

## Ler “vendo” vozes: a polifonia no discurso<sup>1</sup>

### Reading by “seeing” voices: Polyphony in discourse

Tânia Maris de Azevedo  
tmazeved@ucs.br

Juan José Mouriño Mosquera  
mosquera@puccrs.br

---

**Resumo:** Pensar a leitura implica necessariamente pensar a construção/produção do sentido via interlocução leitor/texto; pressupõe, de igual forma, pensar que o sentido não se constrói somente a partir do que está explicitamente dito no texto, mas também (e, muitas vezes, principalmente) pelo que está pressuposto, pelo que está sugerido implicitamente no texto. E pensar assim nos faz refletir não apenas sobre a leitura como objeto de aprendizagem na Educação Básica, mas também (e até prioritariamente) como habilidade a ser constantemente desenvolvida por todo e qualquer sujeito conhecedor, mais especificamente, por aquele que tem por profissão ensinar a ler: o professor. Dito isso, a proposta deste artigo é apresentar e exemplificar, por meio da análise de um fragmento do documento introdutório dos PCN, a concepção polifônica do sentido expressa pela *Teoria da Argumentação na Língua*, que vem sendo desenvolvida pelos semanticistas franceses Oswald Ducrot e Marion Carel. Acreditamos que a polifonia pode contribuir substancialmente para qualificar a leitura em qualquer nível de instrução ou de formação continuada.

**Palavras-chave:** leitura do professor, polifonia linguística, sentido do discurso, Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Abstract:** Thinking about reading does necessarily imply thinking about the construction/production of meaning through the reader/text interlocution; it equally presupposes considering that meaning is not constructed based solely on what is explicitly stated in the text, but also (and, many times, mainly) on what is suggested, what is implied in the text. By considering so, we are led to reflect not only on reading as an object of learning in Elementary School but also (and even primarily) as a skill that should be constantly developed by all and any knowing subjects, more specifically, by those whose job is to teach reading, that is, the teachers themselves. Thus, the goal of this article is to present and exemplify, through the analysis of an excerpt from the PCN's (Brazilian National Curriculum Guidelines) introductory document, the polyphonic concept of meaning proposed by the *Theory of Argumentation in Language* which has been developed by the French semanticists Oswald Ducrot and Marion Carel. We believe that polyphony can significantly contribute to qualify reading in any schooling stage or continuing education program.

**Keywords:** teacher's reading, linguistic polyphony, meaning of discourse, Brazilian National Curriculum Guidelines.

---

<sup>1</sup> Artigo produzido durante o estágio de pós-doutoramento, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a supervisão do professor Dr. Juan Jose Mourino Mosquera.

## No princípio era o silêncio: à guisa de introdução

Muito se tem dito, estudado, investigado, em maior ou em menor grau de cientificidade, sobre a leitura; é sempre assunto de debates, reuniões pedagógicas, simpósios, congressos; é preocupação constante dos professores em relação aos seus alunos nos mais diferentes níveis de ensino; é objeto de pesquisa em diferentes disciplinas da Linguística e em outras áreas do conhecimento; é mote de programas governamentais de incentivo e de políticas públicas de educação, seja em âmbito municipal, estadual ou federal; é linha de frente de organizações internacionais que atuam no âmbito da educação. Enfim, a leitura tem sido, há muito, tema de discussão em diversas instâncias e em várias áreas do conhecimento. Entretanto, quando se fala em leitura, aponta-se sempre para aquele que está na condição de aluno, seja ele concebido como for, ocupe ele o papel/espaço educacional que for nas instituições e na interação com os profissionais da educação.

Dito isso, o leitor pode pensar que não há motivos para pôr os enunciados precedentes em oposição, por meio de um “entretanto”, uma vez que, por necessidade ou hábito, sempre se discutiu a leitura de quem está aprendendo a ler, seja a palavra escrita, seja qualquer outra forma de linguagem; sempre foram pensadas/elaboradas propostas pedagógicas, estratégias mediadoras para a aprendizagem da leitura, para o desenvolvimento da habilidade de ler.

Pois bem, o que fez com que construíssemos tal oposição foi o desejo de trazer à discussão, neste estudo, a leitura do professor, a leitura que aquele que ensina a ler pode/deve fazer dos discursos<sup>2</sup> com os quais interage no escopo de sua profissão. No entanto (eis outra oposição), não pretendemos tratar do desenvolvimento da habilidade de ler pelo professor, nem avaliar a qualidade da leitura docente; nosso intuito é apresentar outra possibilidade de ler, outra forma de, interagindo com um discurso e, portanto, com as diferentes vozes que o constituem, atribuir/construir sentido.

Se falamos na leitura desde o prisma docente, o fizemos porque, para podermos tratar da descrição polifônica do sentido (essa é a outra possibilidade de leitura), resguardados os limites próprios de um artigo como este, vamos nos valer de um fragmento do documento introdutório dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) como exemplo de discurso polifônico. Mas vale ressaltar que a leitura polifônica de um discurso constitui um nível de leitura qualificada desejável a todo sujeito conhecedor, esteja ele na condição de aluno, de professor, de pesquisador ou de outro profissional de qualquer área.

