

O modelo cultural de leitura

The cultural model of reading

Carlos Magno Santos Gomes

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões teóricas sobre o ensino de leitura como uma estratégia de formação de professores de língua portuguesa, utilizando as questões etnicorraciais propostas pela Lei 10.639/03. Trata-se da construção de um modelo de leitura de abordagem estético-cultural que privilegia a alteridade nas questões identitárias. Partindo dos conceitos de leitura interdisciplinar propostos por Regina Zilberman e Ezequiel Teodoro, e de identidade e alteridade por Stuart Hall e Homi Bhabha, adota-se uma pedagogia inclusiva com destaque para os aspectos ideológicos de produção e recepção de textos.

PALAVRAS-CHAVE

Formação do professor; Leitura e cidadania; Identidade afro-brasileira.

ABSTRACT

This paper presents some theoretical reflections about the teaching of reading as a strategy for training Portuguese language teachers in relation to the ethnic-racial issues proposed by the Law 10.639/03. It is about the building of a model of reading in an aesthetic-cultural approach that focuses on alterity in identity issues. Based on the concepts of interdisciplinary reading proposed by Ezekiel Terry and Regina Zilberman, and identity and alterity by Stuart Hall and Homi Bhabha, an inclusive pedagogy with emphasis on the ideological aspects of production and reception of texts is adopted.

KEY WORDS

Teacher training; Reading and citizenship; African-Brazilian identity.

LEITURA EM PERSPECTIVA CULTURAL

A Lei 10.639/03 trouxe importante marco para o debate sobre as questões históricas de preconceito e violência contra os negros no Brasil, pois tornou obrigatória a inclusão de conteúdos referentes à África

nas aulas de Português, Artes e História. Nesse sentido, essa lei está diretamente relacionada à formação continuada de professores da área de Letras, pois exige uma nova postura desse profissional que deve se preparar para abordar os temas referentes às questões etnicorraciais sem repetir os preconceitos e os estereótipos historicamente construídos na sociedade brasileira. Seguindo tal orientação, este artigo traz um modelo de leitura cultural como uma estratégia de formação continuada para o professor de Língua Portuguesa. Tal pedagogia prima pela formação de leitores críticos e da revisão das representações etnicorraciais na literatura e na cultura.

Seguindo essas pegadas, procuraremos construir um modelo de leitura ideologicamente marcado pela valorização dos direitos humanos, visto que os professores precisam se mover pelos diferentes lugares de significação para “evidenciar possíveis articulações entre os textos, revendo suas posturas frente ao caminho e a orientação da leitura” (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 111).

Este modelo é pautado em uma pedagogia interdisciplinar de leitura, na qual as estruturas estético-culturais do texto não podem ficar de fora da abordagem. Tal prática interdisciplinar é possível por deixarmos de lado a definição de literatura como objeto estético-artístico para tratá-la como produção estético-cultural, marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica. Assim, além da formação do leitor, o professor deve estar preocupado em como o leitor está sendo formado criticamente, uma vez que “a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas” (SILVA, 2005, p. 79).

Metodologicamente, defendemos o modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc. Didaticamente, construímos esse modelo a partir de dois pressupostos:

o da interdisciplinaridade da leitura cultural e o da pedagogia inclusiva da valorização das identidades.

Seguindo essas proposições, sugerimos um modelo de recepção crítica pautado na forma como a identidade afro-brasileira foi/é representada e como o leitor atual pode revisar os preconceitos e os estereótipos impostos pela ótica do colonizador e mantidos pela cultura brasileira. Como modelo, fazemos uma comparação entre as representações do afro-brasileiro pela ótica dos narradores de *Recordações do escrívão Isaias*, de Lima Barreto, *Menino de engenho*, de José Lins do Rego.

