

Dimensões dialéticas na obra “O Filho Maldito” de Balzac: possibilidade para o desenvolvimento do ato de ler no Ensino Fundamental II

Dialectic Dimensions in the book “The Damn Son” of Balzac: possibility for the development of the act of reading in Fundamental Teaching II

Francielle Nascimento Merett
Universidade Estadual de Londrina
francielle1024@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9202-9713>

Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina
sandrafranco26@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>

RESUMO

O ato de ler constitui-se em uma necessidade humanizadora do homem histórico e social na sociedade contemporânea, o que lhe permite apropriar-se das objetivações do mundo, produzidas pelas gerações passadas, para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Deste modo, tem-se como objetivo, neste estudo, analisar as dimensões dialéticas na obra *O Filho Maldito* de Honoré de Balzac de modo a evidenciá-la como uma possibilidade futura de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do ato de ler com alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi realizada uma análise do texto pautada na abordagem crítico-dialética. Por uma questão didática, as dimensões analisadas foram divididas em unidades, o que possibilitou uma compreensão da completude do texto literário. São elas: social, histórica, estética, religiosa e educacional. Percebeu-se que as dimensões estão relacionadas entre si durante todo o enredo e possuem relevantes conteúdos escolares expressos nos acontecimentos, nos personagens, nos ambientes e em todo o contexto retratado. Assim, a referida obra torna-se uma possibilidade de trabalho pedagógico a ser utilizada pelo professor em sala de aula, no intuito de que o aluno, por intermédio do ato de ler, ressignifique o texto, se aproprie de visões de mundo, de objetivações e da cultura humana por meio dos seus sentidos, e assim, eleve as potencialidades das suas funções psíquicas superiores.

Palavras-chave: Ato de ler. Dimensões Dialéticas. Possibilidade. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The act of reading constitutes the humanizing need of the historical and social man of contemporary society, which enables him to appropriate the objectifications of the world produced by past generations to the development of his higher psychic functions. Thus, the purpose of this study is to analyze the dialectical dimensions in the book The damn son by Honoré de Balzac in order to evidence it as a future possibility of pedagogical work for the development of the reading act with Elementary School II students. For that, an analysis of the text based on the critical-dialectic approach was carried out. For a didactic question, the analyzed dimensions were divided in units to later enable an understanding of the completeness of the literary text. They are: social, historical, aesthetic, religious and educational. It was noticed that the dimensions are related to each other throughout the plot and have relevant school contents expressed in events, characters, environments and the whole context portrayed. Thus, the referred work becomes a possibility of pedagogical work to be used by the teacher in the classroom, in order that the student, through the act of reading, re-signifies the text, appropriates visions of the world, objectifications and the human culture by means of their senses, and thus, raise the potentials of their higher psychic functions.

Keywords: Act of reading. Dialectical Dimensions. Possibility. Human development.

Introdução

O Instituto Pró-Livro realizou no ano de 2011, a terceira edição do estudo sobre o comportamento leitor do brasileiro. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares, em 315 municípios de todos os estados brasileiros. Os participantes eram residentes com cinco anos ou mais, alfabetizados ou não e representaram 93% da população total. (PRÓ-LIVRO, 2012).

De acordo com a pesquisa, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, um livro nos últimos três meses, e constata que 50% dos brasileiros são considerados leitores e a outra metade não. Em uma das questões do estudo, todos os entrevistados tiveram que assinalar o que gostam de fazer em seu tempo livre. Os resultados demonstraram que houve uma média de 5,3 atividades escolhidas por cada um, e evidenciaram que a leitura de jornais, revistas, livros e textos na Internet ficou com 28% da preferência dos entrevistados, um índice menor em relação a 2007, que foi de 38%. As opções escolhidas que antecederam a leitura foram respectivamente: assistir televisão, ouvir música ou rádio, descansar, reunir-se com amigos e familiares, assistir filmes e sair com amigos (PRÓ-LIVRO, 2012).

No que diz respeito ao que os leitores brasileiros costumam ler, a pesquisa elencou 20 tipos de gêneros e a média de alternativas escolhidas por entrevistado foi de três. A

literatura infantil foi elencada como o sexto gênero mais lido e a literatura juvenil o décimo, sendo que este último ficou atrás da autoajuda, história em quadrinhos e poesia.

Por intermédio dos dados do referido estudo, é possível refletir acerca dos possíveis desafios encontrados pelo professor do Ensino Fundamental II ao desenvolver uma proposta pedagógica que envolva a leitura literária. Pertencentes à sociedade do conhecimento (DUARTE, 2001) em constante transformação, onde as informações se disseminam rapidamente e os meios de comunicação acessíveis são “práticos”, exigindo breves leituras para a compreensão de enunciados e pouca escrita para estabelecer relações humanas, os alunos mostram um desinteresse quando uma obra literária é levada para sala de aula com o fim de ser lida, interpretada e relacionada à realidade.

Esta afirmação vai ao encontro ao que é demonstrado no estudo supracitado. Clássicos como Monteiro Lobato, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade aparecem respectivamente em 1º, 2º e 5º escritores brasileiros mais admirados pelos entrevistados. Entretanto, nas perguntas sobre o livro mais marcante ou o último lido pelos leitores, as obras clássicas dos referidos escritores ou de outros, pouco apareceram, e quando foram citadas, ficaram atrás de obras de autoajuda, religiosas ou das famosas trilologias juvenis e adultas (PRÓ-LIVRO, 2012).

