

Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido

Reading comprehension: a discourse, various voices, one sense

Carina Maria Niederauer*

RESUMO: O desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora é uma preocupação constante de professores e pesquisadores ligados ao ensino e à aprendizagem da leitura, prova é que são inúmeros os estudos propostos nesse sentido. Mas, apesar disso, o que se constata em boa parte dos alunos do Ensino Básico e Superior é a permanência desta lacuna: a falta de habilidade compreensiva para ler. Como revelam os dados do PISA 2012, grande parte dos alunos avaliados não avança além da decodificação da língua escrita. Colaborar com a discussão dessa questão é o propósito deste artigo. Para isso, proponho um estudo baseado na *Teoria da Polifonia*, de Oswald Ducrot, para quem o sentido de um discurso é constituído de diferentes vozes (enunciadores/pontos de vista) que compõem seus enunciados e a relação entre eles, assim como da posição assumida pelo locutor diante de cada uma delas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Polifonia. Descrição do sentido do discurso.

ABSTRACT: The development of reading comprehension skills represents a constant concern for teachers and researchers who work with reading teaching and learning. A piece of evidence of this is that there are uncountable studies proposed in this sense. However, what is evident in a great number of basic education and undergraduate students is the persistence of this gap: the lack of comprehension skills to read a text. As data of PISA 2012 point it, a great number of assessed students does not go beyond decoding written language. The purpose of this article is to collaborate with this discussion. For this, I suggest a study based on the *Theory of Polyphony*, by Oswald Ducrot. According to him, the sense of discourse is constituted by different voices (enunciators/points of view) which compose their statements and the relationship between them, as well as the position assumed by the speaker faced to each one of them.

KEYWORDS: Reading. Polyphony. Description of the sense of discourse.

1. Introdução

Partindo dos pressupostos teóricos que fundamentam a *Teoria da Argumentação na Língua (TAL)*, de Ducrot e Anscombre, busco neste artigo demonstrar como a *Teoria da Polifonia*¹, proposta por Ducrot, poderia promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora no que diz respeito à constituição do sentido dos discursos lidos.

Com base em minha experiência como docente no Ensino Superior, vejo-me diante de um quadro no qual boa parte dos alunos ingressantes, bem como alguns egressos, demonstram

* Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, pela Universidade de Caxias do Sul, doutoranda em Letras, Associação Ampla UCS-UniRitter e professora da graduação em Letras, na mesma Universidade. E-mail: cmngran@ucs.br

¹ Integrante da TAL, como também o é a *Teoria dos Blocos Semânticos*, de Oswald Ducrot e Marion Carel.

dificuldade na compreensão dos discursos lidos, sejam eles da natureza que forem independentemente da área de formação. Como sabemos, ler demanda muito mais do que apenas decifrar o código escrito, requer que haja interação entre o leitor e o discurso, requer que o leitor não seja um sujeito passivo nem que tampouco atribua qualquer sentido ao discurso que lê.

Por acreditar que nosso papel, como professores e pesquisadores, é o de contribuir com a sociedade por meio da construção/produção de conhecimento, intento elaborar, por meio da *Teoria da Polifonia*, uma possível forma de abordar a questão da leitura, em específico da compreensão.

Ressalto que me restrinjo ao nível da compreensão em leitura, não entrando, portanto, no nível da interpretação. Faço essa ressalva, pois entendo *compreensão* como uma etapa anterior à interpretação no processo de leitura de um discurso, ou seja, mantenho-me coerente com a teoria a qual me filio, a *Teoria da Argumentação da Língua*, cujo pressuposto de base é o de a argumentação estar na língua e não fora dela.

Para que se possa compreender melhor o que digo, trago a proposta de Azevedo (2014, no prelo), quanto aos níveis de leitura. Segundo ela, o processo de leitura estaria organizado em três níveis hierarquicamente dispostos. O primeiro seria o da *decodificação*, momento em que o leitor “decifra o código escrito”. O segundo é o nível da *compreensão*, no qual se dá a “constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa”. Por fim, o terceiro nível, o da *interpretação*, no qual leitor estabelece “relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso”.

