

# A OPORTUNIDADE DE DISCUTIR RACISMO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA ANÁLISE DO DISCURSO LITERÁRIO DE LIMA BARRETO

*Ramon Silva Chaves<sup>1</sup> (PUC-SP)*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação brasileira, versa a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), tem entre princípios os “Art. 2º, IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância” e “XII. Consideração com a diversidade étnico-racial”. A LDB não é o único documento

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2018, e membro do Grupo de Pesquisa Discurso e Cultura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Grupo de Estudo e Pesquisa Discurso e Ensino, da Universidade Federal de Goiás. Desde 2011, faz pesquisas sob os escopos teórico-metodológicos da Linguística e da Literatura, mormente à disciplina Análise de Discurso de tradição francesa. Concluiu mestrado e doutorado com bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante 2015, esteve na Universidade do Porto em razão de estágio sanduíche supervisionado, também com bolsa. Dá aulas de língua portuguesa e sua literatura na rede pública e privada desde 2008. Trabalhou com formação de professores e coordenadores, especialmente na rede privada de ensino, e executou trabalho de assessor de construção de currículo na rede privada do ensino básico. Compõe bancas de correção externa de redação, inclusive em vestibulares de Universidades reconhecidas. Atualmente, é pós-doutorando no programa de pós-graduação de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolvendo trabalho sobre questões étnico-raciais na Linguística.

que aborda a necessidade de que a escola se abra às discussões sobre desigualdade racial e violências que interferem na equanimidade entre sujeitos. Esses temas também foram discutidos por outros documentos basilares da formação de educadoras e educadores brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2013. Ainda que a discussão seja ampla e garantida, não é incomum que escolas a ignorem, ou, em casos extremos, evitem-na.

Neste capítulo, indicamos um dos possíveis motivos que impedem o trabalho com temáticas dadas pelos princípios da Lei de Diretrizes e Bases na aula de Língua Portuguesa, que é a falta de correspondência imediata entre elas e o modelo conservador de oferta de conteúdos disciplinares. Ainda que consideremos a violência um edema que deve ser tratado na e pela Escola, o conturbado momento político nacional tenta controlar essa discussão de modo a minimizar seus efeitos e desconsiderar suas raízes. A palavra “gênero”, por exemplo, foi suprimida da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Essa retração das discussões se deveu, porque

recentes movimentos de setores conservadores provocaram a retirada e a reinterpretação do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os termos “gênero” e “igualdade de gênero”, quando associados ao campo da educação, atendem a uma demanda prevista no campo dos Direitos Humanos e da agenda internacional 2030 para o desenvolvimento sustentável, que reafirma os princípios estabelecidos pela Convenção para Eliminar Todas as Formas de discriminação contra a Mulher (CEDAW) e estabelece uma meta para o desenvolvimento dos países: “Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres”. Ainda prevê, por meio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ações como as normas internacionais mínimas sobre o trabalho, visando diminuir a discriminação contra as mulheres (FERRAZ *et al.*, 2020, p. 412).

Mais do que discutir o diagnóstico do problema, apontamos uma forma para solucioná-lo por meio de repertório dado pela Análise do Discurso, disciplina da Linguística. Para nossa tarefa, selecionamos o discurso literário de Lima Barreto, compondo um *corpora* com os textos *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, 1909, e *Clara dos Anjos*, 1948.

Nosso *corpora* aborda duas formas de violência: o racismo e a violência de gênero. Desse modo, nossa empresa tem como enfoque entender em que medida tais elementos são linguisticamente representados. Esperamos que, com isso, educadores de Língua Portuguesa possam se instrumentalizar de modo a conseguir mitigar a distância entre o trabalho com questões étnico-raciais, tolerância e de

gênero dos conteúdos formais e, assim, sejam agentes formadores de sujeitos capazes de se impor contra a violência, quer racial, quer de gênero.