Por que a escolha de um fragmento dos PCN para exemplificar a análise polifônica? Primeiro, pelo fato de este ser um documento de extrema relevância no contexto da educação brasileira, já que propõe as diretrizes epistemológicas, pedagógicas e metodológicas para a Educação Básica nacional e, mesmo assim, não ter sido objeto de estudo aprofundado por boa

parte dos docentes que aí atuam, sendo que alguns admitem, sem cerimônia, nunca o terem lido nem superficialmente.

Além disso, como mostra a pesquisa desenvolvida por Silva (2003), há grande dificuldade dos professores em entender o que é proposto nos PCN. Segundo a autora, uma de suas entrevistadas, ao comentar a leitura que fez de um resumo dos PCN publicado pela revista *Nova Escola*, afirma: “Eu li esse resumo, mas não entendi direito, sabe, eu não consegui saber o que eu tenho que trabalhar” (Silva, 2003, p. 68). Não vamos discutir as múltiplas e diversificadas variáveis que estão em jogo nesse depoimento da professora quanto ao não entendimento do resumo dos PCN – dentre elas as relacionadas ao conhecimento prévio teórico/metodológico, à qualidade do processo de redução da informação (já que o texto lido foi um resumo) –, mas é muito provável que uma dessas variáveis tenha relação com a compreensão linguístico-discursiva do texto lido, ou seja, a compreensão das estruturas lexicais e sintáticas, dos mecanismos coesivos, dos pressupostos e subentendidos que compõem a tessitura do texto com o qual a professora tentou interagir produtivamente.

Nossa proposta de leitura polifônica do discurso está também alicerçada no caráter essencial da leitura para a formação e a atualização profissional, ainda mais quando se trata da docência, visto ser a leitura a “ferramenta” primeira e, simultaneamente, um dos principais objetos de trabalho do professor. Sobre isso vale citar o que dizem Hartmann e Santarosa:

<sup>2</sup> No âmbito da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL), sob a qual construímos a proposta deste artigo, os conceitos de *texto* e *discurso* dizem respeito a diferentes instâncias de análise. *Texto*, para Ducrot (1984), é uma entidade teoricamente criada (logo, abstrata) com a finalidade de descrever o sentido dos discursos de uma dada língua, ou seja, para descrever semanticamente a entidade concreta, aquela que pode efetivamente ser lida e ouvida, que é o *discurso*. Dada essa diferenciação e a necessidade de nos mantermos fiéis à terminologia usada pela TAL, sempre que nos referirmos ao que comumente designaríamos *texto*, utilizaremos, neste artigo, o termo *discurso*.

A *leitura* se configura como uma prática que conduz à *autonomia de pensamento*, porque não é apenas recepção, é *diálogo*, é *construção de sentidos*, que se faz no encontro entre texto e leitor, ou no confronto entre esses dois elementos, no qual o que acontece é uma sobreposição de visões, e não a imposição da voz do autor. A leitura é o espaço em que o sujeito tem a liberdade de contrapor a visão de um “outro”, as suas várias formas de entender o que lê, até que consiga formular uma síntese que satisfaça à sua necessidade de compreender o que leu (Hartmann e Santarosa, 2009, p. 60, grifos dos autores).

Outro motivo de nossa escolha por analisar polifonicamente um fragmento dos PCN reside no fato de o discurso pedagógico (quer o oral, em situações de debate entre docentes, quer o escrito, em periódicos ou mesmo em documentos oficiais, como nos próprios PCN) ser tido como repleto de jargões, clichês e modismos nos quais os conceitos centrais da área são envolvidos, sem que sejam devida e consistentemente explicitados ou compreendidos, tornando-se uma sequência de repetições que acabam por se banalizar.

Então, no sentido de contribuir para uma leitura mais analítica e profunda dos PCN, primeiro apresentaremos, mesmo que sumariamente, a concepção polifônica do sentido, desenvolvida por Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel; na sequência, a título de exemplo, utilizaremos a *Teoria Argumentativa da Polifonia*

para descrever semanticamente um fragmento de discurso do documento introdutório dos PCN, pondo à mostra os vários pontos de vista que constituem o sentido desse discurso.

### Um discurso, um sentido, vários pontos de vista

A chamada *Semântica Argumentativa* foi desenvolvida inicialmente (no final da década de 60 do século XX) por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre e, a partir dos anos 90 do século passado, por Oswald Ducrot e Marion Carel. Esses autores inauguraram a *Semântica Argumentativa* por meio da *Teoria da Argumentação na Língua* (TAL) a qual, por sua vez, integra, atualmente, a *Teoria Argumentativa da Polifonia* (TAP) – que dá conta da discursivização de um conteúdo<sup>3</sup>, ou seja, da colocação de um conteúdo em discurso – e a *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS) – cujo objeto de estudo é o conteúdo do discurso ou como diz Carel (2011, p. 6, tradução nossa) “do que é colocado em discurso”. Resumindo, a TAL, consoante Carel (2011, p. 6, tradução nossa), descreve o sentido da discursivização por meio de “duas indicações: uma relativa à ‘função textual’ do conteúdo e a outra a propósito do ‘modo de aparição’ desse conteúdo”.

