

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

**PATRÍCIA KERN MELEK**

**A TEORIA DA POLIFONIA DE OSWALD DUCROT E A QUALIFICAÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 5º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VACARIA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M519t Melek, Patrícia Kern

A teoria da polifonia de Oswald Ducrot e a qualificação do desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Patrícia Kern Melek. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2023.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Análise do discurso. 2. Compreensão na leitura. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental. 5. Ducrot, Oswald. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'42

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

# A TEORIA DA POLIFONIA DE OSWALD DUCROT E A QUALIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Patrícia Kern Melek*

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 19 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo  
Orientadora  
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer  
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Jaqueline Stefani  
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Maria Alzira Leite  
Universidade Tuiuti do Paraná

Para o meu filho João Pedro.

## AGRADECIMENTOS

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem agradeço pela conquista do meu sonho.

Especialmente ao meu filho, João Pedro, que amo incondicionalmente, minha razão de viver. Foi meu grande estímulo nessa caminhada.

Ao meu esposo, Eloir, pelo amor, partilha, companheirismo e apoio. Agradeço a compreensão, generosidade e garra com que me auxiliou.

A minha mãe, Sueli, meu porto seguro, que estava sempre pronta a me encorajar, amar e não me deixar esmorecer perante as dificuldades.

Ao meu pai, Alceu (*in memoriam*), que onde está, olhou o tempo todo por mim, e, certamente hoje se orgulha dessa conquista.

A minha irmã, Priscila, minha melhor amiga, confidente e apoio incondicional, que sorriu, me motivou e ajudou.

As minhas madrinhas, Rosana e Ivete, exemplos de profissão, que me apoiam e vibram com essa conquista.

A minha orientadora, professora Tânia Maris de Azevedo, que se tornou amiga, que me orientou de forma exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, um trabalho inexcelável. Apresentou-me a teoria e fez apaixonar-me ainda mais pela leitura.

Aos demais docentes do Programa de Pós-graduação por oportunizarem intensas aprendizagens.

*“Deus marcou o tempo certo para cada coisa”*

*Eclesiastes 3:11*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é o de demonstrar de que maneira a Teoria da Polifonia, de Ducrot, pode qualificar o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de questões a partir de textos constantes no livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático-PNLD. Para tanto, além da Teoria da Polifonia servem de base os estudos realizados por Tânia Maris de Azevedo sobre tal teoria e compreensão leitora. Inicialmente é realizado um estudo sobre a Teoria da Polifonia. Posteriormente é feita uma reflexão referente a leitura, enunciação, compreensão leitora e a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). Em seguida, apresenta-se uma análise de textos constantes no livro didático da coleção Ápis de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, para efetivar a análise polifônica, explicitando enunciadores e a posição do locutor em relação a esses. Finalmente, é feita a proposição de questões, com base na referida análise, que podem auxiliar os alunos na compreensão leitora analítica dos discursos objeto de estudo.

**Palavras- Chave:** Teoria da Polifonia. Compreensão Leitora. Análise Polifônica de Discursos Didáticos. Elaboração de questões.

## ABSTRACT

The objective of this study is to demonstrate how Ducrot's Theory of Polyphony can qualify the development of reading comprehension of students in the 5th year of Elementary School, through the elaboration of questions based on texts contained in the approved textbook. by the National Book and Teaching Material Program- PNLD. To this end, in addition to the Theory of Polyphony, the studies carried out by Tânia Maris de Azevedo about this theory and reading comprehension. Initially, a theoretical study is carried out on the Theory of Polyphony. Subsequently, a reflection is made relating to reading, enunciation, reading comprehension and Argumentation in Language (TAL). Next, a text's analysis is presented in the textbook of the Ápis of Portuguese Language collection for the 5th grade of Elementary School, to carry out polyphonic analysis, explaining enunciators and the speaker's position in relation to these. Finally, questions are proposed, based on the aforementioned analysis, which can help students with analytical reading comprehension of the discourses under study.