Sabemos que as discussões sobre os modelos de aula que repercutem questões contrárias ao racismo e à desigualdade de gênero já grassam de modo avançado, e isso veio com empenho de diversos setores da sociedade atual, por meio de lutas políticas e rígida argumentação. Este capítulo, de modo modesto, une-se a esse coro que almeja que a educação se preste ao abalo e problematização capazes de transformar o plano social. Para isso, a Análise do Discurso disciplina da Linguística de caráter interdisciplinar que tem sua origem na França em 1960, pode ser uma via facilitadora do trabalho docente.

É difícil dar à Análise do Discurso (doravante AD) uma paternidade como acontece com a Linguística, quando a relacionamos a Ferdinand Saussure, por exemplo. No caso da disciplina francesa, sua origem vem de muitas mentes interessadas, ou não, pela Linguística. Michel Pêcheux, por exemplo, é um pesquisador reconhecido por ter orientado os passos iniciais da AD. No caso desse pesquisador, o plano linguístico foi muito interessante, uma vez que sua proposta estava dentro de uma análise das representações de poder marcadas no plano da estrutura da língua. Por sua vez, Michel Foucault, outro pensador associado à formação da disciplina, nunca trabalhou com estruturas da língua, mas observou as relações de poder que são encontradas na comunicação em diferentes setores da atividade coletiva. Suas observações corroboram a emulação da noção de discurso e de formação discursiva, ainda hoje muito produtivas dentro da AD.

É compreensível que a AD seja uma disciplina capaz de trabalhar o ponto de vista estrutural da língua, e questões sociais simultaneamente, uma vez que, para AD, não existe distinção entre elementos internos e externos à língua; um analista do discurso pode ser mais ou menos interessado pela estrutura linguística, ou mais ou menos interessado pelas demandas sociais. Todavia, qualquer que seja o interesse, o discurso é o grande orientador do trabalho.

Isso posto, voltamo-nos ao nosso *corpora*: o discurso literário de Lima Barreto. Neste ponto, existe a necessidade de operar três justificativas:

- a) Por que chamamos de *corpora*, e não *corpus*?
- b) Por que é um discurso?
- c) Por que é um discurso literário?

Essas justificativas não passam em branco neste capítulo, elas estão desenvolvidas na seção “I. Trabalhar com discursos e suas unidades na aula de Língua Portuguesa”, que terá como sequência a “II. A oportunidade dada por Lima Barreto:

o trabalho com unidades não tópicas étnico-raciais e de violência de gênero”. Para finalizar este texto, há a terceira seção: “III. O discurso como matriz da aula de Língua Portuguesa”.

Diante dessa introdução, esforçamo-nos para trazer aos educadores de Língua Portuguesa aparato teórico-metodológico de trabalho que possa aproveitar o legado deixado por meio da literatura limana à contemporaneidade. Afinal, Lima Barreto sofreu na carne as mazelas de inúmeras violências que o cercaram ao longo de sua curta vida, (1881-1922), sendo um dos grandes representantes do panteão de escritores nacionais na luta contra o racismo e tendo sido generoso ao alertar-nos sobre a questão da violência de gênero e a perversão dos manicômios no Rio de Janeiro.

A obra limana, até a publicação de *A vida de Lima Barreto*, em 1952, por Francisco de Assis Barbosa, seu primeiro biógrafo, foi menosprezada e, na contemporaneidade da sua produção, diminuída à literatura à *clef*, expressão pejorativa que significou dizer que os romances limanos tinham “chave”, versavam mais sobre a vida do autor do que eram exemplo da alta literatura, especialmente a que representava a *Belle Époque* carioca.

Este capítulo, que está fundamentado pela Linguística, traz uma alternativa de trabalho com a produção literária limana. Essa alternativa, inter, trans e multidisciplinar, coloca no centro a noção de discurso, que é capaz de considerar o âmbito social, representado neste trabalho pelo racismo e a violência de gênero, como escopo da aula de Língua Portuguesa.

## 1. TRABALHAR COM OS DISCURSOS E SUAS UNIDADES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Assumimos, neste capítulo, uma perspectiva de trabalho da aula de Língua Portuguesa que é a mesma que assumida pela Base Nacional Comum Curricular :

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

A perspectiva enunciativa-discursiva é a que consta no documento normativo. Por outras palavras, educadores e educadoras têm obrigatoriedade de orientar seus trabalhos por meio dessa perspectiva. Contudo, quer a noção de enunciado, quer a noção de discurso são autônomas da noção de Língua, especialmente aquela oriunda da publicação de *Cours de Linguistique Générale*, 1916.

