

## Horizontes de pesquisa em Linguística, Literatura e Educação

Luís Rodolfo Cabral<sup>1</sup>

Instituto Federal do Maranhão

Thiago Barbosa Soares<sup>2</sup>

Universidade Federal do Tocantins

João Thiago Monezi Paulino da Silva<sup>3</sup>

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

A proposta de um dossiê intitulado “Linguística, Literatura e Educação” parte de uma constatação: muitos dos problemas que hoje mobilizam a área de Letras não se deixam compreender a partir de fronteiras disciplinares rígidas. Abordar questões relacionadas à linguagem em uso, ao texto literário e às práticas de ensino exige o diálogo entre domínios do conhecimento que, embora tenham tradições e objetos próprios, se entrelaçam quando se busca refletir sobre os modos pelos quais os sujeitos se constituem e produzem sentido, a partir de um lugar social e histórico estruturado. A pertinência desta publicação, portanto, afasta-se da mera conveniência acadêmica e se funda no reconhecimento de que linguagem, literatura e educação comparecem como instâncias

---

<sup>1</sup> Professor do quadro efetivo do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Professor do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão - Campus Bacabal, na linha Texto e Discurso. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, onde atualmente desenvolve estágio pós-doutoral. É líder do grupo de pesquisa LinDAs - Linguagem e Discursos da Atualidade (IFMA/CNPq), e pesquisador do grupo Atelier Linguagem e Trabalho (PUC São Paulo/ CNPq). Desde 2025, atua como editor-chefe da revista Acta Tecnológica. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, é entusiasta de discussões sobre a circulação de discursos em ambiente digital, e tem interesse por Linguística Textual.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É líder do Grupo de Estudos de Análise do Discurso (GEsTADI/UFT), pesquisador do grupo TRAMAS Estudos Críticos em Humanidades (UNESPAR) e do grupo VOX (UFSCar). É editor-chefe das revistas Porto das Letras (ISSN 2448-0819), Acta Semiótica et Lingvistica (ISSN 2446-7006) e da revista do GEsTADI (ISSN 2965-4440). Pesquisador bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>. Email: [thiago.soares@mail.uft.edu.br](mailto:thiago.soares@mail.uft.edu.br).

<sup>3</sup> Doutor em Linguística (área de concentração: Linguagem e Discurso) pelo PPGL da Universidade Federal de São Carlos (em 2019). É membro do Comunica (Inscrições linguísticas na comunicação), grupo de pesquisa associado ao LABEPPE (laboratório de escritas profissionais e processos de edição) com sede no CEFET - MG. Atualmente é professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. As pesquisas têm foco nos estudos discursivos, atuando no campo das materialidades do literário e dos processos de mediação editorial.

mutuamente implicadas especialmente na definição das condições de legibilidade do mundo.

Essa perspectiva exige uma visada particular em cada um desses domínios do conhecimento, deslocando concepções ainda recorrentes. Em vez de insistirmos na concepção de Linguística como estudo formal de estruturas, de Literatura como domínio autônomo da experiência estética da palavra e de Educação como campo aplicado de transmissão de saberes, este dossiê propõe examinar os contatos e as tensões que se produzem entre as três áreas, sem negar as especificidades de cada uma delas. A unidade deste dossiê, então, se sustenta na ideia de que os conflitos contemporâneos em torno das questões da linguagem, que atravessam a Literatura e a Educação, não podem ser descritas de modo consistente sem a apreensão dos funcionamentos discursivos, das formas de imaginação narrativa e das pedagogias e práticas que organizam o ensino-aprendizagem.

Com efeito, a linguagem, como objeto, interessa aqui menos como sistema abstrato do que como prática social historicamente situada. As reflexões de Benveniste permanecem atuais porque mostram que a língua constitui condição mesma da enunciação e da constituição de uma posição de fala, em lugar de funcionar como mero instrumento exterior ao sujeito. Quando Benveniste assegura que é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, ele abre um horizonte para compreender que toda experiência de leitura, de ensino e de produção literária depende da relação enunciativa que constitui a intersubjetividade. Os diferentes dispositivos, tanto do mundo analógico quanto aqueles que surgiram com a eclosão do ambiente digital, distribuem diferentemente a possibilidade de dizer “eu”, de ser interpelado como “tu” e de fazer valer determinadas experiências como espaço de interação.