A pedra fundamental da *Teoria da Argumentação na Língua* (isto é, da congregação da TAP com a TBS) é a tese de que *a argumentação está na língua* ou, por outras palavras, que “no próprio sistema linguístico

que rege toda a produção linguageira está inscrita a argumentação – ou seja, o encadeamento semântico de argumentos e conclusões –, e que só é possível descrever a significação das entidades que compõem esse sistema em termos das relações argumentativas que mantêm umas com as outras” (Azevedo, 2006, p. 131).

Assim, ler um discurso pressupõe, de um lado, entender o sentido do conteúdo que o locutor atualizou<sup>4</sup> e, de outro, entender a atitude do locutor em relação a esse conteúdo. É sobre isto que vamos tratar: que *pontos de vista* o locutor atualiza em seu discurso e que atitude mantém com cada um deles, que posição adota em relação a cada uma dessas vozes que constituem seu discurso. Entendemos que uma leitura atenta a essas relações enunciativas possa ser considerada muito mais competente, mais qualificada do que aquela feita somente para a apreensão do conteúdo informacional veiculado no/pelo discurso.

A concepção polifônica do sentido é incorporada à *Teoria da Argumentação na Língua* com a publicação de *Les mots du discours*<sup>5</sup>, por Ducrot em 1980. No primeiro capítulo dessa obra, Ducrot defende que, na descrição da enunciação<sup>6</sup> que constitui o sentido do enunciado<sup>7</sup>, é preciso distinguir o *locutor* – autor das palavras – dos *enunciadores* – agentes dos atos ilocucionários<sup>8</sup>, e, de forma correlativa, o *alocutário*, a quem é dirigida a enunciação do locutor, do *destinatário*, a quem se dirigem efetivamente os atos ilocucionários

<sup>3</sup> *Conteúdo*, aqui, como a ideia, a informação, o tema objeto de um discurso, veiculado por ele.

<sup>4</sup> *Atualizar* compreendido como *pôr em ato*, *realizar linguisticamente*, *pôr a língua em uso*.

<sup>5</sup> Em português, *As palavras do discurso*.

<sup>6</sup> *Enunciação* é definida por Ducrot (1984) como o acontecimento histórico (porque situado espacial e temporalmente) que dá origem ao enunciado ou ao discurso.

<sup>7</sup> *Enunciado*, no escopo da *Teoria da Argumentação na Língua*, é a entidade concreta (tal qual *discurso*, só que pertencente ao nível simples da realização linguística) à qual corresponde a entidade teórica *frase* (à semelhança de *texto* em relação a *discurso*). Para maiores esclarecimentos sobre as entidades que compõem a realização linguística, ver Ducrot (1984) ou Azevedo (2006).

<sup>8</sup> Ou seja, são os enunciadores que *ordenam*, que *pedem*, que *negam*.

produzidos pelos enunciadores<sup>9</sup>. Essa distinção põe à mostra as várias vozes que se revelam nos enunciados e constituem o sentido dos discursos de uma dada língua.

Consoante Barbisan e Teixeira (2002), quando da efetiva elaboração de sua *Teoria da Polifonia*, Ducrot, em *O dizer e o dito* (1987), se opõe ao que era afirmado e ratificado por outras teorias linguísticas: a existência de um sujeito unívoco assumindo simultaneamente os papéis de autor do enunciado e responsável pelo que é dito no interior desse enunciado.

Demonstrando não ser possível a manutenção da unicidade do sujeito, Ducrot (1987) propõe que a origem da enunciação seja atribuída a um ou a vários sujeitos e que a descrição do sentido dos enunciados/discursos de uma língua só pode ser feita se forem nitidamente diferenciados, entre esses sujeitos, pelo menos, os enunciadores e os locutores.

Nesse momento da *Teoria Argumentativa da Polifonia*, *locutor* é concebido como o ser responsável pelo sentido do enunciado, ser discursivo, função constituinte do sentido dos enunciados/discursos. Já o *autor empírico* (ou *sujeito empírico*) é, para Ducrot (1987), o ser humano de carne e osso que efetivamente produz o enunciado, quem o articula oralmente ou o escreve. Distintamente, os *enunciadores* são os seres cuja expressão é veiculada pela enunciação, sem que, para isso, sejam atribuídas a eles palavras precisas ou explícitas: “Se eles falam é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (Ducrot, 1987, p. 192).

No primeiro capítulo de *Polifonia y argumentación* (Ducrot, 1990), Ducrot, corroborando sua posição contrária à ideia da unicidade do sujeito, diz que, “em um mesmo enunciado, estão presentes vários sujeitos com *status* linguísticos diferentes, pois, para esse teórico, a ideia de *sujeito falante* remete a três funções distintas: a de *sujeito empírico*, a de *locutor* e a de *enunciador*” (Azevedo, 2011, p. 66).