Assim, agentes da educação da área de Língua Portuguesa terão de fazer certo esforço para trazer à aula questões do enunciado e do discurso, mas isso nem sempre vem de maneira confortável. Por isso, parece-nos ideal o trabalho com uma disciplina que assume em sua natureza fundamental o aspecto enunciativo-discursivo, o que faz com que

Quem se considera filiado à problemática discursiva associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados). Fazendo isso, a análise do discurso se distingue de outras disciplinas, que privilegiam uma só das três dimensões: os sociólogos acentuam a atividade comunicacional; os linguistas privilegiam o estudo das estruturas linguísticas ou textuais; os psicólogos enfocam as modalidades e as condições do conhecimento [...]

Aqui, o “discurso” não é apresentado como território circunscrito, mas como espaço incerto entre dois maciços, lá onde se “desfazem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas”, entre a linguagem e o mundo (MAINGUENEAU, 2015, p. 30 e 31).

Assumir-se na posição de analista do discurso, pressupõe, portanto, entender que o discurso está ancorado em duas dimensões “maciças”: a de um sujeito enunciador; e na condição de produção. Sobre a primeira, pode-se dizer que todo enunciado se marca por meio da *ego, hic et nunc*, proposto por Benveniste em *Problemas de Linguística Geral* (1989). Essas marcas de sujeito são incontornáveis do ponto de vista dos enunciados e marcam a relação do enunciador com os espaços de onde esse enunciado é emulado. Assim,

O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU que se coloca ao mesmo tempo como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais (EU-A-QUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e ao seu destinatário (fenômeno da “modalização”). Ele indica, especialmente, quem é o responsável pelo que ele diz: um enunciado bem elementar como “Chove” é estabelecido como verdadeiro pelo enunciador, que se situa como responsável, como fiador de sua verdade. Mas esse enunciador poderia ter modulado seu grau de adesão (“Talvez possa chover”), atribuir a responsabilidade pelo enunciado a outro (“Segundo Paulo, vai chover”), comentar sua própria fala (“Sinceramente, acho que vai chover”) etc. (idem, 2015, p. 27).

Essa característica enunciativa dos discursos coloca-nos frontalmente diante de discussões que, em certa medida, foram exploradas na aula de Língua Portuguesa, como o uso dos pronomes, advérbios, tempos e modos verbais. No entanto, na perspectiva da AD, não se pode desassociar essa observação enunciativa das condições de produção de cada discurso enunciado, o que força a reflexão que o EU é a tomada de voz de um sujeito enunciator, vinculado a determinada condição de produção.

Desse modo, o plano enunciativo encontra-se com o plano discursivo quando se exige uma observação complexa que não esteja apenas vinculada ao plano estrutural da língua, assim: quem é este “EU” enunciator? Quando enunciou? Por que preferiu usar determinados termos lexicais? Qual é a origem desse enunciado? São possíveis perguntas para evocar dos e das estudantes reflexão que ultrapassa os limites estruturais da língua.

As condições de produção, nesse ponto, não são elementos correlacionados ao contexto, quando o contexto é o que se considera exterior à produção enunciativa. De outro modo, a condição de produção emana do próprio enunciado: quando alguém se materializa como um EU, em um ONDE e um QUANDO, materializa, por conseguinte, as próprias condições de SER QUEM, SER ONDE e SER QUANDO. Assim, a condição de produção

advinda da psicologia social, foi reelaborada, no campo da análise do discurso, por Pêcheux para designar não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade [lugar], assim como de referente de seus discursos (“Do que lhe falo assim?”/“Do que ele me fala assim”) (MAINGUENEAU, 1998, p. 30).

A enunciação de todo discurso apresenta a sua condição de produção, pois o enunciator revela o seu ponto de vista, as suas crenças, a sua relação com o meio e com os demais da cena enunciativa.

