, senão uma possibilidade de reflexão. Nota-se que em ambos romances há a figura de um instigador, seja Dona Felipa na rebelião, seja Demian na leitura da história de Caim e Abel. É interessante observar que o professor de história sagrada não instiga Sinclair a uma (re)leitura do texto, quem o faz é Demian, bem como não são os professores da escola, com seus discursos prontos, que influenciam fortemente Ernesto, e sim Felipa. Isso demonstra, primeiramente, que as duas práticas vistas como profanas (O padre diretor abomina Felipa e a rebelião, e a leitura proposta por Demian vai contra os princípios da igreja) exercem mais reflexão do que o modo sacro/estático/preestabelecido da escola. E, posteriormente, que o posicionamento do professor (e especificamente do professor de literatura) deve ser, diante disso, menos o de alguém que procura impor algo e mais o de quem procura instigar para que o estudante por si busque encontrar o tempo para a literatura. Como diz Rubem Alves (2002, p. 1), “comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...” Igualmente, se o aluno tiver tempo e não estiver instigado a ler literatura, de nada adiantará. Agora, se o professor (ou qualquer outro) conseguir produzir fome, ainda que esta época não propicie muito tempo para a leitura literária, o educando, quiçá, arranjará tempo.

Talvez esse pensamento seja muito otimista e não tão elaborado, pois ainda resta saber como instigar, mas, como dito, não se procura prescrições neste trabalho, mas, ao contrário, provocações; não um novo modo de olhar, e sim um lembrar de que já se olhou para isso desse modo, embora a realidade não tenha sido impactada por essa visão. Mais do que uma nova pedagogia, um novo lembrete.

## 2.2. O discurso de verdade x um vislumbre de verdade

A segunda consideração é a oposição entre o que é a literatura e o que é o discurso escolar, ou ainda o que a escola faz da literatura. Em *Os rios profundos*, pode-se observar o contraste entre o sétimo capítulo (“O motim”) e o oitavo (“Quebrada funda”), que demonstra o que a escola faz após a rebelião.

Enquanto o motim convida e seduz, a escola obriga. Ernesto narra que “o padre diretor entrou no dormitório bem cedinho, quase ao amanhecer. [...] Abriu a porta e veio diretamente até minha cama: – Levanta-se – disse. – Vamos a Patibamba” (ARGUEDAS, 2005, p. 151). Seguir a rebelião não é imposto – se quisesse, Ernesto, como os outros, poderia simplesmente não a seguir, deixá-la –, mas o chamado do padre é inquestionável e passível de punição se não cumprido.

Quando as *cholas* chegam a Patibamba, elas repartem o sal com os índios, sem nada querer em troca, sem nada esperar de volta. Já os sermões religiosos e o discurso escolar têm uma intenção, por vezes escamoteada, em outros momentos mais à mostra, de impor um único modo de ver e olhar para as coisas: uma verdade. Os índios – que, após receberem o sal das *cholas*, perdem-no, pois aqueles que se consideravam seus donos retiram-no à força e com violência ignorando o choro das índias – ouvem um sermão que visa à doutrinação, à conformação com o sistema tal como posto e, posteriormente, recebem o sal como recompensa por sua mudança de atitude e arrependimento. Há, portanto, uma distinção entre as duas atitudes que se demonstra na narrativa claramente. Diante disso, compreende-se o espaço da rebelião e da formação fora da escola não como uma imposição, e sim uma sedução, como também uma não instauração de verdade, mas um vislumbre de verdade.

No romance de Hesse, presencia-se, então, a similaridade entre o que a escola faz do texto e o que a leitura posterior, fora da escola, fará com o texto.

A história de Caim e Abel é trazida pela escola tal como se conhece no mundo ocidental, até porque era “[...] aula de história sagrada [...]” (HESSE, 2015, p. 29) e “[...] o professor não falou lá grande coisa sobre o assunto. Nada mais do que o habitual sobre Deus, o pecado etc.” (HESSE, 2015, p. 31). É interessante observar que Sinclair sai da aula sem interesse pelo texto, pois, quando perguntado se havia gostado da aula, declara ter gostado, mas em seu pensamento ele relata que “não; a verdade era que poucas vezes me agradava alguma das coisas que tínhamos de estudar” (HESSE, 2015, p. 31). A interpretação da escola é única: como em *Os rios profundos*, ela traz uma verdade. Todavia, em conversa com Demian, Sinclair desperta o desejo pelo texto em si. A interpretação deixa de ser única e vertical – imposta – e passa a ser horizontalizada, discutida, dialogada, o que faz com que Sinclair, quando chega à sua casa, tenha de voltar ao texto para, assim, compreendê-lo em sua amplitude e concisão.