Muitas vezes, a dificuldade de realizar uma proposta em sala de aula com obras literárias está relacionada à ideologia e/ou da didática adotadas pelo próprio professor. Além dos desafios em relação aos alunos, há o fato de que sua formação docente não foi neutra, ou seja, sofreu influências do sistema econômico capitalista no qual ele está inserido, podendo impossibilitar uma formação para o ensino que permita o desvelamento das relações sociais (FUJITA; FRANCO, 2016). Tal afirmação provoca reflexões acerca do papel que deveria ser desenvolvido pelo professor, pois é ele quem mais influencia os leitores a lerem (PRÓ-LIVRO, 2012).

Em relação ao livro didático, que é o material pedagógico de muitas escolas, a pesquisa indica ser o segundo material mais lido pelos entrevistados, o que realça a sua utilização em detrimento das obras literárias clássicas. Em contrapartida a esta realidade, Saviani (2012, p. 17) destaca que o clássico é “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”, portanto, deve ser utilizado. Composta de essência e aparência, sendo a primeira muitas vezes oculta por interesses dominantes, a obra literária é capaz de ser interpretada e ressignificada por meio do ato de ler em sala de aula. Ela constitui

um gênero textual, uma tipologia de texto, que pode ser um instrumento de acesso aos conhecimentos científicos quando sistematizados pelo professor.

Segundo Oliveira, Franco e Fujita (2016), cabe ao professor trabalhar em sala de aula com a leitura que desvela as várias intencionalidades dos discursos, as quais Saviani e Duarte (2012) denominaram de dimensões. A compreensão das dimensões permite aos alunos a superação da consciência comum acerca do texto e da superficialidade resultante da leitura mecânica. Logo, o clássico é fundamental para a formação humana, pois, enquanto bem cultural, garante o contínuo processo de transformação da realidade e a elevação qualitativa do homem, em outras palavras, a humanização.

“Ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar a sua situação socioeconômica”. Esta afirmação foi mostrada aos entrevistados e 64% deles concordaram totalmente com ela (PRÓ-LIVRO, 2012). O dado demonstra o olhar da maioria dos brasileiros sobre a leitura, o qual influenciado pela hegemonia dominante, a vê apenas como meio de elevação econômica, tornando abstrata a compreensão das obras enquanto produção humana imaterial que expressa por intermédio de palavras o concreto pensado, a essência e as possibilidades da uma nova visão e atuação no mundo.

Diante do cenário exposto e com o intuito de que os alunos da Educação Básica tenham um avanço real em relação à sua formação leitora, é necessário que seus professores considerem as diferentes linguagens dos textos, e as utilizem em sala de aula efetivamente, proporcionando aos alunos vivências de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a formação de leitores no contexto escolar.

Sendo assim, o presente estudo fundamenta-se na abordagem crítico-dialética e tem por objetivo analisar as dimensões dialéticas na obra “O Filho Maldito” de Honoré de Balzac, a fim de evidenciá-la como uma possibilidade de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do ato de ler com alunos do Ensino Fundamental II. Por uma questão didática, as dimensões foram separadas e encontram-se em destaque na obra as seguintes: social, histórica, estética, religiosa e educacional. Percebeu-se que as dimensões estão relacionadas durante todo o enredo e possuem relevantes conteúdos escolares resultantes do contexto histórico, dos fatos e dos personagens e suas características. Assim, a obra se torna uma ampla ferramenta de trabalho pedagógico que permite aos estudantes apropriar-se da cultura elaborada e dos significados do mundo por intermédio do ato de ler.

O ato de ler para o desenvolvimento do ser social

O mundo encontra-se em constante movimento, transformação e desenvolvimento. Nele, nada é considerado perene ou estático, nem mesmo o homem, um ser social composto das múltiplas determinações do seu contexto, capaz de se desenvolver qualitativamente ao longo de sua trajetória vital. Mas como se efetiva esse movimento? Será um movimento que eleva a uma transformação, ou um movimento de repetições contínuas?

Encontra-se em Marx e Engels (1961, p. 301), a afirmação de que “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”. Nesse sentido, considera-se que o homem é a síntese das dimensões que o cercam, ou seja, resultado e parte das relações sociais, dos aspectos econômico, cultural, histórico, dentre outros. A partir de uma visão sócio histórica, considera-se que desde o seu nascimento, ele é a singularidade de uma totalidade, isto é, parte de um mundo construído historicamente pelas gerações anteriores, as quais objetivaram também suas singularidades.

As objetivações que compõem o mundo e dão significados a ele são materializadas por intermédio do trabalho, atividade tipicamente humana que diferencia o homem de todas as outras espécies de animais, uma vez que, o permite produzir seus meios de subsistência e indiretamente produzir-se (MARX; ENGELS, 1977). Destarte, a existência e a essência humana e as transformações do mundo não são dadas pela natureza ou por um processo de repetições e reproduções, mas produzida pelo trabalho. Esta atividade permite ao homem apropriar-se de um conhecimento e simultaneamente objetivar seu concreto pensado, sua subjetividade.

Com o intuito de abranger estes aspectos e assim desenvolver fundamentos de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o aspecto naturalizante de perspectivas da área, a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygostky e ancorada nos pressupostos marxistas, parte do pressuposto de que as novas gerações precisam se apropriar do que está posto em sua realidade para se humanizarem. Conforme assinala Martins (2004, p. 52), “[...] para que os indivíduos se objetivem como seres humanos é preciso que se insiram na história; inserção esta que se dá pelas apropriações das objetivações resultantes das gerações passadas”.