Partindo dessa consciência crítica dos estereótipos raciais, o professor deve levar em conta que a formação de leitores não é uma ação isolada, nem exclusiva da escola, pois esse processo tem interferências externas, como concepções de grupos sociais dominantes, no ato da construção dos sentidos da leitura. Portanto, a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura. Nesse sentido, a autonomia do leitor é vista como uma saída para essas leituras impostas pelos valores sociais vigentes, pois o leitor passa a ser um coautor dos sentidos do texto a partir de seu campo social e “pode intervir, invadir o que lhe estava vetado” (ZILBERMAN, 2001, p.103). Por essa perspectiva, o modelo cultural de leitura segue as orientações de Stuart Hall quando se posiciona contrário à “unilinearidade” dos modelos tradicionais de leitura e da noção transparente de comunicação, pois o “sentido sempre possui várias camadas, de que ele é sempre multirreferencial” (HALL, 2003, p. 354)

Além de explorar os conflitos identitários, o modelo cultural de leitura valoriza as interfaces interdisciplinares que o texto carrega para construir uma “prática de instauração de significados” (LAJOLO, 2005, p. 96-7). Portanto, a preparação do professor de português deve passar pela valorização do debate sobre as questões etnicorraciais, pois formar o leitor é formar o cidadão. Nesse sentido, o professor consciente dos problemas etnicorraciais passa a incorporar tais tensões como desafios sociais a serem superados e como parte de seus objetivos pedagógicos, pois se espera

que o processo de leitura seja transformado em instrumento de conscientização e libertação dos leitores (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 115).

Nessa perspectiva, o modelo de leitura cultural tem um caráter reflexivo de formação continuada do professor que deve pensar em como formar o leitor, enquanto desenvolve seu senso crítico sobre as questões identitárias. Esse duplo movimento do professor é uma condição indispensável para o sucesso da abordagem cultural da leitura. Além dessa motivação, o professor de língua portuguesa deve partir das tensões que envolvem a “política das identidades”, visto que o espaço do outro é uma premissa de uma educação pós-moderna em que as diferenças culturais e políticas devem ser explicitadas. Partindo dessa problemática, propomos a formação do professor consciente dessas fronteiras identitárias para optar por uma leitura revisionista que atualize os significados dos textos.

Como sugerido até aqui, esse modelo alarga a fronteira textual pela politização do leitor que passa a valorizar as tensões identitárias e passa a se preocupar com o outro e com as alteridades em jogo, pois “a leitura favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser” (ZILBERMAN, 2001, p. 50). Além disso, devemos levar em conta o contexto do autor, o próprio texto, e o novo olhar do leitor, pois no processo de leitura “participam, em papéis, e perspectivas diferentes, todos os que, em dados contextos, interagem com o texto literário” (LAJOLO, 2005, p. 92). Dessa forma, consideramos o texto um espaço plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias: do autor, da leitura já recebida pelo texto e a atualização feita pelo leitor politizado.

Essa abordagem é sustentada pelas reflexões heterogêneas dos Estudos Culturais, que não se remetem a uma origem única, já que comporta múltiplos discursos e diferentes histórias em conflito (MARQUES, 1999, p. 59). Assim, o modelo cultural trata o texto literário como mais uma das representações culturais e, como tal, é analisado menos por sua superioridade estética que por sua capacidade ideológica. Dentro

dessa estratégia de leitura, valorizamos as questões ideológicas para que o leitor destotalize as interpretações historicamente impostas para retomá-las “dentro de um referencial alternativo” (HALL, 2003, p. 402). Assim, essa postura exige o reconhecimento do diálogo entre literatura e outras áreas do conhecimento, como Antropologia, Sociologia, Psicologia e História. Tal estratégia interdisciplinar constitui uma etapa mediadora entre o texto e o contexto cultural (MARQUES, 1999, p. 62).

Ao questionar o hegemônico, o professor inclui questões de pertencimento identitário e suas tensões no roteiro de sua interpretação para identificar a camada ideológica do texto, visto que reconhece que nas representações artísticas e culturais, mesmo havendo liberdade individual, há discursos já circunscritos e socialmente regulados coletivamente (SAID, 1995, p. 120). Com a valorização da recepção crítica e a proposta de análise ideológica que sustentam as representações etnicorraciais, reconhecemos que “as experiências conseguidas através da leitura facilitam o posicionamento do ser do homem numa condição especial e impulsionam a descoberta do conhecimento” (SILVA, 2005, p. 38).

Nesse sentido, o modelo cultural de leitura parte do questionamento da identidade hegemônica para incluir a alteridade como parte da leitura. A valorização do Outro se constitui em uma ferramenta interpretativa do texto, pois o pertencimento identitário também sugere diferentes abordagens sobre exclusão, uma vez que quando pertencemos a um grupo, excluímos outros. Isso porque, nas representações sociais, o pertencimento é uma opção ora pessoal, ora coletiva. Assim, o professor precisa estar atento ao reconhecimento de outras vozes sociais presentes no texto, tanto as explícitas como as silenciadas.