Trata-se, assim, de entender que laço do discurso se dá por associação íntima entre o plano linguístico e o plano social e histórico. No caso da enunciação literária, essa associação é ainda mais agravada, porque a Literatura lida com um estatuto próprio de enunciação, mais dependente do enunciator do que outros gêneros que são mais dependentes das práticas sociais e das instituições que representam.

A coluna de jornal, por exemplo, está ancorada ao jornal; uma instituição que é reconhecida por representar os valores da imprensa. No caso da Literatura, não existe uma instituição capaz de validá-la, sendo assim, cabe ao próprio enunciado literário que se autovalide, o que produz uma consequência interessante em todos os níveis da enunciação literária. É o que passamos a discutir.

## 1.2 As unidades de trabalho no discurso literário

Mencionamos na introdução que nosso *corpora* representa o discurso literário de Lima Barreto. Sabemos que essa não é uma afirmação simples, uma vez que para compreendê-la se faz necessário entender, antes, qual a noção de discurso com a qual estamos trabalhando. Para nós, discurso é uma prática social, sócio-historicamente delineada, que acontece por diversos níveis de comunicação e que, invariavelmente, tem como centro a noção de sujeito.

Dada essa consideração sobre discurso, floresce outra discussão: em que medida podemos considerar dois romances, ainda que do mesmo autor, como um discurso? Sem prejuízo, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Clara dos Anjos* poderiam ser observados como discursos distintos, tendo, cada um, características próprias. No entanto, neste capítulo, as unidades com as quais trabalhamos perpassam ambos os enunciados, compondo a teia enunciativa que é controlada pela autoria: o racismo e a violência de gênero.

A obra limana, definitivamente, não é monotemática. *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1911) e *Os Bruzundangas* (1923), para citar poucos exemplos, são referências bastantes para atestar o potencial de reflexão do autor sobre inúmeras questões políticas e do comportamento humano no início do século XX no Rio de Janeiro. Contudo, neste trabalho as camadas do enunciado que nos interessam são aquelas que, de maneira interdiscursiva, escoram a enunciação em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Clara dos Anjos*.

Nosso exame, assim, considera o discurso literário como um discurso constituinte, aquele que não tem uma instituição que o valide e, portanto, precisa validar a si mesmo. Essa característica é especialmente interessante neste capítulo, porque potencializa o enunciador, a voz da enunciação do *corpora*, pois

a obra só pode surgir se, de uma ou de outra maneira, conseguir tomar forma numa existência que é ela mesma moldada para que essa obra nela advenha. Mediante seu modo de inserção (ainda que por auto-exclusão) no espaço literário e na sociedade, o escritor atesta seu posicionamento, a convergência entre uma maneira de viver e de escrever uma obra (MAINGUENEAU, 2006, p. 159 e 160).

*Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Clara dos Anjos*, neste ponto, dialogam como uma obra só: ambas têm protagonistas jovens, belos, de caráter admirável e que, pela odiosa conjuntura racial no Brasil da recente República, têm suas vidas inferiorizadas. Em *Clara dos Anjos*, a violência racial é agravada pela violência de gênero, fato que denota a gradação de atentados contra o sujeito que podem ser observados, também, pela via linguística.

Evidentemente, sabemos que a discussão sobre racismo e violência de gênero está avançada nas Ciências Humanas como um todo e não são poucos os campos teóricos que se ocuparam em problematizá-las. No entanto, do ponto de vista da AD, nossa tomada de posição é que esses discursos que atravessam o *corpora* limano e corroboram sua fundação como discurso literário são as chamadas unidades não tópicas:

As unidades não tópicas são construídas pelo pesquisador a partir de unidades tópicas. Só pode haver análise do discurso se ela se apoia em unidade tópicas, mas elas não podem dar conta, sozinhas, do funcionamento do discurso, que é atravessado por uma falha constitutiva: o sentido se constrói no interior de fronteiras, mas mobiliza elementos que estão fora delas (MAINGUENEAU, 2015, p. 81).

A unidade não tópica que trabalhamos aqui é chamada formação discursiva, “concebida como um sistema de restrições invisíveis, transversal às unidades tópicas” (idem, 2015). Essas unidades aparecem em nosso *corpora* de modo fundamental, de sorte que, sem elas, o discurso limano analisado não progrediria como progride.