De acordo com a referida teoria e pedagogia histórico-crítica, perspectiva cuja base também está alicerçada no marxismo, o desenvolvimento humano é impulsionado ao passo em que o homem vivencia experiências de apropriação das máximas qualidades humanas, as quais possibilitam um salto qualitativo em suas funções psíquicas superiores, sendo elas: atenção, memória, percepção, sensação, pensamento e linguagem (VYGOSTKY, 1991). De que maneira isto é possível? Saviani (2015, p. 287), precursor desta pedagogia, defende que a educação formal, enquanto trabalho humano não material que produz valores, ideias e conceitos, tem como especificidade o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Contudo, não se trata de uma educação pautada na cotidianidade e em relações nas quais os sujeitos expressam sua consciência em si, em outras palavras, seu conhecimento do senso comum, espontâneo. Fazem-se necessárias relações sociais de qualidade (MARTINS, 2004), ou seja, relações em que os professores, por intermédio de um ensino intencional fundamentado em conhecimentos científicos possibilitem a criação de novas necessidades nos seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência para si, da ação humana intencional (VÁZQUEZ, 1968). No caso da leitura, isso vai além da decodificação de um texto, trata-se da formação de um leitor crítico e reflexivo, que se desenvolverá qualitativamente.

Duarte (2000), em seu estudo acerca da dialética em Vygotsky, menciona que a interação social é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento humano. Segundo o autor, para que todo o desenvolvimento ocorra, é necessário que o homem se aproprie dos bens culturais, tanto materiais como os intelectuais. No caso da criança, este processo é mediatizado pelos adultos, sujeitos que já se apropriaram da cultura. No contexto escolar, estas relações são aquelas que permitem aos alunos conhecerem e compreenderem conteúdos escolares em suas relações com a realidade na qual ele está inserido, reconhecendo-a como objetivações produzidas por gerações anteriores em diversas áreas do conhecimento e que estão na materialidade do seu contexto histórico. Marx (2007), nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos escritos em 1844, menciona que o homem se firma no mundo objetivo mediante as objetivações que existem nele.

Cabe ressaltar que o homem se firma no mundo não apenas por meio da materialização do pensamento, mas também pelos sentidos. Segundo Marx (2007), os sentidos são faculdades humanas que só são criadas mediante a apreciação da riqueza

objetivada, desdobrada e materializada pelo ser humano. Parafraseando o exemplo dado pelo autor, o sentido musical de um homem só é despertado quando ele ouve uma música, caso contrário, a mais bela música não tem significado para ele. Assim, o significado que um objeto tem para um sujeito se estende até onde seu sentido alcança. A essência humana para ser objetivada necessita da humanização dos sentidos humanos, de modo que estes possam usufruir de toda riqueza cultural.

Ao considerar a criança ou adolescente do Ensino Fundamental II, segunda etapa da Educação Básica, tem-se sujeitos inseridos na cultura escrita, que realizam esta atividade, juntamente com a leitura, pelo prazer ou pela obrigação de cumprimento de uma específica tarefa exigida no contexto de educação formal. Entretanto, é por intermédio do ato de ler – que na perspectiva dialética consiste em uma necessidade humanizadora – que se supera o mero hábito de leitura e que os alunos podem elevar qualitativamente suas funções psíquicas superiores, na medida em que as potencialidades dos seus sentidos se estendem, tornando-os capazes de apreciar, de dar significado e de compreender contextos e relações expressas em uma obra.

Brandão, Micheletti (1997) e Manguel (1997) afirmam que para a efetivação do ato de ler é preciso uma postura ativa por parte do leitor, pois é compreendido como um processo discursivo em que autor e leitor são sujeitos produtores de sentidos, homens sociais e históricos. Um leitor pode se desesperar diante de uma página de determinada obra, enquanto outro, pode rir dela. Logo, a elaboração do sentido de um texto é influenciada pelos elementos constitutivos do seu ser, ou seja, suas ideologias, pensamentos, valores e conceitos. O promotor da diferença na leitura de um livro é o leitor e não a obra em si. Destarte, não há sentido ou significado do texto antecedente à leitura (MANGUEL, 1997).

Vygotsky (1999) afirma que a capacidade humana de ler é uma forma superior, um avanço qualitativo do homem que resultou do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Apropriar-se desta capacidade especificamente humana e ter a leitura como prática social por meio da mediação de professores que utilizem literatura acarreta na formação de leitores (SOUZA; GIROTTI; SILVA, 2012).

Leitores críticos compreendem a realidade na qual estão inseridos, bem como seus desdobramentos e contradições, e ainda, veem possibilidades de transformação dela, pois superam a consciência comum, a consciência cotidiana que eles têm acerca do seu entorno, a qual os fazem acreditar que estão numa relação imediata e direta com o mundo

de maneira atórica, respondendo à exigências práticas da vida cotidiana. Vázquez (1968) afirma que isso se torna possível por meio da consciência da práxis, de caráter filosófico e histórico, em outras palavras, da consciência para si.

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44).

Percebe-se o movimento dialético ao passo que a consciência para si - consciência da práxis - ao mesmo tempo em que permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido, de modo que pela práxis o homem objetive suas ideias de maneira ativa e intencional, ela só é desenvolvida se houver apropriação da cultura, das objetivações das gerações anteriores, materiais e imateriais. Este processo permite o homem compreender a totalidade, atribuir significados e elaborar sua particularidade, que é parte deste todo. “A consciência social, consciência de uma práxis múltipla e contraditória, só pode mudar pelo caminho da aquisição de palavras e locuções novas, eliminando as estruturas caducas da linguagem” (LEFEBVRE, 1968, p.53).