Tal modelo tem como suporte a interdisciplinaridade dos Estudos Culturais, que incorporam diferentes abordagens sobre a sexualidade e as questões etnicorraciais, pois ampliam a agenda de debate e passam a valorizar o lugar das identidades de gênero e de raça em diferentes manifestações artísticas e culturais (RESENDE, 2005, p. 256). Sobre isto precisamos fazer novas reflexões de como a crítica cultural pode

explorar de forma mais plena as especificidades em torno da leitura para produzir análises comprometidas com os direitos humanos.

Nessa direção, cabe apontar os deslocamentos das fronteiras do texto, como uma abertura da experiência de leitura para diversas traduções culturais. Tal proposta segue a trilha da interdisciplinaridade como uma prática de leitura, reconhecendo que “as ciências humanas se formam a partir do entrecruzamento e superposição de diferentes ciências, disciplinas” (MARQUES, 1999, p. 66). Por isso, no modelo cultural de leitura vale menos a estética do texto que sua capacidade de questionamento proposta pelos grupos historicamente silenciados ou marginalizados como mulheres, negros, homossexuais, estrangeiros, entre tantos grupos excluídos pela cultura hegemônica.

O modelo de leitura cultural tem sustentação na fugacidade das identidades que passam a ser vistas como faces *rasuradas* de outras identidades, já que uma identidade não existe sem seu passado. Dessa forma, as identidades pós-modernas não podem ser vistas sem a opressão das modernas, nem as etnicorraciais não podem ser lidas sem os conflitos raciais impostos pelo colonizador. Daí a importância do conceito de identidade cultural se opor a um ‘eu’ coletivo que garanta um pertencimento cultural. Além de fragmentada e fraturada, a identidade é “construída multiplamente ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2000, p. 108).

Tal perspectiva de diversidade de fronteiras identitárias nos ajuda a entender como a formação crítica do leitor é indispensável para a formação crítica do cidadão. Ao destacarmos o texto literário como um objeto estético-cultural e a provisoriedade por trás da recepção crítica, reconhecemos as dúvidas e questionamentos são indispensáveis para uma crítica preocupada com o “como” está sendo feita. Tal proposta interdisciplinar nos possibilita o arejamento dos estudos literários a partir da “problematização e politização do termo cultura” (RESENDE, 2005, p. 248).

Defendemos a leitura interdisciplinar como uma saída, pois o “como” o texto foi feito passa a ser lido como um elemento cultural e parte da

reflexão social. Dessa forma, a tradução da cultura pode ser vista como uma das tarefas do/a leitor(a) cultural, pois a leitura requer sempre uma tradução, um descentramento do/a leitor(a). Isso porque traduzir é deslocante e traiçoeiro, uma vez que a essência do original não é reforçada e sim simulada, reproduzida, transferida, transformada, ou tornada um simulacro. Nunca o original se conclui ou se completa em si mesmo (BHABHA, 1996, p. 36). Por isso, nesse modelo, as interpretações são escorregadias e necessitam de um leitor preparado para articulá-las.

Nesse rumo, as novas abordagens culturais serão usadas para valorizar as especificidades ideológicas subjacentes ao texto literário e ao processo de revisão do passado das representações etnicorraciais na literatura, porque no modelo cultural de leitura, “há uma necessidade de uma noção política que se baseie em identidades políticas desiguais, não uniformes, múltiplas e *potencialmente antagônicas*” (BHABHA, 1996, p. 35). Portanto, ideologicamente, ressaltamos a forma como a representação etnicorracial foi construída no texto literário.

LEITURA E QUESTÕES ETNICORRACIAIS

A Lei 10.639/03 pede um professor de Língua Portuguesa mais atualizado, preocupado com as questões raciais e a valorização dos direitos humanos. Portanto, ao priorizar a revisão histórica da representação do negro, o professor está promovendo a formação de leitores críticos e capazes de mudar sua realidade com a eliminação dos preconceitos e estereótipos raciais que circulam na cultura brasileira, pois no “processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando – esse processo é sem fim” (HALL, 2003, p. 362).