## 2. A OPORTUNIDADE DADA POR LIMA BARRETO: O TRABALHO COM UNIDADES NÃO TÓPICAS ÉTNICO-RACIAIS E DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Afonso Henrique de Lima Barreto nasceu exatamente sete anos antes da Lei Áurea, que tornaria pretos e pardos, tratados como escravos, livres no território nacional. Ele mesmo, de “tez cor pronunciadamente azeitonada” (SCHWARCZ, 2017, p. 403) foi ao Largo do Paço aos 13 de maio de 1888 ver a festa do povo. Esse evento marcou a infância de Lima Barreto e, infelizmente, não apenas positivamente, uma vez que o símbolo de liberdade aventado pela abolição não se confirmou como progresso para a camada dos sujeitos de pele semelhante à de Lima Barreto.

Sua vida como intelectual começa ainda na mocidade; em 1907 colabora como secretário na revista Fon-Fon que tinha reconhecida repercussão. No entanto, ainda em 1907, quando ele dirige a própria revista, a *Floreal*, que se constitui como futuro autor de romances. É na *Floreal* que *Isaías Caminha* tem seus primeiros capítulos publicados, mas a obra completa só seria integralmente lançada em 1909, em Portugal. Já *Clara dos Anjos*, só foi publicada postumamente, em 1948.

Os dois textos têm muito em comum. No primeiro, o protagonista é Isaías Caminha, jovem pardo de inteligência acentuada que se desilude com as condições de trabalho para jovens da mesma natureza fenotípica que ele. No outro texto, a



protagonista é homônima da obra, Clara dos Anjos, mulher parda, jovem e bela, que é corrompida pela relação exploratória com um homem branco. O traço elementar da constituição das duas obras é, como temos elencado, a formação discursiva. Vejamos os trechos a seguir:

#### **Recorte 1**

[01] O trem parara e eu abstinha-me de saltar. Uma vez, porém, o fiz; não sei mesmo em que estação. Tive fome e dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e dei uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh! fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. [02] Que pressa tem você?! Aqui não se rouba, fique sabendo!” [3] Ao mesmo tempo, a meu lado, um rapazola alourado reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. [4] O contraste feriu-me, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação. Curti, durante segundos, uma raiva muda, e por pouco ela não rebentou em pranto. [05] Trôpego e tonto, embarquei e tentei decifrar a razão da diferença dos dois tratamentos. Não atinei; em vão passei em revista a minha roupa e a minha pessoa. Os meus dezenove anos eram sadios e poupados, e o meu corpo regularmente talhado. Tinha os ombros largos e os membros ágeis e elásticos. As minhas mãos fidalgas, com dedos afilados e esguios, eram herança de minha mãe, que as tinha tão valentemente bonitas que se mantiveram assim, apesar do trabalho manual a que a sua condição, a obrigava. Mesmo de rosto, se bem que os meus traços não fossem extraordinariamente regulares, eu não era hediondo nem repugnante. Tinha-o perfeitamente oval, e a tez de cor pronunciadamente azeitonada (Domínio Público, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*).

#### **Recorte 2**

[6] A única filha do carteiro, Clara, fora criada com o recato e os mimos que, na sua condição, talvez lhe fossem prejudiciais. Puxava a ambos os pais. [7] O carteiro era pardo-claro, mas com cabelo ruim, como se diz; a mulher, porém, apesar de mais escura, tinha o cabelo liso. [8] Na tez, a filha tirava ao pai; e no cabelo, à mãe. [9] Joaquim era alto, bem alto, acima da média, ombros quadrados e rija musculatura; a mãe, não sendo muito baixa, escapava à média da altura de nossas mulheres em geral. Tinha ela uma fisionomia medida, de traços breves, mas regular; o que não acontecia com o marido, que era possuidor de um grosso nariz, quase chato, e malares salientes. [10] A filha, a Clara, havia ficado em tudo entre os dois; média deles, dos seus pais, era bem exatamente a filha de ambos. Habituada às musicatas do pai e dos amigos, crescera cheia de vapores de modinhas e enfumagara a sua pequena alma de rapariga pobre e de cor com os dengues e o simplório sentimentalismo amoroso dos descantes e cantarolas populares. [11] Raramente saía, a não ser para ir bem perto, à casa de Dona Margarida, aprender a bordar e a costurar, ou com esta ir ao cinema e a compras de fazendas e calçado. [12] A casa dessa senhora ficava a quatro passos de distância da do carteiro. Apesar de ser uso, nos subúrbios, irem as senhoras e moças às vendas fazer compras, Dona Engrácia, sua mãe, nunca consentiu que ela o fizesse, embora de sua casa se avistasse tudo o que se passava, no armazém do “Seu” Nascimento, fornecedor da família.