Como se vê, a compreensão leitora, nessa perspectiva, exige que o leitor entenda o que está dito no discurso, de forma explícita e implícita, avançando depois para o nível da interpretação, quando então relaciona o conteúdo do discurso com os seus contextos extralinguísticos de produção e de recepção.

Possivelmente, essa dificuldade em ler de forma compreensiva por parte de alunos dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior tenha uma de suas causas ligada à forma como a leitura é “trabalhada” na Educação Básica, o que tem como consequência o fato de as habilidades pressupostas pelos níveis de leitura (decodificação, compreensão e interpretação) não serem suficientemente desenvolvidas, restringindo-se, não raras vezes, ao nível da decodificação. O

resultado da avaliação realizada em 2012, pelo PISA² (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), confirma as dificuldades dos alunos com relação à leitura no Brasil. De acordo com a avaliação, o País somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com isso, o Brasil ficou com a 55ª posição no *ranking* de leitura, em um universo de 64 países avaliados, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Além disso, basta analisar rapidamente as atividades propostas por alguns livros didáticos para perceber que pouco ou quase nada colaboram para o desenvolvimento de tais habilidades, especificamente aquelas pressupostas pela compreensão leitora, objeto de estudo desta investigação.

O artigo *A compreensão do sentido em livros didáticos para o ensino médio*, de autoria de Linhares e Ferreira (2009), integrantes do Núcleo de Estudos do Discurso da PUCRS, é um dos tantos estudos feitos que objetiva provar a ineficácia de alguns livros didáticos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse estudo, as autoras analisam as perguntas formuladas nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio, com base na *Teoria da Argumentação na Língua*, de Ducrot e Anscombre, e concluem que esses livros “não levam o aluno a compreender o sentido construído pela linguagem e também não fazem com que o aluno busque no texto as pistas linguísticas necessárias para chegar à compreensão” (p. 313) dos discursos lidos. Além disso, as questões não promovem o estabelecimento de relações entre o temático e o linguístico, o que provoca “a falta de reflexão sobre o texto, induzindo o aluno a uma resposta padrão” (p. 313).

Partindo desse contexto e pretendendo contribuir com os estudos sobre leitura, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora, inicio por apresentar um breve panorama a respeito da questão da leitura no Brasil; a seguir, retomo alguns aspectos da *Teoria da Polifonia* apresentada nas obras *O dizer e o dito* (DUCROT, 1987) e *Polifonia y argumentación* (DUCROT, 1988). Chamo atenção para o fato de que não avanço

² O PISA busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como de países parceiros. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

em direção a algumas proposições mais atuais de Carel e Ducrot com relação a seus estudos sobre polifonia, pois os próprios semanticistas ainda as consideram “prematuras” e se encontram em fase de discussão e (re)formulação. Em vista disso, a investigação que originou este artigo toma por base o que propunha a Teoria em 1987 e 1988 e que, a meu ver, pode contribuir significativamente para a qualificação do desenvolvimento das habilidades pressupostas pela compreensão em leitura.

Por fim, apresento a descrição polifônica de um discurso, buscando identificar os diferentes pontos de vista atualizados nesse discurso e como a distinção dessas vozes colabora nesse processo de interação entre o leitor e o discurso no que diz respeito à constituição do sentido do discurso.

Iniciemos por pensar em como vai a leitura no Brasil.

2. A leitura no Brasil: algumas considerações

De acordo com Colomer e Camps (2002), apesar de ler ser a base de todas as atividades realizadas na escola, e a concepção de *leitura* como ato compreensivo ser praticamente unânime entre todos os professores, a maior parte das pesquisas realizadas sobre atividades de leitura revela que tais atividades não ensinam de fato a compreender os discursos³.

Por essa razão, acredito que referir unicamente os números resultantes da avaliação do PISA em 2012, o que foi feito na Introdução deste artigo, não seja suficiente para que se tenha clareza a respeito da dimensão do problema. Sendo assim, apresento, no quadro a seguir, os níveis de desempenho utilizados para a avaliação, bem como a descrição do desempenho esperado em cada nível.

³ Originalmente, as autoras chamam *texto* o que aqui refiro como *discurso*. Portanto, para ser fiel aos construtos teóricos da Semântica Argumentativa de Ducrot, preciso denominar *discurso* as entidades concretas pertencentes ao nível complexo da realização linguística, em oposição ao que o autor (1984) chama *texto*, entidade linguística abstrata de nível complexo.