Essa problemática se adensa no âmbito da Análise do Discurso, como se pode notar com as ideias-força de Maingueneau (2015) acerca do discurso. Uma delas refere-se ao papel das marcas enunciativas, entendidas como coordenadas assumidas por um sujeito, indicando quem é o responsável pelo que diz e qual a atitude que ele adota em relação ao que diz. Longe de tomar o sujeito como origem absoluta da fala, essa perspectiva coloca no centro da discussão o dispositivo de comunicação do qual a própria fala provém e as condições sociais de produção de sentido. Em consequência, estudar o discurso não é decifrar palavras, nem perseguir “o” sentido estável e/ou imanente de um enunciado ou de grupo deles.

Partindo da orientação teórica de que o sentido é “continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas [...]” por “ indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis” (Maingueneau, 2015, p. 29), essa abordagem do discurso é particularmente produtiva porque permite pensar, sem reducionismos, tanto a materialidade de um poema quanto a escrita escolar, tanto um material didático quanto a postagem em rede social, tanto o editorial acadêmico quanto o depoimento de sujeitos historicamente subalternizados. Em todos esses casos, o problema não é apenas “o que se diz”, como também as condições sob as quais algo pode ser dito, escutado, autorizado, contestado ou neutralizado.

Se a Linguística, tomada nesse horizonte teórico, aproxima-se das condições sociais do dizer, a Literatura comparece como campo em que a linguagem se intensifica ao encontrar formas de representação e conflito capazes de expor aquilo que os discursos estabilizados procuram domesticar, promovendo deslocamentos na leitura do social. Bakhtin (2003) segue incontornável porque sua reflexão sobre o caráter dialógico da linguagem e pluralidade das vozes impede que a literatura seja reduzida à expressão individual ou a um mero ornamento cultural.

Com Bakhtin, compreende-se que o texto literário, sobretudo em sua dimensão ideológica e polifônica, torna visíveis os embates entre registros, valores, temporalidades e horizontes axiológicos. Para além de uma representação, torna-se uma intervenção na própria inteligibilidade do mundo ao reorganizar as relações entre fala, escuta, experiência e forma. Por isso, a leitura literária na escola é uma prática de confronto com a pluralidade própria da sociedade e com aquilo que ela diz de si mesma, não podendo ser concebida como adorno curricular destinado apenas ao cultivo da construção composicional e à apreciação do conteúdo.

Essa dimensão conflitiva da literatura ganha ainda novos contornos quando o debate incorpora questões de memória, autoria, racialização e representação, a se ver, por exemplo, na obra de Conceição Evaristo. São produções que inserem no campo literário a escrevivência como gesto de inscrição histórica de experiências tornadas secundárias pelos regimes hegemônicos de visibilidade, sem descartar a marca identitária da própria produção literária. A escrita de Evaristo demonstra que a disputa pela palavra literária envolve a própria definição do que pode ser reconhecido tanto como forma digna de arquivo, quanto como voz autorizada a produzir memória. Sem se limitar a ilustrar sociologicamente a exclusão, essa forma de expressão literária, quando alcança os

espaços de legitimação do saber como a escola e a universidade, permite a revisão dos modos pelos quais o cânone foi historicamente montado e as hierarquias separaram “alta literatura” de textualidades associadas a grupos subalternizados.

Coadunando essa problematização dos limites da representação e da violência epistêmica implicada no cerceamento de determinados gestos de fala de segmentos sociais, evocamos a crítica de Spivak às estruturas de representação e à violência epistêmica que impedem o reconhecimento discursivo de certas vozes. Sob um enunciado semelhante a uma pergunta retórica, a questão norteia a crítica às estruturas que organizam a audibilidade social de determinadas vozes, sendo que “o mais claro exemplo de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se construir o sujeito colonial como o Outro” (Spivak, 2014, p. 60).

O nosso intento é, então, abordar a linguagem como espaço de possibilidades de ação. Essa crítica à representação e à violência epistêmica conduz, no campo educacional, à pergunta sobre quais práticas pedagógicas ampliam ou restringem a possibilidade de participação. Essa percepção se assenta, inclusive, nas reflexões de bell hooks e de Paulo Freire sobre a prática escolar, resguardadas as devidas motivações teóricas de cada um dos dois.

Ocorre que, em ambos, a atividade pedagógica comparece como prática de liberdade e como disputa concreta contra formas de dominação sedimentadas no espaço escolar. hooks defende que a sala de aula pode se constituir como lugar de engajamento crítico, desde que o ensino se recuse a reproduzir silenciamentos de raça, gênero e classe naturalizados em currículos eurocentrados e em pedagogias autoritárias. A autora propõe a construção de uma comunidade de aprendizagem entendida como “lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (hooks, 2013, p. 46).