**Keywords:** Polyphony Theory. Reading Comprehension. Polyphonic Analysis of Didactic Discourses. Preparation of questions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Constituição polifônica do sentido.....	28
Figura 2 – Alteridade constitutiva do sentido polifônico.....	29
Figura 3 – Texto informativo “Avós e velhice” .....	38
Figura 4 – E no Brasil?.....	44

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 A TEORIA DA POLIFONIA.....</b>	<b>13</b>
1.1 OSWALD DUCROT - O ESBOÇO DA TEORIA POLIFÔNICA.....	13
1.2 CONCEPÇÃO POLIFÔNICA DO SENTIDO.....	17
<b>2 LEITURA, ENUNCIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA.....</b>	<b>23</b>
2.1 LEITURA.....	23
2.2 ALTERIDADE POLIFÔNICA.....	27
2.3 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	30
2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA POLIFONIA PARA A QUALIFICAÇÃO DAS INTERAÇÕES VERBAIS.....	35
<b>3 DISCURSOS, POLIFONIA E COMPREENSÃO.....</b>	<b>37</b>
3.1 EXEMPLOS DE DISCURSO E QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA EM LIVROS DIDÁTICOS.....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As lacunas observadas no que se refere às habilidades linguístico-discursivas dos estudantes do Ensino Fundamental estão sendo constatadas por instrumentos avaliativos externos, tais como Saeb, ENEM, por professores e pela comunidade em geral há vários anos. Isso fica mais evidente no recente cenário em que os estudantes precisaram se afastar das instituições escolares e permaneceram em ensino remoto por um longo período (dois anos) devido à pandemia Covid-19.

Por outro lado, os estudantes convivem com muitas informações e precisam estar habilitados para transformá-las em conhecimento, todavia, as dificuldades que se apresentam são fatores de grande preocupação. É consenso por parte de professores, pesquisadores, a necessidade de um aprimoramento da compreensão leitora, para que o aluno consiga melhor utilizar o discurso escrito para seu desempenho escolar e para suas práticas sociais cotidianas.

Por isso, abordar a importância de qualificar o desenvolvimento da compreensão leitora pelos alunos, visto que se trata de uma queixa comum entre os docentes a dificuldade que os estudantes têm em escrever e ler textos<sup>1</sup> com proficiência, torna-se essencial. Os educandos possuem dificuldade em compreender até mesmo textos curtos, como enunciados de atividades didáticas.

Minha atuação como docente há mais de vinte anos possibilitou presenciar as inúmeras dificuldades atinentes à leitura por parte dos alunos, detectando compreensão deficitária, desmotivação por ler e escrever, o que se assevera com o passar dos anos de escolaridade. As deficiências da Educação Básica Brasileira estão escancaradas; as provas que medem o rendimento revelam os fracassos dos estudantes. Além disso, a preocupação evidenciada por muitos docentes durante reuniões e períodos de formação, em rodas de conversa, em estudos acadêmicos, estão mostrando graves lacunas na formação básica dos alunos.

Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de leitura é essencial para um processo educativo bem-sucedido, bem como é ação vinculada à formação cidadã. Sabe-se que a preocupação ainda se expande quando é realizada uma análise das questões ligadas à compreensão leitora em livros didáticos do Ensino Fundamental, pois estas objetivam mais uma busca/recuperação de informações explícitas do que o desenvolvimento das habilidades voltadas à compreensão leitora. Destaca-se que a Nova Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê que o aluno do 5º ano do Ensino Fundamental deve ser capaz de ler e compreender

---

<sup>1</sup> Neste momento não será feita a diferenciação ducrotiana entre texto e discurso.

com autonomia diferentes gêneros textuais, considerando as situações comunicativas e a finalidade dos textos lidos. Fato esse que exige um repensar nas ações educativas, métodos e recursos didáticos, uma vez que é tarefa da escola por meio de suas práticas pedagógicas contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos (Rojo, 2008).

É cada vez mais preocupante o número de alunos com *déficit* ao compreender textos simples. Precisa-se então que o fazer escolar leve o aluno, conforme o que verbaliza Kleiman (2008), a apreender o sentido do texto, não sendo apenas a mera decifração de signos linguísticos.

Logo, o fazer docente deveria possibilitar o educando a realizar a interação de conhecimentos e textos desenvolvendo a habilidade de compreensão leitora. O aluno deveria ser sujeito ativo de seu aprender, pois ler é dialogar com o texto e ser capaz de entender o que está dito, explicitamente ou não.

O livro didático assumiu nas últimas décadas um importante *status* de material de apoio à prática docente. Há escolas em que o professor não dispõe de outros materiais e esse acaba sendo o único recurso material que o professor tem à disposição, o que deixa o livro didático com certa hegemonia, ligando a este fato, o despreparo de alguns docentes em trabalhar com o desenvolvimento da habilidade leitora. Sendo assim, esse material precisa ser escolhido a partir da qualidade dos textos e das discussões que aborda (Brandão, 2013).