Quadro 1 – Níveis de desempenho

Nível	Limite Inferior	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível
5	625,6	No Nível 5, os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas.
4	552,9	No Nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.
3	480,2	No Nível 3, os estudantes são capazes de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares.
2	407,5	No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.
1	334,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano.

Fonte: PISA: Programme for International Student Assessment – Programa Internacional Avaliação de Alunos. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 mar 2014.

Embora o PISA 2012 tenha assumido, para essa avaliação, a definição de *letramento em leitura* como a “capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (OCDE, apud Relatório Nacional PISA, 2012, Resultados Brasileiros), os resultados dessa avaliação apontam para o fato de o ensino no Brasil não estar alinhado a esse pressuposto.

Os últimos dados de avaliação do Ensino Médio são altamente relevantes, pois alertam para possíveis problemas de aprendizagem que influenciarão diretamente na formação profissional e na inserção social dos estudantes. Portanto, lembrando que esta investigação tem o objetivo de colaborar para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, esses

dados orientam, numa dimensão diagnóstica, para um conjunto de “carências” no plano das habilidades de tal compreensão.

Quando se fala em níveis de compreensão leitora no Brasil, é fundamental trazer a definição de *leitura* dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), qual seja: “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 68).

Partindo dessa definição, cabe formular uma indagação: o que os estudos nessa área já realizados no País efetivamente demonstram? Para, no mínimo, esboçar uma resposta, deve-se analisar a problemática situando-a em um panorama mais amplo, o que pode ser tema de uma nova investigação. Por hora, os dados apresentados parecem-me suficientes para justificar a proposta de um estudo da polifonia como potencial colaborador no processo de desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora.

3. Ducrot e a polifonia: várias vozes, um sentido

Ducrot, nas obras *O dizer e o dito* (1987), e *Polifonia y argumentación* (1988), atualiza seus estudos anteriores presentes em *Les mots du discours* (1980) e busca mostrar de que maneira a noção de *polifonia* pode ser utilizada em linguística. Para isso, tenta demonstrar que o autor de um enunciado atualiza um variado número de personagens, nunca se manifestando diretamente; por essa ótica, o sentido de um enunciado seria produto das diferentes vozes que o compõem.

Nas conferências de Cali (1988, p. 16, tradução minha), Ducrot, ao resgatar a questão da polifonia, reforça sua contrariedade ao axioma da *unicidade do sujeito falante*, predominante na linguística, por esse motivo, propõe uma nova maneira de entender essa questão e, para isso, apresenta a “[...] *teoria polifônica da enunciação*, segundo a qual em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com diferentes *status* linguísticos”⁴.

Conforme Ducrot, para que seja possível descrever o sentido de um enunciado, é necessário que sejam respondidas algumas questões, tais como:

⁴ [...] *una teoría polifónica de la enunciación*, según la cual en un mismo enunciado hay presentes varios sujetos con *status* lingüísticos diferentes.

[...] o enunciado contém a função locutor?, a quem se atribui essa função?, a quem se assimila o locutor?, quais são os diferentes pontos de vista expressados, ou seja, quais são as diferentes funções de enunciador presentes no enunciado?, a quem se atribuem eventualmente essas funções?⁵ (DUCROT, 1988, p. 20, tradução minha).

No prefácio de *O dizer e o dito*, o semanticista afirma que a teoria da polifonia acrescenta à alteridade externa, “uma alteridade ‘interna’ – pois que o sentido de um enunciado descreve a enunciação como uma espécie de diálogo cristalizado, em que várias vozes se entrecrocaram” (1987, p. 09).

A concepção polifônica do sentido, conforme Ducrot, revela a maneira como o enunciado marca as diferentes vozes manifestadas em sua enunciação. A partir disso, Ducrot apresenta sua tese que postula a necessidade de se distinguir os vários sujeitos envolvidos na enunciação. Neste momento, considera dois tipos de sujeitos a serem diferenciados: os *locutores* e os *enunciadores*.