Nesse sentido, o ato de ler é um caminho para que o aluno vá além da leitura cotidiana e superficial reduzida à decodificação de códigos e passe a compreender as relações e a realidade que permearam o contexto da obra, da notícia, do texto e a sua própria realidade. Conforme aponta Franco e Rezende (2011), a criança quando lê entra em contato com um objeto que é resultado de todo um contexto histórico, que por meio do ato de ler, fará parte de toda formação de sua consciência. Assim, torna-se possível que o aluno se aproprie da cultura humana e se reconheça como uma particularidade, inserido em uma totalidade repleta de relações contraditórias, que o tornam ser social e ativo no seu espaço.

A especificidade da obra literária

A vida cotidiana na contemporaneidade pouco proporciona às classes desfavorecidas vivências artísticas ricas em conteúdos científicos. E até mesmo de maneira geral, conforme aponta a pesquisa do Instituto Pró-Livro (2012), a população brasileira tem preferido ler obras de autoajuda, religiosas ou trilógicas juvenis e adultas ao invés dos clássicos literários. A discussão do estudo não é a qualidade dos gêneros, contudo, ressalta a relevância dos clássicos para a formação do leitor crítico e reflexivo conforme seu aporte teórico.

O homem vive em constante busca por sanar necessidades imediatas, advindas de um sistema econômico que o aliena por intermédio do trabalho. Conforme aponta Marx (2007), os sujeitos quando necessitados, assoberbados de cuidados, não são capazes de apreciar nem o mais belo dos espetáculos. A força humana impulsionadora das potencialidades do homem tem seu objetivo distorcido e o processo educativo pode exercer uma função contraditória à sua especificidade quando analisada na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Segundo Candido (2008, p. 46) “[...] mesmo quando pensamos sermos nós mesmos, somos públicos, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem à condicionantes do momento e do meio”. Por isso, uma das especificidades das obras literárias é retratar a essência humana, de permitir aos sujeitos apreciar a arte, vivenciar uma catarse estética, ir além de sua singularidade e buscar a compreensão da totalidade que o cerca de modo a questioná-la e transformá-la (DUARTE et al, 2012). Os autores ponderam assinalando que:

Nesse sentido, reconhecer que a arte, bem como a ciência e a filosofia, só poderão desenvolver todo seu potencial humanizador numa sociedade que não seja regida pela lógica do capital, o que demanda a transformação social radical, não é a mesma coisa que admitir a impossibilidade das objetivações artísticas, científicas e filosóficas contribuírem, ainda nesta sociedade, para a mudança da visão de mundo, [...] de alguma maneira, movendo a consciência para além do imediatismo da vida cotidiana alienada (DUARTE, et al, 2012).

Diante do exposto, ficam evidentes as limitações de uma contribuição transformadora da arte na sociedade capitalista, porém, isso não impossibilita que o ato de ler e as obras literárias oportunizem uma nova visão de mundo ao leitor, fazendo com que

ele supere a leitura em si e desenvolva a leitura para si. A este respeito, Manguel (1997) afirma não haver dicotomia entre viver e ler e ainda destaca que é preciso romper com esta premissa. Além de o homem estar inserido em um mundo letrado, onde a escrita e a leitura são bens culturais resultantes do trabalho humano, o ato de ler pode ter função potencializadora de vozes, contribuindo para o combate de possíveis injustiças advindas do sistema econômico capitalista.

As obras literárias são consideradas uma totalidade, composta por múltiplas singularidades dos personagens e espaços, resultantes da particularidade do escritor. Por ser um complexo real, é possível que mediante o ato de ler uma obra, o aluno parta do concreto – de uma situação real – para chegar ao abstrato, na compreensão do que não é perceptível. As obras podem ter uma riqueza de conteúdos a serem apropriados pelos alunos que os permita a elevação qualitativa de suas funções psíquicas superiores e de sua humanização (DUARTE et al. 2012).

A palavra é a matéria-prima da literatura e possui forma e conteúdo. Por conseguinte, mediante as palavras, é possível conhecer os homens em diferentes períodos, uma vez que o autor/escritor expressa vivências em forma de fatores culturais, políticos, econômicos, educacionais, dentre outros, que interferiram na unidade do complexo real. Lukács (1968) demonstrou esse feito das obras de arte ao longo de seus estudos sobre a estética. Segundo o autor, o espectador de uma obra experimenta a realidade numa plenitude oportunizada pela época na qual foi produzida, a qual seria inacessível sem a leitura.

Cabe ressaltar que um determinado texto surge para mostrar um específico estilo e época, e muitas vezes ele não precisa ser literário para fazer isso. Dependendo do momento em que o artista vive, ele produz obras que podem não ser literatura. Entretanto, para que uma obra seja considerada literatura, deve-se considerar seu contexto e momento histórico, de modo que ela reflita ou possibilite essa ação sobre algum fato da sociedade, ou seja, que expresse uma relação com a realidade. Logo, a literatura proporciona ao leitor o vislumbre dos homens de outro tempo, e sendo fruto de experiências passadas, um livro promove novas experiências ao leitor, ocasionando um encontro dialético das múltiplas experiências do autor e do leitor (MANGUEL, 1997).