Consoante Azevedo (2011), o *sujeito empírico* continua sendo definido por Ducrot (1990) como o autor efetivo, o produtor do enunciado, e Ducrot mantém sua posição de que a determinação do *sujeito empírico* não se constitui, para o linguista-semantista, objeto de descrição semântica, pelo fato de esse *sujeito* fazer parte apenas das condições externas de produção do enunciado, mas não do próprio enunciado.

N.B.: Ducrot, assim como Anscombre e Carel, não nega em momento algum da *Teoria da Argumentação na Língua* a existência de um *sujeito empírico* produtor dos enunciados de uma língua, aquele que os articula oralmente ou que os escreve (até porque seria um grande absurdo tal negativa); o que ele faz é circunscrever a tarefa do linguista semantista à descrição do que diz o enunciado, do que ele traz e que, por isso, constitui o seu sentido. Segundo a semântica ducrotiana, é trabalho dos sociolinguistas e dos psicolinguistas a identificação, análise e determinação do *sujeito empírico*.

O *locutor* – responsável pela construção do sentido do enunciado, função a que o enunciado atribui sua

enunciação – pode ser totalmente diferente do *sujeito empírico*. Azevedo (2006, p. 93) ilustrou essa concepção por meio de um exemplo que cremos ser pertinente:

[...] numa situação em que vejo alguém tendo enormes dificuldades para resolver algo por mim considerado extremamente simples posso dizer *Mas como eu sou esperto!*. Nesse enunciado, o *eu* não designa a mim que sou o sujeito que o produziu, mas o personagem com dificuldades a quem quero criticar. Faço a observação que ele deveria fazer-se ao constatar tamanha dificuldade em resolver algo tão simples. Aqui, locutor e sujeito empírico são radicalmente diferentes um do outro (Azevedo, 2006, p. 93).

Partindo do pressuposto de que “todo enunciado apresenta certo número de pontos de vista referentes às situações de que se fala” (Ducrot, 1990, p. 19), Ducrot denomina *enunciadores* as origens desses diferentes pontos de vista expressos pelo enunciado. É importante lembrar que, à semelhança do *locutor*, os *enunciadores* são funções semântico-enunciativas, não pessoas, por isso são referidos como “pontos de vista”.

Então, de acordo com Ducrot (1990), descrever o sentido de um enunciado pela concepção polifônica pressupõe, em primeiro lugar, explicitar os *pontos de vista* dos diferentes enunciadores mobilizados pelo locutor. Em uma segunda etapa, é preciso indicar a *posição do locutor* em relação aos enunciadores que mobilizou para a construção do sentido do enunciado. Quanto a essas “posições” do locutor, Ducrot, de acordo com Azevedo (2011), propõe que o locutor pode: (a) *identificar-se* com

<sup>9</sup> É preciso esclarecer que, nesse momento da *Teoria Argumentativa da Polifonia*, Ducrot ainda se mantém filiado à pragmática anglo-saxã, de Austin e Searle. Entretanto, a partir de *O dizer e o dito* (1987), o autor vai se afastar cada vez mais dessa perspectiva teórica, essencialmente por não crer ser possível atribuir um juízo de valor às realizações linguísticas, os enunciados e os discursos; não há, de acordo com Ducrot, um enunciado/discurso que possa ser julgado verdadeiro ou falso.

um dos enunciadores<sup>10</sup> e, por isso, *assumir* seu ponto de vista, como no caso da asserção; (b) *dar aprovação* a um enunciador, indicando *aceitar* o seu ponto de vista, mesmo que o enunciado não tenha por finalidade fazer admitir a origem desse ponto de vista – é o que ocorre com a *pressuposição*, num enunciado como *Pedro parou de fumar*<sup>11</sup>, em que o locutor dá sua aprovação ao enunciador E<sub>1</sub>, *Pedro fumava antes (o pressuposto)*, aceitando-o, e se identifica com o enunciador E<sub>2</sub>, *Pedro não fuma atualmente (o posto)*, assumindo-o; e (c) *opor-se* ao enunciador e então *recusar/rejeitar* o seu ponto de vista, como acontece com enunciados unidos por articuladores do tipo de *mas* ou em enunciados negativos em que a afirmação pressuposta por toda a negação é rejeitada pelo locutor que assume o que é posto, explícito, o ponto de vista do enunciador negativo<sup>12</sup>.

Resumindo, segundo a *Teoria da Polifonia*, descrever o sentido de um enunciado compreende

responder a diversas perguntas: 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 expressos, quer dizer, quais são as diferentes *funções de enunciador* presentes no enunciado?, a quem se atribuem eventualmente essas funções? (Ducrot, 1990, p. 19-20, tradução minha e grifos do autor).

Assim sendo, filiar-se à tese ducrotiana de ser a língua constitutivamente argumentativa demanda

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).