No que diz respeito ao *locutor*, esse seria o responsável pelo enunciado e é a ele que o pronome *eu* e todas as demais marcas de primeira pessoa estão vinculados. Embora o *sujeito falante* (ser empírico) e o *locutor* (ser do discurso) possam coincidir, como no caso do discurso oral, o *eu*, que indica o locutor, não necessariamente será o autor empírico de um enunciado.

Ao analisar a ideia de *sujeito falante*, Ducrot (1988) busca demonstrar que esse conceito remete a diferentes funções, tais como a de *sujeito empírico*, de *locutor* e de *enunciador*.

De acordo com ele, o *sujeito empírico* (SE) seria o produtor do enunciado, contudo, afirma ser difícil determinar com exatidão quem de fato poderia ser o autor, tendo em vista que seria necessário voltar-se às condições externas de produção, o que, a seu ver, foge do interesse do linguista semanticista, para quem o que de fato importa é o sentido de um enunciado.

Já a responsabilidade do enunciado, para o semanticista, caberia ao *locutor* (L), e essa função enunciativa, sim, é possível de ser identificada pelas marcas de primeira pessoa (*eu, mim, me* etc.), bem como pelas de espaço e tempo (*aqui, agora* etc.).

O locutor não necessariamente será o sujeito empírico, destaca Ducrot, podendo ser um sujeito fictício a quem é atribuída a responsabilidade de sua enunciação.

O locutor atualiza no interior do enunciado os diferentes pontos de vista representados pelos vários enunciadores. Quanto a sua posição, no que diz respeito a esses enunciadores

⁵ “[...] ¿el enunciado contiene la función locutor?, ¿a quién se le atribuye esta función?, ¿a quién se asimila el locutor?, ¿cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son las diferentes funciones de enunciador presentes en el enunciado?, ¿a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?”

postos em cena, poderá *concordar* com, *opor-se* a ou *identificar-se* com cada um deles, mas sempre vai adotar uma dessas três atitudes em relação a cada ponto de vista.

Uma observação feita por Ducrot é a de que é possível a produção de enunciados sem locutor como, por exemplo, no caso dos provérbios, no entanto, um enunciado sempre terá um sujeito empírico.

Com relação à função *enunciador*, o linguista (1988, p. 18-19) destaca ser uma das grandes ideias da linguística contemporânea, em especial da francesa, segundo a qual “todo enunciado apresenta um certo número de pontos de vista relativos às situações das quais se fala [...]”⁶. Não se trata, nesse caso, de pessoas, mas de pontos de vista abstratos.

De acordo com Negroni e Tordesillas (2001, p. 173, tradução minha), a polifonia enunciativa proposta por Ducrot “concebe o enunciado como uma cena de teatro na qual se cristalizam vozes abstratas, chamadas enunciadores, introduzidas em cena pelo locutor, o personagem fictício ao qual o enunciado atribui a responsabilidade de sua enunciação”⁷.

As autoras dizem ainda que Ducrot propõe a *Teoria Polifônica da Enunciação*, considerando também o que postula a *teoria da argumentação*, na versão chamada *Teoria dos Topoi*, elaborada por ele e Anscombe. Para ambas as teorias, o sentido de um enunciado é produto de uma recomposição semântica, calculada com base na significação das orações, essas que são constituídas por um complexo de instruções que orientam as operações a serem realizadas, a fim de produzirem o sentido.

Consoante Barbisan e Teixeira (2002, p. 169), “a teoria polifônica da enunciação provoca mudanças na teoria da pressuposição e na teoria da argumentação de Ducrot. A pressuposição passa a ser descrita como apresentando dois enunciadores, E₁ e E₂, responsáveis, respectivamente, pelos conteúdos pressupostos e postos”.

Em síntese:

Legitimar a proposta ducrotiana de ser a língua essencialmente argumentativa requer, então, descrever o sentido dos enunciados de uma língua necessariamente pelo confronto das diversas vozes que neles estão inscritas, analisando com qual(is) dela(s) o locutor se identifica, pois esse confronto e essa assimilação por parte do locutor é que vão determinar o sentido de um enunciado. (AZEVEDO, 2011, p. 67).

⁶ “todo enunciado presenta un cierto número de puntos de vista relativos a las situaciones de las que se habla [...]”.