Suas possibilidades positivas ou negativas podem ampliar-se em proporções inimagináveis, vivenciando mundos que lhe são distantes quando relativizados no espaço e no tempo ou na história e nas classes. Todas essas sensações e percepções oportunizadas

por uma obra ao leitor relevam-se por meio da dialética interna, existente “[...] daquelas forças, cujo jogo exterior lhe oferece a experiência de algo que é bastante estranho, mas ao mesmo tempo pode ser posto em relação com a sua própria vida pessoal, com sua própria intimidade” (LUKÁCS, 1969, p. 291). Deste modo, a arte não tem apenas o papel de contagiar as pessoas com os sentimentos do autor advindos de determinado momento de sua vida, mas o de possibilitar ao leitor ou espectador a apropriação de formas socialmente desenvolvidas de sentir, elevando suas máximas qualidades humanas (VYGOSTKY, 1999).

Segundo Candido (2008), o artista, a obra e o leitor são forças intencionadas que não se desvinculam, pois se encontram em um movimento dialético. O meio influencia o artista na elaboração da obra, que por sua vez, expressa sua particularidade, resultante da sua trajetória sócio-histórica. Quando lida em outro contexto, a obra pode trazer compreensão acerca do seu tempo para o leitor. Desta maneira, autor-obra-leitor tornam-se uma “[...] tríade indissolúvel, o público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (CANDIDO, 2008, p.46-47).

A referida discussão acerca das especificidades das obras literárias não se desvincula da responsabilidade do ensino dos conteúdos clássicos pela educação básica. Duarte et al. (2012) defendem o ensino dos conteúdos escolares para a formação humana, pois são riquezas, bens culturais objetivados pelo trabalho imaterial de homens do passado. Segundo os autores, por meio do campo das artes e da literatura torna-se possível a formação humana proposta por essa perspectiva, considerando que as obras, enquanto totalidades, podem oportunizar uma compreensão de mundo ao espectador por meio da apropriação da cultura elaborada.

Deste modo, a arte torna-se real devido à transformação da natureza, ou seja, ela objetiva-se enquanto trabalho humano e pode ser apropriada pelas novas gerações, possibilitando o movimento da subjetividade humana além da cotidianidade, mobilizando-a em direção à compreensão da realidade social, e assim contribuindo para o enriquecimento do conhecimento humano acerca da sua própria história e de seu contexto.

Outras áreas do conhecimento podem possibilitar este feito como a ciência e a filosofia, entretanto, a ênfase na linguagem artística de Duarte (2012, p. 35), alicerçados nas obras de Lukács, se justifica dado ao fato de que “[...] por meio da obra de arte, o

indivíduo pode reviver, como se fossem parte de sua própria vida, tramas humanas que se apresentam em formas muito distantes, no tempo e no espaço, daquilo que lhe é familiar”. Cabe salientar que a obra tem essa especificidade quando o artista se apropriou efetivamente de um conteúdo representativo do seu momento histórico-social, de modo que expresse a riqueza desse conteúdo, elaborando assim uma particularidade que expressa a totalidade com suas múltiplas singularidades.

A perspectiva do presente estudo também direciona seus pressupostos na discussão do sistema econômico contemporâneo: o capitalismo. Por se tratar de uma abordagem crítico-dialética na qual considera a sociedade em constante movimento, mudança e desenvolvimento, a compreensão de um fenômeno se dá pela análise de todos seus aspectos e relações, ou seja, sua totalidade, pois a realidade concreta consiste na síntese de múltiplas determinações, no resultado e no pensamento de diversos elementos abstratos que vão elevando-se até construir o concreto (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Logo, torna-se possível refletir acerca das contradições da sociedade capitalista que exerce influência direta na educação escolar e, por conseguinte, na formação de leitores críticos.

Considerando que o ensino não pode dar ênfase apenas em uma dimensão do conteúdo, ou seja, fragmentá-lo, faz-se necessário que o professor propicie aos alunos um olhar crítico frente a todas as dimensões presentes na obra trabalhada por intermédio da mediação na sala de aula. A escolha da obra *O Filho Maldito* como possibilidade de trabalho pedagógico justifica-se pelo fato de que ela apresenta várias dimensões possíveis de serem trabalhadas no Ensino Fundamental II, as quais contêm conteúdos contemplados por essa etapa como história, geografia, português e literatura imbricados em acontecimentos dimensionáveis por aspectos econômicos, históricos, sociais, educacionais, dentre outros. Evidenciar a possibilidade de compreensão da realidade passada, de ressignificações de relações formas futuras de atuação por intermédio de uma obra literária aos alunos é uma forma de os professores criarem a necessidade do ato de ler em crianças e adolescentes

As dimensões dialéticas na obra *O Filho Maldito*

A obra *O Filho Maldito* foi escrita pelo francês Honoré de Balzac e publicada pela primeira vez em 1831 com seu título original *L'Enfant Maudit*. Balzac (1799-1850) foi um

renomado escritor retratista da aristocracia e burguesia do século XIX. Uma de suas principais obras é *A Comédia Humana*, composta por oitenta e oito escritos entre romances, novelas e contos.

Segundo Mantovani (2005), nesta obra Balzac revela que uma sociedade fundada no interesse individual é capaz de instigar os piores instintos do homem, sendo eles: o egoísmo e a cobiça. De um modo geral, as novelas, contos e romances da *Comédia Humana* mostram as relações no interior das famílias, relevando o poder da fortuna e dos interesses financeiros em detrimento dos laços familiares e afetivos. Logo, sua obra é uma tentativa de revelar os novos rumos e características da educação, da economia, das relações, numa sociedade em transição.