Essa clausura mais alanceava sua alma para sonhos vagos, cuja expansão ela encontrava nas modinhas e em certas poesias populares.

Com esse estado de espírito, o seu anseio era que o pai consentisse na visita do famoso violeiro, cuja má fama ela não conhecia nem suspeitava, devido ao cerco desvelado que a mãe lhe punha à vida; entretanto, supunha que ele tirava do violão sons mágicos e cantava coisas celestiais (Domínio Público, *Clara dos Anjos*).

A formação discursiva que evidencia o racismo perpassa os dois enunciados, não como tema, mas como fio condutor que caracteriza a cena enunciativa. Sem o racismo, os trechos destacados não seriam interessantes. É porque existe certa memória da coletividade que resgata a condição racial no início do século XX que somos capazes de entender os efeitos de sentido gerados pelos enunciados. No Recorte 1, o enunciador é agente da cena, participa como ancoragem de todo enunciado, o que a crítica literária chama de narrador protagonista. Em 2, o enunciador observa a cena como voz exterior, conduzindo o desenvolver da cena. O que nos permite observar como progride, em diferentes “tomadas de voz”, a formação discursiva.

Assim, em [3] a tomada de consciência sobre a questão racial vem por meio da cor do “rapazola alourado”, enquanto em 2, a mesma tomada de consciência vem por meio do tom descritivo em [6], [7], [8] e [9].

O enunciador, no Recorte 1, ao participar da cena, nota o racismo por meio da cor do que para ele é o *outro*, o branco que recebe tratamento melhor. O Recorte 2, por sua vez, quando o narrador é alheio à cena, a descrição da cor remete aos sujeitos de pele preta.

Nasce dessa observação uma referência enunciativa marcada pelo tom de pele. Quando, em nosso *corpora*, o “Eu” admite a responsabilidade enunciativa, narra a partir do ponto de vista do sujeito de pele preta que é tratado com indiferença. Quando, no Recorte 2 [7], o Eu é alheio ao discurso, enuncia sobre pessoas que estão marcadas pela cor, ainda que, nesse momento, a diminuição desses sujeitos venha por meio do adjetivo “ruim” ou do uso da coordenada adversativa “mas tinha o cabelo liso”, que não estão diretamente ligados à cena, mas à condição de produção, como em [7].

No Recorte 2, emerge concomitantemente à formação discursiva étnico-racial, a de violência de gênero. Em [11], o formato de educação dado às mulheres se apresenta como a exclusão do espaço de fora da casa, construindo a dimensão doméstica como lugar, uma *dêixis*, do espaço feminino. Em [12], a casa mostrada como lugar de “clausura” que compreendia às mulheres daquela condição

sócio-histórica um lugar de controle dos corpos e dos desejos, especialmente dos desejos dos homens que se mostravam ameaçadores da integridade.

Assim, a chamada “*dêixis* enunciativa”, representada pelas marcas de sujeito “Eu” (EGO), definem a condição da cor como condição de produção. Não estamos diante de uma análise do contexto, mas das condições para enunciar marcada pelo âmbito da questão étnica no início do século XX. Os termos valorativos, por sua vez, elaboram a memória da coletividade sobre o mesmo assunto, que releva um traço interessante: ao ser enunciador, o sujeito negro percebe-se como tal por meio do contraste de tratamento em relação a sujeitos brancos. Ao ser descrito, o sujeito negro é inferiorizado por meio de elementos valorativos negativos, como adjetivos e expressões coordenadas capazes de, eufemisticamente, construir certa imagem negativa de sujeitos pretos.