⁷ “concibe el enunciado como una escena de teatro en la que se cristalizan voces abstractas, llamadas enunciadores, introducidas en escena por el locutor, o personaje ficticio al que el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciaci3n.”

Ducrot (1988) retoma a questão de que os *enunciadores* representam os diferentes pontos de vista possíveis de serem identificados em um enunciado, e explica: tais enunciadores não são pessoas, como se poderia imaginar, mas, sim, revelam-se como perspectivas diferentes. Quanto ao *locutor*, salienta que esse, em geral, mantém-se distante dos enunciadores, o que não o impede de ser identificado com alguns deles.

Com base nisso, volta a afirmar que, para que se descreva o sentido de um enunciado, é necessário identificar o locutor e os enunciadores presentes no enunciado, bem como averiguar qual a atitude assumida pelo locutor em relação a cada um dos enunciadores atualizados no enunciado, nesse caso, o locutor pode assumir as seguintes posições frente ao enunciador: a) identificar-se com um dos enunciadores; b) concordar com um dos enunciadores; e c) opor-se a um deles.

No que diz respeito à relação entre a *significação* e o *locutor*, ao afirmar que a *significação* jamais poderia determinar o locutor, Ducrot (1987) conjectura que, ao apresentar um conjunto de instruções capazes de levar à interpretação de enunciados, a *significação* não requer que se determine o responsável pelos pontos de vista atualizados nesses enunciados, basta, apenas, que fique marcado o lugar do enunciador e do locutor, responsável pela enunciação, exigindo, assim, que o interpretante encontre a quem atribuir tais responsabilidades de forma a constituir o sentido.

Visando a explorar sua concepção de *frase* e de *significação*, Ducrot (1987) recorre ao fenômeno da negação e, para descrevê-la, explora a diferenciação entre *locutor* e *enunciador*. Para isso, retoma sua tese apresentada em *Les mots du discours*, modificando-a, a partir do que, deixa de referir A₁ e A₂ como atos ilocutórios distintos, passando a tratá-los como pontos de vista opostos.

Para ele, a maioria dos enunciados negativos deixa transparecer em sua enunciação duas atitudes contraditórias, uma positiva, atribuída a um enunciador E₁, e uma negativa, que é atribuída a um enunciador E₂. Ducrot tem presente que, além desse olhar, é necessário considerar o que chama de uma “lei de discurso geral”, na qual tudo o que é dito pode ser pensado ao contrário. Dessa forma, se alguém dissesse “O dia está lindo”, seria possível pensar que outra pessoa pudesse achar que o dia não estivesse tão bom assim, ou seja, haveria um E₂ negando a afirmação de E₁ (DUCROT, 1987, p. 202).

A partir da revisão que faz de sua tese da negação, Ducrot passa a diferenciar três tipos de negação. À primeira, Ducrot chama de *metalinguística*, aquela “que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe” (1987, p. 203). Aqui, os pressupostos do positivo subjacente são mantidos e, considerando que nesse tipo de negação há a rejeição de um locutor contrário, a negação passa a ter valor de elevação.

O segundo tipo de negação, denominado *polêmico*, diz respeito à maioria dos enunciados negativos. Esse tipo de negação tem efeito rebaixador, mantendo os pressupostos. Nesse caso, o locutor ao assumir o enunciador E₂, que é o da recusa, está rejeitando a um enunciador E₁, e não a um locutor, como se poderia pensar.

Por fim, o terceiro tipo de negação apresentada por Ducrot é a negação *descritiva*. Essa forma de negação é retomada de seus estudos anteriores, à qual faz um acréscimo, passando a considerá-la um derivado delocutivo da negação polêmica.

Na negação, de acordo ele, usualmente, o enunciador E₂, se assemelha ao locutor, diferentemente do que ocorre com o enunciador E₁. É preciso considerar que a afirmação preexiste à negação, portanto, ao enunciar algo do tipo “Ele não cumpriu com o combinado” há de se ponderar que o esperado seja que algo previamente combinado fosse cumprido, dessa forma, a negação proposta pelo E₂ é assumida pelo locutor, enquanto a afirmação atribuída a E₁ é recusada.

Aceitar a concepção polifônica da negação, afirma Ducrot, explicaria uma série de estratégias conversacionais, uma vez que, “[...] esse conceito mostra tudo o que há de indeterminado na negação e as manobras que permitem esta indeterminação”⁸ (1988, p. 25, tradução minha).