No entanto, percebe-se que muitas vezes há uma ênfase no estudo da gramática, não que esta não tenha sua importância, mas o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora é deixada de lado. É preciso, então, que o trabalho com a polifonia seja considerado, recomendado inclusive pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além da extrema urgência de os professores ouvirem seus alunos e entenderem a forma como aprendem, pondo em prática assim uma transposição didática que possibilite ao aluno utilizar de forma proficiente a língua nas modalidades oral e escrita.

No intuito de propor outra possibilidade de trabalhar frente ao contexto brevemente ilustrado nos parágrafos anteriores, que revelam a preocupação com a qualificação das habilidades pressupostas pela leitura, importa salientar que este estudo terá como fundamento a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot (1987), teoria esta integrante da Teoria da Argumentação da Língua (TAL).

Azevedo (2015, p. 440) contribui com esta investigação ao esclarecer que falar em polifonia é “perceber as *vozes* que povoam o discurso, entender o sentido a partir dos pontos de vista que o locutor põe em cena, percebendo a relação de alteridade locutor e enunciadores”. Sendo recurso valioso para a aprendizagem do uso da língua.

Embora se perceba a existência de materiais didáticos que apontam estratégias e recursos orientadores aos professores para produzir um trabalho voltado ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos educandos, ainda é preciso um maior embasamento teórico. Nesse sentido, acredita-se que o trabalho com a Teoria da Polifonia pode servir de base para análise de questões voltadas à compreensão leitora constantes em livros didáticos e, por consequência, contribuir na busca de um melhor desenvolvimento dessa habilidade pelos estudantes.

A procura por referências a pesquisas anteriores que versem sobre esse tema revelou estudos como os de Azevedo (2006, 2011, 2016, 2019), em diversos artigos publicados que tratam sobre a Teoria Polifônica; Niederauer (2015), que trabalhou a compreensão leitora e a formação docente, elaborando princípios para a transposição didática do Modelo teórico-metodológico para a descrição da semântico-argumentativa do discurso, de Azevedo (2006); Delanoy (2012), que abordou as atitudes do locutor no discurso da Teoria da Argumentação na Língua (TAL); Cerezolli (2020), com o uso da Língua Portuguesa para o desenvolvimento das habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Barbisan (2012), ao trabalhar com o sentido do discurso pela TAL.

Uma vez justificada a proposta deste estudo, o problema de pesquisa foi assim formulado: *como a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, pode qualificar o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de questões a partir de textos constantes no livro didático aprovado pelo PNLD?*

Como objetivo geral desta pesquisa tem-se: *demonstrar de que maneira a Teoria da Polifonia, de Ducrot, pode qualificar o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de questões a partir de textos constantes no livro didático aprovado pelo PNLD.* Para a consecução do objetivo geral, definem-se como objetivos específicos os que seguem: a) examinar o potencial da polifonia linguística para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora analítica b) analisar como se estabelece o jogo polifônico e como este pode influenciar na formação leitora do educando; c) propor exemplos de transposição didática, dessa teoria para que o aluno utilize eficazmente a língua, de forma oral e escrita; d) realizar a análise polifônica de trechos de discursos constantes em livros didáticos; e e) reelaborar questões presentes em livros didáticos e destinadas à compreensão leitora com base na análise polifônica do discurso a ser compreendido, a título de exemplo do que esta pesquisa propõe.

Estruturalmente esta dissertação está organizada de maneira a contemplar, logo após a introdução, um capítulo destinado à Teoria da Polifonia, já que se trata da teoria de

fundamentação escolhida, bem como a uma visão geral da Teoria da Argumentação na Língua, da qual a primeira faz parte. Logo após, um capítulo voltado à reflexão sobre *leitura, enunciação e compreensão leitora*, abordando a teoria da transposição didática, de Chevallard. O capítulo posterior será destinado à análise de questões de compreensão constantes em livros didáticos, refletindo sobre a polifonia e a qualificação da compreensão leitora. Em seguida, será descrita a proposta metodológica que evidencia como se dará o estudo, a partir da análise de questões que possam, pela análise polifônica, potencializar o desenvolvimento, pelos alunos, da compreensão leitora. O material escolhido é o livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental, coleção “Ápis”, da Editora Ática, integrante no PNLD de 2022. A escolha ocorreu por ser este o livro utilizado na escola em que a pesquisadora atua. Ao término, as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## 1 TEORIA DA POLIFONIA

Este capítulo será dedicado à Teoria da Polifonia, desenvolvida pelo semanticista Oswald Ducrot e colaboradores. Compreenderá desde o esboço teórico, cuja análise remete aos estudos de Ferdinand Saussure, até a descrição da Teoria da Polifonia (TP). Ademais, apresentará a definição de conceitos da Teoria que fundamentam esta pesquisa (tais como os de *locutor*, *enunciador*, *enunciado*, *frase*, *significação*, *sentido*), bem como serão elaboradas, a título de exemplo, algumas análises sobre as vozes do discurso.