Há um paralelo entre as narrativas aqui expressas. Por um lado, a rebelião é liderada por Felipa, mas, de modo muito horizontal, “dialogado”. Ernesto se entrega e integra a rebelião e, após a participação, passa a ter outra relação com a escola, a religião, a política e/ou o mundo como um todo, já que a revolução é contrária às práticas instauradas por essas instituições. A leitura literária, por outro lado, vista como resistência em *Demian*, é também composta por um diálogo horizontal que desperta o interesse de Sinclair para se entregar ao texto e, após a leitura, questionar a escola, a religião (Deus) e o modo como o mundo é pensado. Embora Demian seja a figura central para (trans)formação de Emil Sinclair na narrativa, o texto literário é o propulsor que suscita os primeiros questionamentos, a ponto de estar presente durante toda a história até o último capítulo e, quanto mais o romance avança, mais o personagem se afasta da interpretação escolar para abraçar a interpretação profana.

É possível realizar, portanto, duas avaliações em torno dessa subseção. A primeira é que, aparentemente, para haver uma interação entre leitor e literatura, aquele que a apresenta deve fazê-lo de modo horizontal, deve deixar que a literatura seduza o leitor e não a forçar, muito menos de modo artificial. De modo pretensioso, este texto questiona: Não será este um dos problemas entre literatura e escola? A imposição por parte de professores de literatura, de modo artificial, ou seja, não pelo contato com o texto, mas por um falar sobre autores, períodos históricos e outras atividades que não a leitura e discussão do texto em si. Ernesto, por exemplo, precisou participar de uma rebelião para experimentar uma mudança de si – os outros alunos, que não participaram,

parecem não passar por alteração nenhuma; o próprio Antero, que o acompanha até o local onde as mulheres revoltadas estão reunidas, em certo momento passa a apenas demonstrar preocupação com sua amada e deixa de acompanhar o amigo e as *cholas*. Se é necessário participar da rebelião para observar o mundo de outra maneira, é, de igual modo, necessário o contato e a leitura do texto em si para que a literatura tenha a possibilidade de impactar o leitor e assumir um caráter provocativo e propiciar a resistência, o que retornaria à primeira questão: a do tempo.

Esta segunda avaliação é a que dá nome à seção e origina, de algum modo, a subseqüente. Parece que a escola trabalha com conceitos muito bem estabelecidos, ou seja, verdades vigentes que devem ser seguidas. Em contrapartida, a literatura, embora utilizada pela escola, por vezes, para ratificar essas verdades, configura não uma verdade, mas um vislumbre de verdades suscetíveis de interpretação. Aí reside a potencialidade de resistência da literatura, pois desestabiliza a hierarquia professor/aluno no ato da leitura em si, bem como abre a possibilidade para mais de uma interpretação e, assim, faz surgir uma tensão entre a literatura e a escola, além da possibilidade de ver a leitura como um ato de provocação.

### 2.3. Literatura e escola: uma (ir)reconciliação

A partir das análises até aqui feitas, pôde-se observar alguns contrastes entre a escola e os espaços formativos fora dela, especificamente, a leitura literária. A tensão entre eles se dá de variadas formas, além das já expressadas. Por exemplo, se, por um lado, a escola, segundo Foucault (2013), é o espaço que procura fabricar corpos dóceis, domesticados, com uma posição correta, ou seja, a escola de um corpo teso; a literatura, por outro lado, exige tempo e pede um corpo relaxado, confortável, apto para passar longos períodos em suspensão.

A escola parece, também, por meio de seu poder disciplinador e de seus exames, conforme traz Foucault (2013), direcionar os sujeitos para uma individualidade, uma procura pela conformação com parâmetros tidos como verdade e, desse modo, a partir dos conhecimentos adquiridos, uma reafirmação de si. A literatura, ao contrário, “[...] marca o leitor como um desconhecido [...]” (LARROSA, 2015, p. 104) e “por isso, porque é impróprio e inseguro e porque está fora de si, o leitor não pode levar a esse algo que lê seu próprio e



original ser, mas apenas seu impróprio ser [...]” (LARROSA, 2015, p. 108). Ou seja, a literatura conduz a um abandono de si, de suas convicções e de suas arrogâncias, permitindo outras possibilidades, antes impensadas ao leitor; parafraseando Larrosa (2015, p. 111), a literatura é aquilo que ensina “o leitor a ler o mundo poeticamente”.