Retomando, o linguista semanticista refere *locutor e enunciador* como *funções* e, com base nessas funções, a argumentação na língua torna-se ainda mais incontestável, pois no momento em que são evidenciados os pontos de vista atualizados no enunciado, é revelado aquele assumido pelo locutor dentre os demais postos em cena. Tendo clareza disso, seria possível identificar o que é defendido pelo locutor, demonstrando em que consiste sua argumentação.

A forma como Ducrot (1988) elabora sua teoria sugere a coerência de se pensar nessas diferentes figuras do discurso como uma das formas de colaborar com a compreensão leitora,

⁸ “[...] este concepto muestra todo lo que hay de indeterminado en la negación y las maniobras que permite esta indeterminación.”

foco deste estudo. A fim de demonstrar como esse processo se daria, apresento a seguir a descrição de um discurso.

4. Um discurso, diferentes pontos de vista

Dado os fundamentos apresentados, passo agora à descrição polifônica do discurso objeto de análise. Trata-se de uma publicação feita na seção Carta do leitor, da Revista Época, de 2004, comentando a resenha do livro *A tríade do tempo*, intitulada “Vencendo o relógio”, veiculada na edição anterior da Revista. O livro aborda a correria do dia a dia das pessoas e oferece uma alternativa para a organização do tempo destinado às tarefas diárias com base na seguinte tríade: tarefas urgentes, tarefas importantes e tarefas circunstanciais. A escolha por esse gênero discursivo se deve a sua menor extensão, tendo em vista que uma descrição dessa natureza, com um discurso mais longo, transcenderia os limites de espaço de um artigo.

Posso administrar meu tempo, mas quase sempre me vejo escravo do relógio e acumulado de tarefas não cumpridas. Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil, e o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo.

Enunciado 1: Posso administrar meu tempo

E₁: posso administrar meu tempo

E₂: o tempo pode ser administrado

Neste primeiro enunciado, quanto aos dois enunciadores postos em cena, o locutor: assume E₁ e aceita E₂, ou seja, para o locutor assumir que pode administrar seu tempo necessariamente deve aceitar que o tempo pode ser administrado.

Enunciado 2: quase sempre me vejo escravo do relógio

E₁: quase sempre me vejo escravo do relógio

E₂: o relógio escraviza

Quanto aos dois enunciadores postos em cena no enunciado 2, o locutor: assume E₁ e aceita E₂. Mais uma vez, o locutor, para assumir E₁, deve aceitar E₂. Sendo assim, para que o locutor afirme ser quase sempre escravo do relógio, deve aceitar o fato de que o relógio escraviza.

Enunciado 3: quase sempre me vejo acumulado de tarefas não cumpridas

E₁: quase sempre me vejo acumulado de tarefas não cumpridas

E₂: tarefas devem ser cumpridas

Quanto aos dois enunciadores postos em cena no terceiro enunciado, o locutor: assume E₁ e aceita E₂. Novamente, o locutor aceita E₂ para dizer que quase sempre se vê acumulado de tarefas não cumpridas.

Enunciado 4: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil

E₁: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil

E₂: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente é sempre fácil

E₃: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente não é sempre fácil

No que se refere aos três enunciadores postos em cena no enunciado 4, o locutor: assume E₁, recusa E₂ e aceita E₃. Pela posição adotada pelo locutor diante dos enunciadores, ao assumir E₁ que diz: estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil, o locutor aceita o fato de que estabelecer a diferença entre o importante e o urgente não é sempre fácil e nega que estabelecer a diferença entre o importante e o urgente é sempre fácil.

Enunciado 5: o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo

E₁: o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo

E₂: o circunstancial sempre se torna o vilão da administração do tempo

E₃: o circunstancial nem sempre se torna o vilão da administração do tempo

No que tange aos três enunciadores postos em cena no último enunciado, o locutor: assume E₁, recusa E₂ e aceita E₃. Assim, ao assumir que o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo, aceita que o circunstancial nem sempre se torna o vilão da administração do tempo e nega que o circunstancial sempre se torna o vilão da administração do tempo.