O professor de Língua Portuguesa, preocupado em rever os conceitos de sua formação como educador, deve estar preocupado com a história das representações do negro na literatura, pois só assim ele poderá propor uma leitura que revise os preconceitos e opressão racial que perpassam os discursos culturais quando abordamos a representação do negro.

Com isso, a proposta de ensino de cultura africana e da história dos afro-brasileiros passa a ser uma realidade de acordo com a Lei 10.639/03.

Eduardo Duarte identifica os escritores politicamente preocupados com as questões etnicorraciais e traça um panorama da história da literatura para comprovar o quanto a recepção crítica das representações do negro é fundamental para a renovação das aulas de leitura. Por exemplo, ele mostra que de Gregório de Matos a Jorge Amado, a mulata é representada como um objeto sexual estéril e quase sempre “reduzida a signo cujo sentido permanece prisioneiro de um discurso em que racismo e sexismo se emparelham” (DUARTE, 2010, p. 25).

Representações que ratificam essa condição animalesca da mulata também estão presentes em *O Guarani*, de José de Alencar, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manoel Antônio de Almeida, em *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Para uma prática social de leitura atualizada, o professor deve propor a revisão e o questionamento dos elementos culturais que aprisionam o afro-brasileiro a mitos impostos culturalmente. Com isso, a preocupação com a recepção crítica passa a fazer parte do processo de leitura.

Seguindo as trilhas da revisão, valorizamos o processo de pertencimento identitário presente no texto e na recepção, pois a intersecção cultural entre o contexto do autor e do leitor dá suporte para o reconhecimento da narrativização do eu e do processo de pertencimento imaginário das identidades. O pertencimento não é fixo, já que pertencer a uma identidade é negociar com nossas rotas e raízes, por isso “em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático” (HALL, 2000, p. 109). Esse campo fantasmático pode ser identificado nas sombras deixadas pelo processo de modernização construído pelo olhar do colonizador.

Outra reflexão importante acerca da relação entre identidade e cultura é dada por Homi Bhabha, que elege o modelo de revisão cultural como uma prática de recepção crítica. Tal revisão cultural questiona a “diversidade cultural”, pois relata algumas suspeitas sobre a democracia

racial e reconhece a “utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (BHABHA, 1998, p. 63). Daí a importância de um modelo cultural de leitura que valorize a revisão do passado cultural, visto que o leitor crítico é um coautor, um invasor com sua imaginação e experiência. Portanto, ao priorizarmos a formação de um leitor crítico, as leituras passam a ser vistas como um processo de instauração de sentidos que variam e revisam os já construídos.

Assim, a identidade racial que este trabalho questiona é fruto da “identidade coletiva” e propõe uma leitura da identidade racial que passa do colonizador para o colonizado, uma vez que a utopia da democracia racial não deve ser valorizada neste modelo. Essa forma de leitura revisionista está preocupada em deslocar conceitos racistas que, de uma forma implícita ou explícita, “tem se caracterizado no papel de manter o subordinado como subordinado, o inferior como inferior” (SAID, 1995, p. 120). Por esse prisma, o professor não pode deixar de se referir ao modelo de leitura que no texto é descrito em oposição ao modelo de leitura cultural, pois o reconhecimento da dualidade do texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção, tanto repete a condição de subordinado como também deixa marcas para uma reflexão sobre tal condição.

Neste exercício do modelo cultural de leitura, construiremos uma leitura crítica da forma como Lima Barreto e José Lins do Rego abordam as tensões etnicorraciais entre brancos e negros. Iniciaremos com a reflexão sobre a obra de Afonso Henriques de Lima Barreto, um dos escritores do século XX mais preocupados com a relação entre a modernidade e os excluídos sociais. Por ser afro-brasileiro e ser discriminado socialmente, esse autor sofreu o preconceito racial nos primeiros anos da República no Brasil. Seus textos apresentam diversas marcações discursivas politizadas que emergem de um intelectual consciente de seu papel social.

Em *Recordações do escrivo Isaiás*, obra inicial de Barreto, as tensões sociais tornam-se um referencial estético-cultural relevante para uma

leitura das posições discursivas desse autor. Esse texto relata a trajetória de um jovem negro pelos bastidores da imprensa brasileira. O preconceito e a exclusão social ficam registrados como os principais antagonistas de Isaias que não teve sucesso no espaço da capital federal. Vale lembrar que Lima Barreto não gozava de prestígio, nem reconhecimento pelos seus contemporâneos, pois estava fora do campo do poder em sua época.