A escola pode ser vista, ainda que não somente, como um fator de conservação social, de acordo com Bourdieu (2007). Conservação não somente das desigualdades econômicas e de capital cultural, mas conservação do padrão de pensamento, das verdades, bem como manutenção do *status quo*. Isso parece visível nas narrativas. A literatura é, no entanto, o que desestabiliza, olha desconfiado ou, como diz Barthes (2013), interroga o mundo. Não parece ser isso, também, o que fez Dona Felipa com a rebelião?

Parece necessário, antes de prosseguir, expressar o que é trazido aqui como possibilidade de resistência. A leitura literária, enquanto resistência, não é uma mudança radical do mundo, nem uma nova proposição de leitura ou modo de ler, mas observar que, se a escola não tem tempo para a leitura literária e trabalha com verdades bem estabelecidas, a literatura não tem espaço na instituição que aparenta contribuir para a conservação social. Fora da escola, entretanto, a leitura se potencializa e se assemelha, ao menos no romance de Hesse, com o espaço da rebelião de *Os rios profundos*. E se, no romance peruano, a rebelião não muda por completo o cenário, ao menos influencia fortemente e muda Ernesto e seu modo de relação com o mundo. De igual modo, a leitura literária pode exercer essa função de resistência, ainda que discretamente, por meio de leitores quaisquer que se lhe entreguem. Além disso, por causa das questões anteriormente elencadas – o tempo que a leitura literária exige e a suspensão de verdades únicas –, o ato de ler literatura parece realmente uma prática de resistência, pois, se ler é ir contra o que a vida cotidiana atual impõe, fazê-lo é resistir, de algum modo, a essa imposição.

É preciso considerar, também, que não se trata de uma escola demonizada e uma literatura canonizada (santificada), mesmo porque a literatura aqui não traz respostas, e sim questionamentos. Sua falta de respostas/verdades, entretanto, não é vista como negativa – ou, ao menos, não como uma negatividade precária –, pois surge, desse ponto, sua potência. Enquanto nas obras analisadas a escola cerceia, fecha e impõe, a literatura, ou a rebelião, amplia, abre e convida. Vale ressaltar que, embora se tenha colocado a questão de modo polarizado, a literatura não é compreendida como polo oposto da escola. Todavia, tal como está posto, o sistema escolar cria uma tensão com a lite-

ratura que seria reconciliável, talvez, somente pensando a destruição da escola, “ou pelo menos uma transformação tão completa desses estabelecimentos de ensino, que seus quadros antigos, aos olhos vindouros, parecerão restos de uma civilização lacustre” (NIETZSCHE, 2011, p. 54). Diante disso, surge a intenção de (ir)reconciliar literatura e escola, isto é, demonstrar que, ainda que em irreconciliação, o embate entre os espaços propicia uma possível potencialidade por causa de sua tensão.

Ora, se, por um lado, a escola é opressora, desestimulante, vigilante, estabilizadora e, por outro lado, a literatura é dadivosa, sedutora, imprudente e desestabilizadora –, a divergência entre os espaços pode fazer com que, se apresentados, os alunos encontrem na leitura literária as características que faltam à escola. Assim, a literatura seria o escape do “mundo interpretado e administrado” (LARROSA, 2015, p.109). Como Ernesto viu, por meio da rebelião, não somente a desigualdade, mas uma possibilidade de diminuí-la, a literatura pode trazer reflexões e conflitos a partir de um novo olhar para o mundo. Não uma literatura vista como humanizadora, e sim compreendida como algo que coloca em xeque o sujeito leitor e seu olhar acostumado a olhar de determinada maneira.

Por fim, se a leitura literária, como vista neste texto, parece não ter o espaço que lhe é devido na escola, já que exige um tempo indisponível para a instituição escolar, exige certa suspensão das verdades – e isso talvez ainda seja difícil aos professores (não ter uma verdade única guiando a aula) – e, ao abandonar as verdades, exige um abandono de si; a escola pode torná-la atraente aos alunos por, de algum modo, rechaçá-la. Basta, talvez, que haja uma figura para instigar essa leitura literária. Sendo assim, o papel do professor de literatura seria o de lutar por uma escola reconciliada com a literatura? Ou, enquanto isso não é possível, usufruir dessa irreconciliação para provocar os alunos a serem leitores e apresentar a leitura como escape ao sistema escolar e a sociedade atual? A resposta talvez não seja nenhuma das opções; todavia, ficam as reflexões e esse modo de olhar para tal problemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda reflexão realizada, o texto procurou, por meio das análises literárias, demonstrar que a potencialidade literária, talvez, se exerça mais for-