Freire, por sua vez, associa a leitura à experiência histórica de maneira inseparável. A conhecida formulação segundo a qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra designa a exigência de que todo trabalho com a linguagem se vincule às condições concretas de vida. Além disso, o autor compreende o ato de educar como um ato político, ao defender que, quando se tem “clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do*

*quê*, portanto, *contra quem* e *contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (Freire, 1989, p. 15).

Essa concepção da interpretação como prática social, contudo, não se realiza do mesmo modo nos diferentes domínios do conhecimento que este volume reúne. Em cada um deles, Literatura, Linguística e Educação, o problema dos limites assume contornos específicos, ainda que atravessados por inquietações comuns.

Na literatura, a interpretação sempre foi a matéria-prima do fazer crítico. A obra literária, pela sua própria constituição, convoca leituras múltiplas, por vezes divergentes, sem que isso signifique que qualquer leitura possa ser acolhida como igualmente produtiva. O que distingue uma interpretação que amplia o campo de sentido de outra que o empobrece ou que simplesmente o ignora? A crítica literária dispõe de instrumentos que permitem avaliar a coerência interna de uma leitura, sua capacidade de responder à materialidade do texto, sua inserção em tradições interpretativas que não se impõem por decreto, mas se consolidam por sua força explicativa. Esse delineamento contribui para essa reflexão ao insistir que a abertura do texto literário não equivale a uma autorização para o arbítrio. A polissemia não é o mesmo que a indiferença; a ambiguidade não dissolve a responsabilidade de quem interpreta.

Na linguística, a questão assume uma feição mais técnica, mas igualmente decisiva. Os estudos da linguagem, ao se deslocarem da frase para o enunciado, do sistema para o uso, expandiram enormemente o escopo do que pode ser dito sobre a linguagem. No entanto, essa expansão trouxe consigo a dificuldade de estabelecer critérios que permitam distinguir, por exemplo, a variação legítima da distorção deliberada, ou a descrição objetiva da manipulação. As ferramentas da pragmática, da análise da conversação e dos estudos de gênero são valiosas exatamente porque oferecem parâmetros para avaliar a adequação de um enunciado a seu contexto, a força de seus atos de fala, a coerência de suas escolhas lexicais e sintáticas. Eis aqui o risco de que o relativismo, quando assumido como princípio, desative esses parâmetros e reduza a linguística a uma disciplina descritiva incapaz de assumir seu papel crítico diante da desinformação.

Na educação, enfim, o problema atinge sua dimensão mais urgente e concreta. Ensinar a ler, interpretar e produzir textos não é apenas transmitir técnicas; é formar sujeitos capazes de exercer sua cidadania linguística, o que implica, entre outras coisas, saber distinguir o argumento bem fundado da falácia, a evidência da opinião, a fonte

confiável da falsificação. A escola não pode se furtar a essa tarefa sob pena de contribuir para a erosão do espaço público. Ao mesmo tempo, não pode fazê-lo por meio de um autoritarismo que imponha o sentido único como se a língua fosse transparente. A dificuldade pedagógica está exatamente nesse ponto: como formar leitores críticos sem dogmatismo, como ensinar a interpretar sem prescrever o que deve ser interpretado. A saída não está em uma teoria geral aplicável a todos os casos, mas na explicitação das condições sob as quais cada interpretação se produz e se sustenta, no reconhecimento de que a validade é sempre situada, mas não por isso arbitrária.

Essas três perspectivas, literária, linguística e educacional, não se sobrepõem perfeitamente, mas convergem em um ponto central: a interpretação não é um ato solitário nem desregrado. Ela se inscreve em tradições, em gêneros, em contratos de leitura que a orientam sem a determinarem completamente. Reconhecer isso é o primeiro passo para não confundir a pluralidade com o vale-tudo, e para assumir que, em cada área, a responsabilidade do intérprete não é um acessório retórico, mas uma condição de possibilidade do próprio ato de significar.

Os textos que compõem **Horizontes de pesquisa em Linguística, Literatura e Educação**, cada qual a seu modo, oferecem matéria para essa reflexão. Ao colocarem em diálogo a Literatura, a Linguística e a Educação, convidam o leitor a transitar por essas fronteiras sem perder de vista que o que está em jogo, em última instância, é a capacidade de ler o mundo, de nele intervir, com lucidez e compromisso.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.