Dessa forma, o professor está preocupado em explorar as especificidades históricas que fazem parte do texto de Lima Barreto. Tal processo de ressignificação parte da abertura do leitor de se identificar “com” e “através” do outro representado no texto, isto é, “um objeto de alteridade, ponto no qual a ação de identificação – o sujeito – é ela mesma sempre ambivalente, por causa da intervenção dessa alteridade” (BHABHA, 1996, p. 37). Conforme nos sugere a Lei, essa revisão não deve ser vista como um ato isolado de uma aula, mas como uma nova dinâmica da sociedade brasileira, pois ressalta a condição coletiva da leitura e sua condição de ser historicamente construída como parte da vida em comunidade (SILVA, 2005, p. 85).

Ao selecionar obras que possam ser exploradas pelo modelo cultural de leitura, o professor atualiza a dinâmica da sala de aula e ressalta o papel pedagógico da literatura. Em *Recordações do Escrivão Isaias Caminha*, Barreto preocupa-se com a discriminação sofridas pelos negros e pobres no Brasil ao apresentar uma visão politizada das relações entre colonizador e colonizado no processo de modernização da capital federal. Para ele, a modernidade é perversa uma vez que os problemas do país são tratados por um grupo com interesses específicos. Do texto literário ao jornalístico, ele passeia pelos bastidores de um país em desenvolvimento com uma consciência crítica da situação do homem de sua época.

Lima Barreto apresenta uma visão do preconceito que ele sofreu em seu processo de formação cultural e vai além ao fazer uma crítica aos vícios da imprensa carioca no seu romance de estreia. Ele tem uma visão politizada da nação governada por um grupo que impõe seus valores e regras. Essa minoria está ligada entre si e se aproveita da situação dos excluídos, pois

“domina fazendo crer à massa que trabalha para a felicidade dela?” (BARRETO, 1978, p. 92). Essa consciência negativa do processo de modernidade apresentada pelo narrador é uma referência do quanto a representação do negro nessa obra é politizada. Trata-se de um narrador com consciência de como os negros e pobres são excluídos da história oficial.

Seguindo a proposta do modelo cultural, ao apresentar o texto de um autor engajado com a luta racial, o professor poderá resgatar a história dos afro-brasileiros por um olhar crítico que foge aos estereótipos culturais. Então, a leitura deve priorizar a questão de “como” os elementos culturais estão representados, pois o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais. A cultura é uma forma de representação, pois se trata de um ato de produção dos ícones e símbolos, dos mitos e metáforas por meio dos quais o homem vive sua própria cultura (BHABHA, 1996, p. 36).

Ora, a partir da subjetividade do discurso desse narrador e sua postura política, identificamos um escritor engajado com seu texto e seu povo. Para uma leitura estético-cultural, Barreto pode ser apontado como um escritor do “terceiro espaço”, ao fazer a intersecção identitária do poder e do excluído de um lugar ambíguo. Esse espaço fragmentado por tensões políticas nos interessa para a formação cultural do/a leitor/a, pois estamos reconhecendo que há “uma lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos o político como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social” (BHABHA, 1998, p. 48).

Além dos textos de autores engajados com as diferenças etnicorraciais, o professor também pode explorar a interpretação de texto que relata o ângulo do homem branco para suscitar o debate em torno dos direitos humanos e da valorização da diferença. Nesse sentido, cabe fazer pequenos comentários sobre a obra de José Lins do Rego, que traz o olhar de um menino branco e herdeiro da tradição do colonizador. Em *Menino de engenho*, sua narrativa descreve a violência da conquista,

ao retratar como os negros foram excluídos da modernização do país, ao ficarem vivendo de favor nos engenhos de açúcar. De uma forma ambígua, o narrador desse romance apresenta um negro que ora se opõe ao modelo modernizador, ora tenta negociar com do seu lugar de desvantagem social. Nesse conflito, a voz do branco prevalece e o grito do negro soa fragmentado e fora do lugar, todavia como questionamento da modernização.