Na análise feita, os diferentes pontos de vista presentes no discurso em questão foram colocados à mostra, ao mesmo tempo em que foi demonstrado que os enunciadores não necessariamente aparecem explícitos nos enunciados descritos, isso significa que o leitor precisará, também, identificar o que está pressuposto, implícito no discurso, o que comprova a importância do processo de interação do leitor com o discurso, ou seja, como referi no início

deste artigo, a importância de o leitor ter consciência de que não pode adotar uma atitude passiva diante do discurso que lê, nem tampouco se sentir autorizado a atribuir qualquer sentido a ele.

Ler identificando os enunciadores permite reconhecer as diferentes vozes constituintes do discurso, ao mesmo tempo em que explicita a posição adotada pelo locutor em relação a cada um desses enunciadores. E aí estaria uma possível contribuição da proposta de análise que aqui apresento, a de tornar o leitor consciente de que em um discurso não há um único sujeito, mas é composto por um variado número de pontos de vista e que o responsável pelo discurso é o locutor e não o sujeito empírico, como o leitor poderia imaginar.

Além disso, parece-me que, na medida em que o leitor consegue identificar o que está posto e, ao mesmo tempo, o que está pressuposto, ou seja, os enunciadores e seus diferentes pontos de vista, ele de fato estará interagindo com o discurso. Ao inter-relacionar as atitudes do locutor com os diversos enunciadores, pode construir o sentido e, a partir disso, compreender o discurso lido.

5. Considerações finais

Retomando o objetivo deste artigo, que é o de colaborar com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, tendo como fundamentação teórica a *Teoria da Argumentação na Língua*, de Ducrot e Anscombre, em especial, a *Teoria da Polifonia*, de Ducrot, acredito ter conseguido demonstrar, mesmo que brevemente, de que forma a polifonia poderia contribuir para isso.

Arrisco a dizer ter conseguido, pois ao pôr à mostra a existência dos diferentes pontos de vista implicados em cada um dos enunciados, e a posição adotada pelo locutor em relação a cada um deles – lembrando que é o locutor quem organiza essas vozes – penso ter ficado claro o potencial da polifonia nesse processo, uma vez que demanda que o leitor leia não só o que está posto por um dos enunciadores, mas, também, perceba que, para dizer o que é dito, é necessário reconhecer a existência de outros enunciadores, isto é, o que está pressuposto no discurso.

Retomando o que diz Ducrot (1987, 201), a significação não constitui a interpretação⁹, ela apenas fornece instruções para a interpretação dos enunciados, marca o lugar dos enunciadores e do locutor, exigindo “do interpretante [leitor] encontrar, para constituir o

⁹ O que Ducrot chama de *interpretação* corresponde ao que denomino ao longo deste artigo *compreensão*.

sentido, os indivíduos a quem imputar estas responsabilidades – especificando eventualmente certas restrições para realizar esta imputação”.

Em síntese, identificar as atitudes do locutor frente aos enunciadores, capacitaria muito mais o leitor a compreender o discurso lido, dado que nesse processo de interação, conseguiria construir o sentido desse discurso. Por óbvio faz-se necessária a devida transposição didática, seja para o professor, seja para o aluno, da análise polifônica feita aqui, para que possa ser apropriadamente utilizada no contexto escolar, o que poderá se transformar em objeto de pesquisa futura e, por conseguinte, de outros artigos.

Referências

AZEVEDO, T. M. de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul, ES: Educus, 2006.

BARBISAN, L. B.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. In: _____. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 161-180, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 30 jan 2014.

CUNHA, V. Cartas do leitor: vencendo o relógio. Revista **Época**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT787092-2119,00.html>>. Acesso em: 11 set. 2014.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Polifonia y argumentación* – conferencias del seminário Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

LINHARES, C. D.; FERREIRA, K. F. C. **A compreensão do sentido em livros didáticos para o ensino médio**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Christie_Duarte_Linhares.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

NEGRONI, M. M.; TORDESILLAS, M. **La enunciación em la lengua**: de la deixis a la polifonia. Madrid: Gredos, 2001.

RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012. Resultados brasileiros. Disponível em: <download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Artigo recebido em: 14.12.2014

Artigo aprovado em: 20.05.2015

Domínios de Lingu@gem