A novela *O Filho Maldito* está presente nesse importante feito de Balzac e à luz do materialismo histórico e dialético, há em todo seu enredo ricos conteúdos escolares implícitos ou explícitos em dimensões, possíveis de serem trabalhados no Ensino Fundamental II – 6º, 7º, 8º e 9º ano. É uma obra com muitos detalhes, na qual todos os personagens são descritos minuciosamente, assim como todos os espaços e situações. Seu contexto temporal é o século XVI, momento que, apesar do rompimento com a Idade Média e o estabelecimento de uma monarquia absolutista, o feudalismo ainda não havia sido extinto totalmente e sim tomava forma do capitalismo mercantil dominante (FERLA; ANDRADE, 2007).

Mediante as múltiplas dimensões presentes na novela, as que serão abordadas neste estudo e de maior destaque são: histórica, educacional, econômica, cultural, religiosa, estética e social. Por uma questão didática, elas podem ser explicadas de forma unitária na proposta pedagógica em sala de aula, pois, sendo unidades do diverso, possibilitam que os alunos visualizem as particularidades de cada uma que compõem a totalidade da obra.

No que diz respeito à dimensão histórica, há um forte marco da monarquia, da transição da fase da “ignorância” para as “luzes”, onde duas classes sociais viviam na mesma sociedade, num mesmo período histórico: a nobreza e a burguesia (FERLA; ANDRADE, 2007). É por intermédio desses opostos que Balzac demonstra embates e conflitos em uma sociedade em transição, do modelo feudal e seus nobres para a burguesia.

A nobreza é representada pelo conde D’Héllouville e tenta se manter viva com as armas que tinha: rigidez, violência e individualismo, enquanto a burguesia tentava se

firmar como classe dominante, que mais tarde “[...] surgida das ruínas do feudalismo não suprimiu a luta de classes histórica, mas limitou-se a substituir as antigas classes por novas, por novas condições de opressão, por novas formas de luta” (FERLA; ANDRADE, 2007, p.2).

O conde D’Héllouville é caracterizado como um homem rude e ríspido devido à cultura do seu contexto e também às suas vivências, como por exemplo, as guerras de que participou e a perda da sua grande paixão, a Romana. Segundo Mantovani (2005), ele é uma figura relevadora, uma vez que proporciona uma visão real e cotidiana da nobreza da época, representando os padrões morais e sociais cobrados pela influencia aristocrática. Pela imagem do Conde, há a tentativa de mostrar a superação da Idade Média, contudo, as atitudes do personagem demonstravam a ignorância tão repudiada da época das trevas.

A duquesa Joana, sua esposa, era uma mulher passiva que foi obrigada a se casar com ele, um homem bruto e acatar todas as suas ordens. Estevão, primeiro filho do casal, que mais tarde é relevado como filho da duquesa com um primo, seu antigo e grande amor, nasce prematuro, frágil e rejeitado pelo pai. O menino sobreviveu graças aos cuidados da mãe e do médico Beauvoulair, um amigo. Posteriormente nasce Maximiliano, o segundo filho do casal, admirado pelo pai devido à sua força e brutalidade. A personalidade e os comportamentos do segundo filho representam, assim como os do conde, a marca do feudalismo.

Observa-se que o poder físico e o corpo organizam-se sobre as ideias, sobre o conhecimento e o corpo inorgânico. Maximiliano morre primeiro, em uma batalha, mostrando que a sociedade da arte, da grande cultura e do intelectual vai se propagar. Entretanto, como é um momento de transição social, Estevão, que representava o conhecimento, a nova sociedade, a das luzes, também morre.

No que diz respeito à dimensão educacional, tem-se um filho que recebeu uma educação pautada na defesa e na força – Maximiliano – que tinha horror aos livros e às letras. Ele sempre teve paixão pelos ruídos violentos e pela guerra, teve uma educação baseada nos manuais de caçada, seus conhecimentos eram mecânicos e militares, sua linguagem era selvagem e era considerado pelo pai e por ele mesmo como o homem perfeito. Tornou-se um jovem forte, rude na aparência e nos modos, representando o feudalismo e os tempos de guerra.

O outro filho, Estevão, fora criado sob os cuidados da mãe por ter nascido de sete meses, frágil e parecido com o primo de Joana. Esses fatos resultam em uma dedicação

exclusiva ao filho e ainda permitem que ela veja nele traços do seu amado. Pela vontade do pai de criação (conde), este filho deveria ser padre e abrir mão das riquezas da família, deixando-as para Maximiliano. Para salvar seu filho, a mãe o leva para próximo do mar e da natureza e proporciona a ele uma educação pautada nas ciências naturais, nas poesias italianas e no canto. Para o narrador, o menino passava dias inteiros contemplando o sol, o mar, era um poeta sem saber.

A duquesa que superintendia ela mesma os estudos a fim de dosá-los de acordo com as forças do filho, recreava-o ensinando-lhe o italiano e revelava insensivelmente as riquezas poéticas dessa língua. Enquanto o duque punha Maximiliano diante dos javalis, correndo embora o risco de o ver ferir-se, Joana enveredava com Estevão pela via Láctea dos sonetos de Petrarca ou pelo labirinto gigantesco da Divina Comédia (BALZAC, 1959 p.49).