temente fora da escola, surgindo como possibilidade de resistência. Para tanto, o percurso se iniciou com a exposição das obras analisadas, duas *bildungsromane*; foi necessário, também, “definir”, minimamente, o que significa esse termo para embasar a escolha e inserir os romances no gênero. A análise dos textos não se deu somente de modo literal, mas também alegórico, sustentada pela concepção teórica defendida ao longo do texto. Tudo isso para realizar três considerações acerca da literatura com base nos espaços interpretados, realizar uma reflexão mínima entre o texto e a realidade, bem como subverter essa irreconciliação entre escola e literatura não apenas como algo negativo ou precário.

Vale destacar que o objetivo não é instaurar uma nova prática pedagógica, resolver os problemas da escola ou as tensões, muito menos prescrever um modo de ensinar literatura, haja vista que ela é um objeto fugidivo que escapa às prescrições. Assim, o texto não traz respostas, ao menos não prontas para o leitor. Antes, ao expor as questões, procura não resolvê-las, mas encontrar uma potencialidade que daí pudesse surgir, ou seja, de que modo a leitura literária pode acrescentar algo durante o processo formativo mesmo em tensão com a escola, ou melhor, por estar em tensão com a escola.

Para encerrar o texto e abrir a discussão, a reflexão a que se chega é a de uma literatura lida como plural, como abertura, o que exige tempo e causa desconforto. Se a literatura, de fato, reivindica isso, talvez não haja espaço para ela na escola tal como vista nos romances cujas escolas parecem oferecer o contrário. A impressão que surge não aparenta ser esperançosa, mas também não aparenta ser de todo desoladora, pois o trabalho busca demonstrar uma opção: para além do desaparecimento da literatura, de sua conformação com a escola ou de uma mudança radical da escola (o trabalho não propõe uma acomodação com o sistema tal como é, mas um modo de com o que se tem poder fazer algo), utilizar a irreconciliação ou tensão a favor da literatura e que ela, de modo sub-reptício, consiga conquistar leitores.

Isto é, o processo de leitura literária pode assumir um papel formativo dentro e fora da instituição escolar, contra ela e contra as instituições estabelecidas, ou seja, uma formação a contrapelo, porque as exigências que a literatura faz – de um outro tempo; de um abandono da verdade e, conseqüentemente, um abandono de si, como também seu processo de gerar incômodo ao leitor – contrariam o discurso da época atual de praticidade, de afirmação de si e de

uma individualidade, bem como da procura por atividades apenas prazerosas. O ato de ler literatura em si parece, diante disso, carregar algo de revolucionário nos moldes do que acontece em *Os rios profundos*, pois seria um ir contra a correnteza, seria um resistir.

## Literature and resistance: reflections from “Deep Rivers”, by José María Arguedas, and “Demian”, by Hermann Hesse

### Abstract

This article aims to analyze the conflicts between literature and school through the reading and analysis of two novels: *Deep rivers*, written by José Maria Arguedas, and *Demian*, written by Hermann Hesse, from the perspective of Nietzsche (2011) and Larossa (2009; 2015). The analysis starts from the idea that if, on the one hand, the school sometimes presents a consolidated truth discourse, as well as certain conformation with the world, literature, on the other hand, questions the world, does not bring definitive truths or answers, but rather uncomfortable questions. Thus, instead of reconciling literary/scholarly discourses, the present research proposes a look at this relation in order to highlight the potentialities arising from this tension, as well as proposing to see literature reading as a resistance practice.

### Keywords

Bildungsroman. Literature. Education.

### REFERÊNCIAS

ALTER, R.; KERMODE, F. Introdução geral. In: ALTER, R.; KERMODE, F. (org.). Guia literário da Bíblia. São Paulo: Unesp, 1997, p. 11-19.

ALVES, R. A arte de produzir fome. *Folha de S.Paulo*, 29 out. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ARGUEDAS, J. M. *Os rios profundos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. *Crítica e verdade*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-64.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HESSE, H. *Demian*. 3. ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2015.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LIMA, L. C. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- MAAS, W. P. M. D. *O cânone mínimo: o bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.
- NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre a educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas literaturas: Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- SUBIRATS, E. *Mito y literatura*. México: Siglo XXI, 2014.