Os diferentes olhares sobre o passado são fundamentais para a construção de um modelo crítico de leitura cultural. Por exemplo, em *Menino de engenho*, Lins do Rego constroi o olhar do narrador menino que se confunde com o do narrador adulto. Se o narrador adulto de Barreto descreve as decepções de um homem negro na sociedade carioca, o de Lins do Rego conta as vantagens de ser herdeiro do engenho e deixa transparecer o ponto de vista da arrogância da colonização, como descreve o próprio narrador:

O costume de ver todo dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, menino, tive pena deles. Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver nisto uma obra de Deus. Eles nasceram assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós éramos brancos e mandávamos neles. Mandávamos também nos bois, nos burros, nos matos (REGO, 1994, p. 60).

Ao descrever o negro com o olhar externo e do dominador, *Menino de engenho* resgata a violência da colonização. Assim, para este modelo de leitura, o leitor precisa valorizar como os problemas sociais foram representados artisticamente, visto que “‘o quê’ e o ‘como’ nas representações das ‘coisas’, mesmo admitindo uma considerável liberdade individual, são circunscritos e socialmente regulados” (SAID, 1995, p. 120). Assim, o olhar do menino branco revela o quanto a opressão racial era parte do processo de totalização que imperava no espaço da casa-grande do engenho de açúcar.

Nesta proposta, podemos identificar o quanto *Menino engenho* repete os mitos criados pelo homem branco, pois o narrador Carlinhos

descreve como o homem branco julgava e avaliava a rebeldia dos negros no espaço do engenho do avô. Essa posição de desrespeito aos direitos humanos é retomada em várias passagens pelo narrador consciente da barbárie da escravidão: “O meu avô mandou botar o cabra no tronco. E nós fomos vê-lo estendido no chão, com o pé metido no furo do suplício. Raramente eu tinha visto gente no tronco” (REGO, 1994, p. 29).

Nessa perspectiva ético-cultural, a leitura de Lins do Rego nos oferece uma oportunidade para retomarmos o quanto a ambiguidade faz parte desta obra. Tal postura crítica pode ser identificada na voz do narrador menino: “a senzala do Santa Rosa não desaparecera com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com as suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito” (REGO, 1994, p. 41). Nesse aspecto, o narrador deixa as marcas históricas da opressão.

Ao se mostrar constrangido com sua inocência de criança, o narrador adulto deixa transparecer uma consciência pesada de toda aquela opressão que seu avô cultivava em suas terras, mesmo após a abolição. Seu conflito está no fato de reconhecer a posição humilhante dos negros e seus privilégios sociais. A comparação dos negros com animais de cargas e com os matos (a cana) repete a ideia de superioridade do homem branco.

Tais posições ambíguas a nós reveladas por uma leitura cultural nos remetem ao conflito modernizador que *Menino de engenho* apresenta. Isto é, deixa claro que há os discursos universais de liberdade e igualdade são uma utopia para o negro brasileiro como reconhece o narrador adulto: “Para esta gente pobre a abolição não serviu de nada. Vivem hoje comendo farinha seca e trabalhando a dia” (REGO, 1994, p. 61). Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem usada por Lins do Rego traz a marca da ambiguidade que ora descreve o negro como o outro do modernista, ora como parte da culpa do homem branco. As leituras de revisão da história da representação dos afro-brasileiros devem ser capazes de identificar “a discriminação racial” ao optar por representações que repetem o lugar de opressão (DUARTE, 2010, p. 31).

Nesse sentido, uma leitura estético-cultural não pode deixar de reconhecer o quanto *Menino de Engenho* apresenta uma visão amenizadora da modernização. O enfoque é o olhar do menino branco. O negro é apenas parte do seu imaginário cujo poder do homem branco é valorizado como parte da produção dos ícones e símbolos, dos mitos e metáforas por meio dos quais o homem vive sua própria cultura (BHABHA, 1996, p. 36). Com base neste pensamento, podemos concluir que, tanto na obra de Lima Barreto, como na de José Lins do Rego, observamos uma composição cultural opressora que ofereceu espaço para a dignidade do afro-brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto no romance de Barreto, quanto no de Lins do Rego, temos um discurso que traz um olhar ameno da formação do jovem em espaços raciais, mas que não deixa de lado a culpa e insatisfação do adulto em relação à falta de direitos humanos. Tal forma de retomar a herança local pela subjetividade do narrador deixa pistas do quanto a situação dos negros é um incômodo social. Tal reflexão é possível porque essas representações podem ser questionadas, já que “cada obra cultural é a visão de um momento, e devemos justapor essa visão às várias revisões que ela gerou” (SAID, 1995, p. 105). Portanto, o modelo cultura de leitura valoriza a participação do leitor, que “é responsável pela atualização dos textos” (ZILBERMAN, 2001, p. 88).