No que se referem à educação da época, os homens que tiveram um contato com a leitura e com a arte mostram-se mais sensíveis, cultos, compreensivos e delicados. Dos homens preparados para se defender e guerrear exigem-se atos violentos que firmam sua virilidade, o que permite observar a busca pela preservação da tradição dos valores nobres, dos costumes militares e dos princípios de hereditariedade.

Ainda na dimensão educacional, é demonstrado na obra o poder da religião sobre a ciência. Os homens tidos como superiores ao seu tempo eram aqueles que estudavam e se dedicavam à ciência. Entretanto, o conhecimento era reduzido à magia, como era o caso da medicina, vista como bruxaria ou algo ruim. Tal pensamento advinha dos pressupostos da Igreja Católica e na busca pela manutenção da sua supremacia ideológica.

Acerca da dimensão econômica, duas classes sociais eram evidenciadas, e em diversos momentos do romance há um embate entre ambas. O conde aceita casar-se com Joana mesmo ela tendo um filho que era fruto do amor com um outro homem. Esse fato se justifica pela determinação econômica. O interesse estava em manter seu poder e garantir a prole nobre, tendo em vista que ela era herdeira de um presidente da França já morto. No início da obra, o poder aquisitivo de Joana e de sua família é evidenciado pelo narrador “As velhas arcas, onde as mulheres buscavam seus adornos, tão ricos e elegantes. Guardavam os vestidos caros, os saiotes, as luvas, as máscaras” (BALZAC, 1959, p. 9). Joana se casa aos 19 anos com o conde em troca da liberdade do seu primeiro amor, seu primo e

pai de Estevão. A união do conde e Joana foi estabelecida mediante a necessidade e o terror.

Após a morte de Maximiliano, quando o conde usa do suposto arrependimento para manter seu filho Estevão vivo e perto de si, suas ações são de um verdadeiro comerciante, por mais que não o reconheça como seu filho e ainda o julgue pelos seus traços frágeis e seu gosto pelas artes, opta por mantê-lo vivo, a fim de que novas gerações da nobreza sejam garantidas.

Há também a dimensão cultural bem marcada em todo o texto, que é a submissão da mulher. Na criação das crianças, elas eram auxiliadas pelas amas de leite e as crianças eram seguradas de maneira brusca, isso porque não havia o conceito de criança da contemporaneidade. Era ausente a ideia das particularidades e necessidades infantis e a criança era vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981). O sentimento de família e de proteção da criança ainda não era definido nesse período histórico, por isso, muitas vezes o cuidado da duquesa para com Estevão se confundia a um amor incondicional que ela não dedicou ao marido, mas ao seu amor da adolescência. Fatores religiosos também justificam a dedicação que ela tinha pelo filho, pois na época, maltratar um frágil ou desvalido era considerado um pecado e quem o cometesse estaria sobre os castigos divinos (MARCÍLIO, 1998).

A dimensão religiosa esteve muito presente durante toda a obra, como na afirmação anterior, e se relacionava com outras como cultural e social. A caracterização da casa remete ao catolicismo: o crucifixo, a água benta, “o escudo da família de Herouville – esculpido em mármore branco, com aparência de túmulo” (BALZAC, 1959, p. 9). A busca pelo perdão e o temor pela condenação divina também perpassam a obra. É exposto ainda um embate entre o catolicismo e o calvinismo. Os reis católicos acreditavam que o calvinismo ameaçava a fé católica. Há menção das guerras civis que abrangiam religião pela Liga Evangélica e Liga Católica, entretanto, a disputa era por poder. O duque era católico e servia a um rei que compartilhava a sua fé. Em oposição, o pai de Joana era calvinista.

A obra traz os traços particulares de cada personagem, que expressam a dimensão estética. A duquesa é descrita como uma mulher franzina, alva e esbelta, de cabelos castanhos em tonalidades douradas e sua educação era pautada nos preceitos da nobreza. O conde, um homem de cinquenta anos com aparência de 60, com cicatrizes no corpo resultantes da sua participação na guerra religiosa. A guerra tinha alterado sua fisionomia,

mas não sua constituição, sua forma, mas não seu conteúdo. Balzac (1959) destaca a aparência de Gabriela, filha do médico, parecida com mãe – a bela Romana e antiga paixão do conde. Gabriela era como Estevão: sensível, delicada e doce. O pai da moça idealizou um par perfeito para ela e não teve dúvidas sobre quem seria. O narrador apresenta que os dois jovens eram como “um único ser divinizado, realizaram o delicioso sonho de Platão, porque as carícias vieram, lentamente, uma a uma, castas, entretanto, com os olhos tão travessos, tão alegres, tão faceiros dos jovens animais que se ensaiam na vida” (BALZAC, 1959, p.81).

O corpo orgânico deveria prevalecer sobre o inorgânico. Estevão, aos olhos do pai, deveria ser um homem viril, rude e de aparência masculina, preparado para a guerra e deveria se casar com outra mulher, que fosse farta, ideal para o casamento e para a reprodução. Estevão não acata a ordem do pai e em meio a um ataque de fúria, o conde empunha a espada e mata Estevão e Gabriela, sendo esse, o momento final e catártico da novela.

Neste trabalho, a dimensão estética finaliza a análise da obra, mas, em sala de aula a ordem pode ser alterada e até ditada pelos alunos, conforme suas percepções e sensações em relação aos conteúdos. E apesar de terem sido separadas para o momento da análise, todas se entrelaçam, formando um contexto global, amplo e que possibilita ao leitor vivenciar uma experiência de outro período e outra forma de organização social. A dimensão social não foi tratada especificamente como as outras, pois ela perpassa todas, influenciando contextos, posições religiosas, relações humanas, econômicas e toda a cultura do período.