Embora, em 2009<sup>13</sup>, Carel e Ducrot (2010) publiquem o texto *Atualização da Polifonia* em que reformulam algumas ferramentas metodológicas da *Teoria da Polifonia* apresentada na obra *O dizer e o dito* (Ducrot, 1987)<sup>14</sup>, não as utilizaremos neste artigo para a descrição do fragmento dos PCN, uma vez que nosso objetivo neste artigo é somente demonstrar uma possibilidade de leitura considerando a polifonia constitutiva do sentido do discurso, e não refazer detalhada e aprofundadamente o percurso evolutivo da *Teoria da Argumentação na Língua*. A apresentação e a consequente aplicação da configuração atual da *Teoria Argumentativa da Polifonia* à descrição de um discurso, por ser muito complexa, não seria compatível com os limites que um artigo como este impõe.

Feita essa ressalva, passamos à descrição do sentido de um trecho do documento introdutório dos PCN por meio da concepção polifônica da *Semântica Argumentativa*.

### Alguns Parâmetros, várias vozes

É muito comum no contexto docente ouvirmos que “o conteúdo

deve ser visto como meio, e não como um fim no ensino”. Pois bem, os PCN ratificam essa ideia quando, ao explicitar os *Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, no documento introdutório, tratam de como devem ser concebidos os conteúdos curriculares.

Pelo fato de o discurso acima mencionado entre aspas ser considerado um clichê pedagógico e ter sua formulação incorporada ao documento que sinaliza os rumos da Educação Básica no Brasil, vamos utilizar a título de exemplo da proposta de leitura polifônica que trazemos neste trabalho o primeiro parágrafo da página 51, do item *Conteúdos*, do referido documento. Essa escolha, relembramos, visa a mostrar que, mesmo num discurso tido como um “clichê” e, por isso, julgado como um discurso vazio de sentido ou com um sentido já desgastado, banalizado pelo uso excessivamente repetitivo, há várias vozes que formam o seu sentido e que, talvez, a explicitação desses pontos de vista, desses enunciadores e da posição do locutor frente a cada um deles possa contribuir para a (re)significação desse “clichê”.

Consideremos, pois, o discurso<sup>15</sup> D a seguir:

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos*

<sup>10</sup> Ducrot (1990, p. 66) entende que existe o processo de identificação do locutor com um enunciador quando o locutor confere à sua enunciação o objetivo de impor o ponto de vista desse enunciador.

<sup>11</sup> Exemplo clássico de Ducrot para ilustrar a pressuposição.

<sup>12</sup> Para maior aprofundamento no que tange à descrição semântico-argumentativa dos enunciados negativos, ver Ducrot (1987, 1990).

<sup>13</sup> Ano de publicação do texto original, *Mise au point sur la polyphonie* (publicado na revista *Langue Française*, n.º 164), cuja tradução é aqui referida em Carel e Ducrot (2010).

<sup>14</sup> Para maior detalhamento sobre essas reformulações, ver, além de Carel e Ducrot (2010), Azevedo (2011).

<sup>15</sup> Utilizamos o termo *discurso* aqui com o sentido atribuído a esse conceito pela Semântica Argumentativa ou por Azevedo (2006), isto é, *discurso* como uma rede de relações de sentido, como um todo em que as partes (os enunciados) são interdependentemente organizadas de forma a compor uma unidade. Desde essa perspectiva, tomaremos o que, no documento introdutório dos PCN, seria um parágrafo como um *discurso*.

*desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos* (Brasil, 1997, p. 51).

O primeiro enunciado (**E1**) que compõe o discurso **D** é

**E1:** *Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares.*

Para construir o sentido de **E1**, o locutor (**L**) mobilizou cinco enunciadores os quais, a fim de facilitar a compreensão do leitor não acostumado com as abreviaturas usadas pela *Teoria Argumentativa da Polifonia*, chamaremos neste artigo de *pontos de vista* (**PV**). São eles:

**PV<sup>1</sup>:** os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se uma proposta;

**PV<sup>2</sup>:** os conteúdos curriculares são previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais;

**PV<sup>3</sup>:** há necessidade de mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares;

**PV<sup>4</sup>:** o enfoque sob o qual têm sido tratados os conteúdos curriculares não é o mais adequado; e

**PV<sup>5</sup>:** a mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é necessária.

Diante desses *pontos de vista*, o locutor manifesta no enunciado as atitudes de *aceitar* **PV<sup>1</sup>**, **PV<sup>2</sup>**, **PV<sup>3</sup>** e **PV<sup>4</sup>**, como pressupostos pelo ponto de vista **PV<sup>5</sup>** que **L assume**, ou seja, **L** no enunciado **E1** argumenta a favor da necessidade da mudança proposta pelos PCN.