Nas duas obras comentadas, entre a descrição das péssimas condições de vida dos negros na sociedade carioca e nos engenhos de açúcar, há o desconforto do narrador consciente de seus limites. Portanto, fazer uma leitura cultural nos remete ao campo da tradução do material ideológico que sustenta determinadas representações sociais que são sempre traiçoeiras e a essência do original não é reforçada, mas sim simulada e transferida. Nunca o original se conclui ou se completa em si mesmo (BHABHA, 1996, p. 36).

Se a representação do negro na narrativa de Rego passa por uma visão folclórica e festiva de Carlinhos; na de Barreto, a consciência crítica é valorizada dando espaço para o narrador afro-brasileiro. Daí destaca-se a ambiguidade entre o olhar ameno do primeiro e a visão pessimista do segundo. Tais narrativas não só descrevem as imagens alegres e folclóricas da história do negro, como também problematizam a barbárie do processo de modernização do Brasil.

Vale destacar que para fugir às opções de leitura já povoadas de estereótipos, podemos ampliar esse debate a partir de leitura de obras de autores afro-brasileiros que registram as tensões inter-raciais de um local crítico. Entre eles, destacamos as narrativas: *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, o conto “Pai contra filho”, de Machado de Assis, e a contemporânea o conto “Duzu Querença”, de Conceição Evaristo (cf. DUARTE, 2010, p. 34-5).

Com a inclusão do tema do pertencimento identitário, o leitor cultural vai aos poucos percebendo que o texto literário revela diferentes abordagens dos problemas sociais que devem ser historicamente situados, mas que, principalmente, devem ser comparados e problematizados a partir do leitor atual. Com isso, pensamos em uma leitura que explore as contribuições dos estudos culturais e da recepção crítica para tornar o ato de ler um ato social. Vale destacar também que, no caso das representações etnicorraciais, uma das saídas é a proposta de textos escritos pelos afro-brasileiros engajados com a luta interracial. Esses novos autores agregam novas figurações do afro-brasileiro questionando o discurso do colonizador (DUARTE, 2010, p. 36).

Então, com o modelo cultural de leitura, temos a oportunidade de alargar os horizontes interpretativos dos textos e fugir da “comunidade interpretativa” (HALL, 2003, p. 379) que aprisiona o afro-brasileiro ao lugar de submissão, instalando novos sentidos, pois o modelo de leitura cultural amplia o espaço de ação do professor que passa a ter ferramentas adequadas contra o preconceito; ele “produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo” (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Lima. *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- BHABHA, Homi. O terceiro espaço. In *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional*, nº 24. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford, 1996, p. 35-41.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et alli. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DUARTE, Eduardo. Mulheres Marcadas: literatura, gênero, etnicidade. In *Falas do Outro – literatura, gênero, etnicidade*. Duarte, Constância et al. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010, p. 24-37.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Gaurdia Resende et alli. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAJOLO, M. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In ZILBERMAN, R. E SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.
- MARQUES, Reinaldo. Literatura comparada e estudos culturais: diálogos interdisciplinares. In CARVALHAL, Tania Franco (Org.) *Culturas, contextos e discursos: limiares críticos do comparatismo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999, p. 58-67.
- REGO, José Lins. *Menino de engenho*. 64ª. edição. Rio de Janeiro. José Olympio, 1994.
- RESENDE, Beatriz. Os estudos culturais e a política dos saberes. In GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, 245-259.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottamn, São Paulo: Companhia das letras. 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro Da. *O ato de ler: Fundamentos Psicológicos Para Uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo, Cortez, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo. Ed. SENAC São Paulo, 2001.
- ZILBERMAN, R. E SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

CARLOS MAGNO SANTOS GOMES

Doutor em Literatura pela UnB (2004), com pós-doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ (2007). Professor Adjunto de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe.
E-mail: calmag@bol.com.br

Recebido em 30/05/2012
Aceito em 02/07/2012

GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. *Nonada* Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.