Sobre a violência de gênero, aparece representada por uma *dêixis* espacial (HIC), o lugar, a casa, representa a clausura ligada ao gênero feminino. Isso não vem à toa, liga-se imediatamente ao interdiscurso que compõe as representações femininas, mormente no início do século XX no Brasil.

### 3. O DISCURSO COMO OBJETO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Grosso modo, este capítulo gira em torno de uma questão modesta e hercúlea ao mesmo tempo: o que e como ensinar na aula de Língua Portuguesa do Brasil? Como vimos, são muitos os documentos de orientação que indicam que os educadores devem assumir a orientação enunciativo-discursiva. Embora isso por si só já diga muito, nossa intenção aqui é orientar um possível “como”, aproveitando o grande legado deixado por Lima Barreto.

Pronome, adjetivo, advérbio e orações coordenadas pertencem, sem dúvida, à aula de Língua Portuguesa. No entanto, racismo e violência de gênero só aparecem de modo adjacente, como assunto à parte. Ao entendermos que o racismo e a violência de gênero são temas, eles não podem pertencer à aula de língua senão como elemento de posição política dos educadores. Esse posicionamento, por si mesmo, é salutar para o ambiente de trabalho pedagógico. Entretanto, ao assumir que racismo e violência de gênero podem ser tratados como formações discursivas, deixaremos de procurar pretexto para discuti-los e os traremos ao centro das aulas.

Evidentemente, consideramos os esforços de educadores e educadoras por trazer à baila discussões sobre as inúmeras mazelas sociais que interferem no desenvolvimento civilizatório brasileiro. Mesmo diante de inúmeras tensões políticas que, em muitas ocasiões, empobrecem o potencial reflexivo discente, por

extrair-lhes aparato reflexivo trazido por disciplinas como a História, a Filosofia, a Sociologia, para dizer o mínimo. Não se trata, aqui, de colocar a Língua Portuguesa como disciplina capaz de se responsabilizar por discussões que melhor se encaixam na aula de Sociologia, grosseiramente falando.

Queremos, isso sim, assumir o mesmo que assume a BNCC (2018), que a tomada da aula de Língua Portuguesa pela via enunciativo-discursiva coloca-nos diante de materialidades que extravasam o convencional, o que traz aos estudantes grande oportunidade de reflexão sobre questões que foram ignoradas por modelos tradicionais de ensino de língua materna no Brasil. A AD, por ser uma disciplina da Linguística cujo objeto é o discurso, pode ser importante facilitador docente para essa tarefa, uma vez que salvaguarda educadores em entender que a língua é um potencial condutor de problemas sociais e históricos. Por isso, defendemos que o discurso deve ser um dos objetos da aula de Língua Portuguesa.

Além disso, a oportunidade dada pelo discurso de Lima Barreto não pode passar ao largo das discussões sobre as inúmeras violências que conduziram a formação da identidade nacional. Quer em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, quer em *Clara dos Anjos*, a base de edificação do discurso literário são as formações discursivas que trouxeram a Lima Barreto, e tantos outros desafortunados sociais por meio da cor, um destino de luta e resistência.

Convocar o trabalho com o discurso literário sem levar em consideração essa possibilidade é desperdiçar um grande potencial de reflexão, especialmente quando consideramos que os estudantes brasileiros precisarão revisar as mesmas mazelas ancestrais da cor e da desigualdade de gênero enfrentadas por Lima Barreto.

Por isso, o trabalho que centraliza a produção do texto limano como discurso, pode ser um facilitador de trabalho para o que preconizam a LDB, os PCN e, mais recentemente, a BNCC. Esperamos que, com este capítulo, somemo-nos ao grande número de educadores e educadoras que têm a intenção de ver um país que Lima Barreto, aos sete anos de idade, imaginou que veria. Começemos por nossa prática, a aula de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mister refletir sobre o impacto que a aula de língua materna pode ter na transformação social e história no Brasil, admitindo que as inúmeras mudanças no contexto de aprendizagem, desde 1988, e as novas tecnologias da informação aumentaram o acesso discente, mas não foram suficientes para neutralizar problemas estruturais como o racismo e a violência de gênero.