Dessa forma, essa proposta se apresenta como uma possibilidade de trabalho em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental II, a qual proporciona a eles um momento de apropriação de toda dimensão social, econômica, cultural, dentre outras, da época de transição da sociedade feudal para a capitalista, perpassando pelos conteúdos escolares. Trata-se de uma possibilidade de trabalho para o desenvolvimento do ato de ler uma obra literária, na qual o aluno – enquanto leitor crítico – pode dar significado ao texto, se apropriar de visões de mundo, de objetivações e cultura humana por meio dos seus sentidos, e assim, elevar as potencialidades das suas funções psíquicas superiores.

Considerações Finais

Face ao exposto, foi possível considerar que para o desenvolvimento humano é necessário que o homem compreenda, visualize e faça arguições para uma nova visão, isso implica a superação de um sistema de vida fechado, biológico e orgânico. A educação formal tem um papel fundamental para que homem eleve qualitativamente suas potencialidades humanas, e para isso, a instituição escolar não pode limitar-se apenas ao sentido de instruir, ela pode e tem que fazer além, ensinar e possibilitar ricos momentos de apropriação da cultura, e de certa forma, evitar a ideia de que nós seres humanos temos que nos adaptar e aceitar as coisas como estão postas.

O romance O Filho Maldito de Balzac apresenta dimensões com diversos conteúdos escolares, ao passo que evidencia ao longo de seu enredo objetivações e relações humanas de um tempo passado, mas que não se desvinculam do presente e que são importantes para a compreensão da realidade atual. Desse modo, ler uma obra literária analisando as dimensões, buscando estabelecer paralelos entre seus elementos e compreendendo as contradições do contexto, permite que a cada leitura seja elaborado um novo significado, que fazendo parte da subjetividade humana, amplia a visão de mundo. Esse processo pode ser efetivado na escola, em todas as etapas da educação básica.

Devido às especificidades da obra escolhida, este estudo constituiu-se como uma proposta de trabalho pedagógico para o 6º, 7º, 8º e 9º ano – Ensino Fundamental II – que contempla crianças e adolescentes de 11 a 15 anos. E assim, propõe uma nova maneira de trabalhar com a formação leitora. Acredita-se que leitura literária nesta etapa da educação pode se concretizar como trabalho imaterial humanizador, ou seja, com forma e conteúdo, e que propicie aos alunos a apropriação de bens culturais relevantes para sua compreensão da realidade e visão de mundo, contribuindo também com a superação do cenário atual brasileiro em relação à leitura.

É importante ressaltar que a ideia da leitura que mais da metade dos brasileiros têm – como meio para melhorar de vida no que concerne à situação econômica – precisa ser superada, a fim de que os sujeitos considerem as obras em sua totalidade, como produções capazes de cooperar com sua formação enquanto homem histórico e social. Trata-se de uma forma de apropriação dos conhecimentos científicos, de ampliação de visão de mundo e formação humana, aspectos que superam percepções superficiais do

senso e que reconhecem no ato de ler a possibilidade de desenvolvimento do concreto pensado.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALZAC, Honoré de. O filho maldito. In: A comédia humana. Rio de Janeiro Globo, 1959, v. XVI, p.7-92.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1997. p. 17-30.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2008.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p. 35- 40, 2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em 10 mar 2017.

DUARTE, Newton, et al. **O ensino da recepção estético-literária e a formação humana**. *Eccos Revista Científica (Online)*, v. 28, p. 31-48, 2012. Disponível em:<<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=71523339003>>. Acesso em: 23 jan 2017.

FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Leitura Literária: Saberes docentes e a formação de professores. In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais da Reunião Científica Regional da ANPED Educação, movimentos sociais e políticas governamentais UTFPR**. Curitiba-PR. 2016, p. 1-16. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_ELZA-TIE-FUJITA-SANDRA-APARECIDA-PIRES-FRANCO.pdf >. Acesso em: 23 fev 2017.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires; REZENDE, Lucinea Aparecida de. A. Arte e Literatura infantil: aproximações. In: CHAVES, M et al. **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 111-120.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro. Companhia Editora Forense, 1968.

FERLA, Guilherme Baggio; ANDRADE, Rafaela Bellei. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. *Synergismus scyentifica UTFPR*, v. 2, n. 1, 2007.

LUKÁCS, Gyorgy Szegedi. A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade. In: _____. **Introdução à uma estética marxista sobre a Categoria da particularidade**. Rio de Janeiro. Editora Civilização. 1968.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANTOVANI, Marcos Roberto. **Balzac e a representação de mudanças na educação e nas relações familiares**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Lígia Márcia; Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 47-64.

MARX, Karl. **Manuscritos de economia y filosofía (1844)**. Madrid. Alianza Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

_____. **Obras escolhidas**. vol. 1. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

OLIVEIRA, Rosângela Miola Galvão; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; FUJITA, Elza Tie. Leitura e ação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, 2016.

PRÓ-LIVRO, INSTITUTO. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 3 ed, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó SC: Argos, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 11 ed. 2012.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura' para si'. **Ensino em Re-vista**, p. 194-214, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **A Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Submetido em 26/03/2017

Aprovado em 06/02/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)