O segundo enunciado de **D** é

**E2:** *[ao invés de]<sup>16</sup> um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo.*

Em **E2**, o locutor atualiza pelo menos três pontos de vista:

**PV<sup>1</sup>:** há um ensino em que o conteúdo é visto como um fim em si mesmo;

**PV<sup>2</sup>:** o ensino em que o conteúdo é visto como um fim em si mesmo não é adequado; e

**PV<sup>3</sup>:** o ensino em que o conteúdo é visto como um fim em si mesmo é adequado.

E adota em relação a esses pontos de vista as atitudes de *aceitar* **PV<sup>1</sup>**, *assumir* **PV<sup>2</sup>** e *rejeitar* **PV<sup>3</sup>**, que surge justamente da negação presente em **PV<sup>2</sup>**, pois toda a negação, conforme a Teoria, pressupõe, traz implícita em si uma afirmação. Em outras palavras, no segundo enunciado do discurso em questão, o locutor argumenta contrariamente à concepção de conteúdo como finalidade do ensino.

Vejamos agora a polifonia que constitui o sentido do terceiro enunciado (**E3**) do discurso constante dos PCN.

**E3:** *o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio.*

Para a construção do sentido desse enunciado, o locutor põe em ação três enunciadores, isto é, três pontos de vista:

**PV<sup>1</sup>:** a proposta dos PCN em relação aos conteúdos é diferente de como eles têm sido vistos no ensino;

**PV<sup>2</sup>:** a proposta dos PCN é de que o conteúdo seja visto como meio; e

**PV<sup>3</sup>:** o ensino em que o conteúdo seja visto como meio é adequado.

E toma, em relação a eles, as atitudes de *aceitar* **PV<sup>1</sup>** e **PV<sup>2</sup>** e *assumir* **PV<sup>3</sup>**. Esse terceiro enunciado é posto pelo locutor como uma oposição ao segundo enunciado, o que é marcado pelo uso de *ao invés de*. Se observarmos que pontos de vista **L** assume em **E2** e **E3**, veremos que a oposição é estabelecida entre os conceitos de *fim* e *meio*, atribuídos por **L** à visão do ensino sobre os conteúdos. Além disso, ou melhor, com vistas a compor a teia de sentidos que constitui um discurso, o locutor, por essa oposição, concretiza o que “prometeu” fazer no primeiro enunciado, ou seja, apresenta em que consiste a “mudança de enfoque em relação aos conteúdos” proposta pelos PCN.

Passemos ao quarto e último enunciado do discurso **D**.

**E4:** *[para que]<sup>17</sup> os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.*

Em **E4**, o leitor mais atento pode constatar que o locutor atualizou três pontos de vista:

**PV<sup>1</sup>:** os alunos podem desenvolver capacidades;

**PV<sup>2</sup>:** capacidades permitem aos alunos produzir bens culturais, sociais e econômicos<sup>18</sup>; e

**PV<sup>3</sup>:** capacidades permitem aos alunos usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Com relação às atitudes do locutor frente a esses enunciadores, diremos que **L aceita** **PV<sup>1</sup>** e *assume* **PV<sup>2</sup>** e **PV<sup>3</sup>**, uma vez que estes nada

<sup>16</sup> Colocamos o articulador *ao invés de* entre colchetes por não ser ele parte de nenhum dos enunciados **E1** ou **E2**, mas, como sua denominação bem o diz, uma expressão que articula tais enunciados e será, logo adiante, analisada como parte da constituição do sentido do discurso aqui descrito.

<sup>17</sup> Ver nota 16 quanto ao uso dos colchetes para os articuladores.

<sup>18</sup> A rigor, **PV<sup>2</sup>** e **PV<sup>3</sup>** deveriam, cada um deles, ser desmembrados polifonicamente em três pontos de vista, dada a enumeração feita no enunciado. No entanto, como tal desmembramento não afetaria substancialmente a constituição do sentido do enunciado e para resguardar os limites próprios deste artigo assim como a paciência do leitor, optamos por não separá-los.

mais são do que a explicitação do que, no enunciado, o locutor sou: *produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos*. Só que esse quarto enunciado<sup>19</sup> está diretamente articulado ao enunciado anterior, **E3**, por um *para que*, o que põe à mostra um quarto ponto de vista, **PV<sup>4</sup>**, atualizado e assumido pelo locutor como:

**PV<sup>4</sup>**: o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos produzir bens culturais, sociais e econômicos e usufruir deles é a finalidade de conceber os conteúdos como meio.

E, considerando sua articulação no discurso, **PV<sup>4</sup>** explicita o objetivo da “mudança de enfoque” sugerida pelos PCN no que diz respeito ao papel dos conteúdos curriculares no processo de ensino: torná-los efetivamente um “meio” para o desenvolvimento de capacidades dos alunos.

Pensamos ter demonstrado com essa análise polifônica do discurso, por um lado, a complexidade do sentido de um discurso (por mais que sua temática já seja conhecida), no qual diferentes pontos de vista são implicitamente atualizados por um locutor que adota frente a cada um deles diversas atitudes. Por outro lado, a descrição que fizemos também procurou explicitar as articulações semânticas responsáveis por transformar vários enunciados em uma única unidade de sentido que é o discurso.