Podemos concordar que as aulas de Língua Portuguesa, ou de Literatura, não têm a responsabilidade de discutir senão seus próprios eventos e planos teóricos disciplinares. No entanto, quando as urgências sociais convergem com os planos teóricos que podem ser objeto de discussão da aula, não fazê-las é uma opção sobretudo política.

Este capítulo apresentou uma disciplina da Linguística que tem se ampliado desde a década de 1960, na França, a AD. Essa disciplina, vem se ancorando a pesquisas interdisciplinares e tem oferecido importantes resultados dentro das Universidades quer na Europa, quer na América. No Brasil, a AD chegou ainda na década de 1980, mas esse “atraso” não impediu que educadoras e educadores brasileiros tenham se formado sob sua orientação. Além disso, documentos normativos como a BNCC apontam a necessidade do trabalho por uma vertente “enunciativo-discursiva” (BRASIL, 2018), o que faz-nos crer, ainda mais, que a aula de Língua Portuguesa e de Literatura podem se abrir para racismo e violência de gênero, pois isso não desabona a aula como às vezes acusa o senso comum conservador.

Trazer à baila discussões cuja matriz interfere na identidade e no comportamento, além de atender às angústias pessoais dos estudantes, amplifica a importância da aula de Língua Portuguesa e Literatura, dando a elas um espaço de reflexão e melhora política. Esperamos que este capítulo tenha colaborado para isso.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, F. A. *A vida de Lima Barreto*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2017.
- BARRETO, L. *Um Longo Sonho do Futuro*: discursos, cartas, entrevistas e confissões dispersas. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.
- BARRETO, L. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BARRETO, L. *Clara dos Anjos*. MINISTÉRIO DA CULTURA Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro, Domínio Público.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, A. *História concisa da literatura*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BOSI, A. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOURDIEU, P. *As regras da Arte*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRANDÃO, H. N. *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise de Discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARREIRA, R. *A paratopia testemunho-documental e o discurso da negritude em Vencidos e Degenerados*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

CARVALHO, J. M. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª ed. Coordenação de Tradução Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAVES, R. *Sombras negras: a imagem de autor em Recordações do Escrivão Isaías Caminha de Lima Barreto*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CHAVES, R. *A Paratopia do estigma: identidade e relato de si no discurso Recordações do Escrivão Isaías Caminha, de Lima Barreto*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2018.

CHAVES, R. A Paratopia do Estigma do Discurso um Homem Chamado Cavalo é meu Nome, de Stela do Patrocínio, p. 203 -239. In: *Paratopia - Discurso e Cultura Vol. 3*. São Paulo: Blucher, 2020.

FERRAZ *et al.* *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 408-429 jan./mar. 2020 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC-SP.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

- LEITE, M. Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARIN, I. S. K. *Violências*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2002.
- MARIN, I. S. K. *Termos Chave em Análise de Discurso*. Trad. Márcio Barbosa, Maria Torres Lima, Belo Horizonte: Biblioteca Universitária UFMG, 1998.
- MARIN, I. S. K. *O Discurso Literário*. Trad. Adail Sobral, São Paulo: Contexto, 2006.
- MARIN, I. S. K. *Manuel de Linguistique pour les Textes Littéraires*. Paris: Armand Colin: 2010c.
- MARIN, I. S. K. *Discurso e Análise de Discurso*. Trad. Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- OAKLEY, R. J. *Lima Barreto e o Destino da Literatura*. São Paulo: UNESP, 2011.
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais Secretaria da Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998.
- PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, apr. 2004.
- RESENDE, B. *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos*. Rio de Janeiro: UFRJ/ UNICAMP, 1993.
- SANTOS, J. R. *O que é racismo*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, G. *A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral I Ferdinand de Saussure*; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. Bd. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SEVCENKO N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural da primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SCHWARCZ, L. M. *Lima Barreto: triste visionário*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