Buscando deixar ainda mais clara essa ideia de conceber o discurso como uma unidade semântica, façamos um exercício de descrição polifônica do mesmo fragmento

de discurso dos PCN, só que agora considerando-o como um fragmento, não como um discurso. Então, consideremos **D** como uma unidade de sentido a serviço da constituição de uma unidade semântica mais complexa como o discurso dos PCN.

**D**: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.*

Para a constituição do sentido de **D**, diremos que o locutor mobilizou os três pontos de vista que seguem.

**PV<sup>1</sup>**: o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos é possível num ensino em que os conteúdos sejam vistos como fim em si mesmo

**PV<sup>2</sup>**: o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos só é possível num ensino em que os conteúdos sejam vistos como meio

**PV<sup>3</sup>**: a mudança de enfoque em relação aos conteúdos proposta pelos PCS tem como finalidade possibilitar aos alunos o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos possíveis apenas num ensino em que os conteúdos sejam vistos como meio

E, frente a esses pontos de vista, o locutor:

(a) *rejeita* PV<sup>1</sup>, visto que esse enunciatador, além de vincular

o desenvolvimento de determinadas capacidades a um ensino em que os conteúdos são trabalhados por eles mesmos, como um “fim”, explicita o ponto de vista corrente, o que precisa ser “mudado”;

(b) *aceita* PV<sup>2</sup>, pois é esse enunciatador que põe à mostra a dependência necessária entre o desenvolvimento de determinadas capacidades e um ensino em que os conteúdos sejam concebidos como meios, instrumentos, ferramentas para tal desenvolvimento; e

(c) *assume* PV<sup>3</sup>, já que o ponto de vista expresso por esse enunciatador é o de que o desenvolvimento das referidas capacidades é a finalidade maior da proposta dos PCN de mudança do enfoque dado aos conteúdos pelo ensino.

Pela descrição polifônica do sentido feita neste estudo, é possível perceber nitidamente a coerência e consistência da tese fundamental da *Semântica Argumentativa*, a de que a língua é essencialmente argumentativa, ou seja, a tese de que, ao usarmos uma língua numa situação de interlocução – quer oral, quer escrita –, estamos necessariamente argumentando, estamos pondo em ação nos nossos discursos um locutor que se posiciona diferentemente em relação aos enunciadores que mobiliza para a realização desses discursos. E, justamente, pela adoção das atitudes de *aceitar*, *rejeitar* e *assumir* pontos de vista/vozes que constituem o sentido dos enunciados/discursos por ele atualizados, o locutor argumenta, e o sentido

<sup>19</sup> Aliás, é preciso ter em conta que, na descrição semântica do discurso, conforme Ducrot (1984) e o modelo teórico-metodológico para a descrição do sentido do discurso pela TAL proposto por Azevedo (2006), os limites de um enunciado, por óbvio, não seguem critérios sintáticos, logo, não necessariamente correspondam às fronteiras do que gramaticalmente se chama *oração* ou *período*. O início e o final de um enunciado constituinte de um discurso são pautados pelo critério semântico, isto é, para que um segmento de discurso seja considerado um *enunciado*, há que se constituir numa unidade de sentido a serviço da constituição do sentido da unidade maior que é o próprio discurso (e não há nada de redundante nisso, o que há é a manifestação de uma concepção sistêmica do sentido do discurso).

desses enunciados/discursos produzidos é, então, polifonicamente argumentativo.

### Alguns comentários finais

Que ler é uma habilidade complexa a ser desenvolvida por toda a vida não parece ser questionado por muitos; que a aquisição da língua materna (ou estrangeira) escrita não garante a formação de um leitor proficiente também não é novidade; que o nível de escolaridade e o nível de desenvolvimento da habilidade de ler não andam *pari passu* igualmente não causa nenhum estranhamento.

Pois bem, o que, então, quisemos trazer à discussão neste artigo? Tentamos mostrar e demonstrar outra possibilidade de leitura e, ao mesmo tempo e com a devida transposição didática, de mediação pedagógica que promova o desenvolvimento da habilidade de ler, seja o texto que for, tenha o sujeito leitor a idade/escolaridade que tiver: uma leitura polifônica, ou melhor, uma leitura que perceba e interaja com as diferentes vozes que povoam um discurso e, conseqüentemente, com a argumentação que o constitui. De acordo com Ferreira e Teixeira (2009, p. 56), “[I]er, a partir da teoria de Ducrot, é observar como, no enunciado, configura-se o jogo polifônico, o entrecruzamento de diferentes perspectivas, pontos de vista, a partir dos quais o locutor fala, enuncia-se”.

Ler a polifonia constitutiva do sentido dos discursos de uma língua é um grande passo na direção de uma leitura competente e, por que não dizer, de uma leitura que colabore proativa e substancialmente para o exercício pleno da cidadania. Como assim? Claro, ler o que está dito, mas não explicitado, num discurso, ler os pressupostos e compreender a argumentação que constitui o sentido

desse discurso, significa estar muito mais capacitado a interagir com os discursos que circulam na sociedade e posicionar-se sobre eles numa interlocução imprescindível a todo e qualquer sujeito que se pretende cidadão.

Concordamos com Dias (2010) no que diz respeito ao caráter vital da leitura (uma leitura proficiente e competente) na constituição do sujeito conhecedor.

Concebo a leitura como fundamental para a construção de conhecimentos e de subjetividades, para a abertura de possibilidades de provocar questionamentos, dúvidas, mas também de vislumbrar caminhos e soluções, pois leva ao conhecimento de si e do outro, amplia horizontes e o conhecimento cultural, desperta a imaginação, a criatividade e promove transformação – além de nos aproximar do conhecimento produzido pelas ciências.

A leitura é, portanto, essencial em todo o processo de formação e de desenvolvimento profissional (Dias, 2010, p. 93).

E, certamente, a leitura polifônica pode tornar todo e qualquer profissional muito mais eficaz, sobretudo o profissional docente que, além de precisar, para exercer sua profissão, ser um leitor proficiente, necessita saber como ensinar a ler, como promover o desenvolvimento das habilidades que a leitura pressupõe. Afora isso, acreditamos que só ensina a ler quem é um leitor competente, pois já se sabe que falar sobre a leitura, as etapas e estratégias implicadas por esse processo não faz com que ninguém aprenda a ler, não faz com que ninguém se torne um verdadeiro leitor.

Nosso intuito com este artigo foi também o de mostrar como um documento da relevância educacional que têm os *Parâmetros Curriculares Nacionais* pode ter sua leitura muito mais enriquecida (porque ampliada

e aprofundada em termos de compreensão/interpretação dos sentidos ali veiculados) se for objeto de uma análise polifônica.

Na verdade, é difícil conceber um profissional da educação, devidamente qualificado, competente e eticamente comprometido, que não tenha se apropriado, via leitura, do conteúdo dos PCN, o documento que orienta, que norteia sua prática educativa; o documento que, mais explícita ou mais implicitamente (do ponto de vista semântico-argumentativo), diz *o que e como* deve ser aprendido e ensinado e *sobre que bases* epistemológicas, teóricas e metodológicas deve ser a aprendizagem e o ensino nos níveis fundamental e médio da Educação Básica no País.

E, por último, mas não menos importante, tivemos neste artigo a intenção de evidenciar que, mesmo considerado clichê, um discurso precisa ser lido mediante a explicitação das várias vozes que o constituem, pois essa leitura pode torná-lo um discurso novo, não desgastado e banalizado como era tido até então.

### Referências

- AZEVEDO, T.M. de. 2011. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semântico-argumentativa do discurso. *Letras de Hoje*, 46(1):64-72.
- AZEVEDO, T.M. de. 2006. *Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso*. Caxias do Sul, EDUCS, 159 p.
- BARBISAN, L.B.; TEIXEIRA, M. 2002. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organon – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 16(32/33):161-180.
- BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 82 p.
- CAREL, M. 2011. Introduction. In: M. CAREL (dir.), *Argumentation et polyphonie*:

- De Saint Augustin à Robbe-Grillet.* Paris, Proposé aux Editions de l'EHESS, p. 2-35.
- CAREL, M.; DUCROT, O. 2010. Atualização da polifonia. *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 6(1):9-21.
- DIAS, A.M.I. 2010. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: I.P.A. VEIGA; C.M.Q.Q. VIANA, *Docentes para a educação superior: processos formativos.* Campinas, Papirus, p. 71-100.
- DUCROT, O. 1990. *Polifonía y argumentación.* Cali, Universidad del Valle, 190 p.
- DUCROT, O. 1987. *O dizer e o dito.* Campinas, Pontes, 222 p.
- DUCROT, O. 1984. Enunciação. In: *Enciclopédia EINAUDI. Vol. 2: Linguagem – Enunciação.* Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 368-393.
- DUCROT, O. 1980. *Les mots du discours.* Paris, Minuit, 240 p.
- FERREIRA, S.; TEIXEIRA, M. 2009. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. In: N.M.T. GOMES; L. da S. GOMES, *Teorias de linguagem e práticas de sala de aula: um diálogo possível: caderno do III Colóquio sobre Ensino de Língua e Literatura.* Porto Alegre, Ed. UniRitter, p. 41-64.
- HARTMANN, S.H. de G.; SANTAROSA, S.D. 2009. *Práticas de leitura para o letramento no ensino superior.* Curitiba, Ibpx, 286 p.
- SILVA, S.B.B. 2003. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura.* Campinas, SP. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=296>. Acesso em: 22/06/2012.

Submetido: 12/08/2012

Aceito: 11/08/2014

Tânia Maris de Azevedo  
Universidade de Caxias do Sul.  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130,  
95070-560, Caxias do Sul, RS, Brasil

Juan Jose Mourino Mosquera  
Pontificia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul  
Av. Ipiranga, 6681, 90619-900 Porto  
Alegre, RS, Brasil