### 1.1 OSWALD DUCROT- O ESBOÇO DA TEORIA POLIFÔNICA

Ao falar da Teoria Polifônica, a partir da leitura do livro *O esboço de uma Teoria Polifônica da enunciação* de Oswald Ducrot (1987), o primeiro pressuposto a ser considerado refere-se à unicidade do sujeito falante, porquanto, por muito tempo, houve a crença de somente um autor para cada enunciado. Foi somente com Bakhtin que, ao usar o conceito de polifonia, evidenciando a necessidade do reconhecimento das várias vozes, que falam simultaneamente nos textos literários, sem que uma se sobressaia à outra, começou-se a pensar que no enunciado faz-se ouvir mais do que uma voz. A ideia de Bakhtin aplicou-se a textos e não colocou em dúvida o postulado da unicidade do sujeito no discurso.

Uma pesquisa americana desenvolvida por Ann Banfield (1979) tentou abandonar o dogma intocável do sujeito único. No estudo, a autora propôs a existência de um “sujeito de consciência” para revelar a pluralidade de sujeitos, que pode ser introduzida no enunciado. Porém, posteriormente, Banfield (1979) refuta a ideia na busca de manter, a qualquer preço, a unicidade do sujeito falante.

Ao apresentar o esboço da Teoria Polifônica, Ducrot (1981) define a importância de situar suas pesquisas na “pragmática linguística”<sup>2</sup>, levando em conta a ação humana que se realiza pela linguagem, sendo que “o problema fundamental, nesta ordem de estudos, é saber por que é possível servir-se de palavras para exercer uma influência, por que certas palavras, em certas circunstâncias, são dotadas de eficácia” (Ducrot, 1987, p. 163).

Acredita-se, também, ser importante citar a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), resultado de um trabalho colaborativo entre Anscombe e Ducrot, publicado em 1976, com o

---

<sup>2</sup> Hoje não é mais assim. Ducrot, desde o final dos anos de 1990, situa seus estudos na chamada Semântica Linguística, por conta da ideia da imanência Saussuriana.

título “*L’argumentation dans la langue*”. Em 1983, esse texto foi republicado pelos mesmos dois linguistas e criou-se, assim, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

A descrição semântica proposta pelos autores destaca a necessidade de levar em conta que um enunciado conduz o interlocutor a uma resposta. Por exemplo: um enunciado interrogativo “Quem chegou?”, implica a condução de uma resposta. É aí, que se apresenta a ideia de que “a língua é tal, que não se pode fazer uma pergunta sem se apresentar como impondo obrigações desse tipo ao outro- ou então não se trata mais de uma pergunta”.<sup>3</sup> (Anscombe; Ducrot, 1976, p.14).

Nessa conjuntura, a argumentação está inserida na língua e constitui enunciados e discursos por meio dela produzidos. Na perspectiva proposta pelos teóricos, Ducrot começa a desenvolver a ideia de que o sentido do enunciado é uma descrição de sua enunciação (Ducrot, 1981). A partir dessa formulação, inicia o reposicionamento teórico do semanticista, deslocando-se da pragmática dos atos da fala para o campo da enunciação. “Não se trata mais do que se faz quando se fala, mas do que se considera que a fala, segundo o próprio enunciado, faz” (Ducrot, 1987, p.163). A saber, o teórico deslocou-se da pragmática dos atos da fala porque quis se manter fiel a Saussure e tinha que se manter imanentista dando conta de descrever a língua pela língua e não pelos fatores extralinguísticos.

A partir dessa ideia, Ducrot, na obra *Dizer e o Dito* (1987), escreve o capítulo “Esboço da Teoria Polifônica da Enunciação”, no qual apresenta o estado, à época atual, da Teoria da Polifonia, contestando a unicidade do sujeito falante pela retomada da necessidade de distinguir, no discurso os enunciadores e locutores para descrever o sentido dos enunciados de uma dada língua.

Ao desenvolver a Teoria da Polifonia, Ducrot declara inspiração em Ferdinand de Saussure, o qual define como objeto da linguística, a *língua*, que é, segundo ele, um sistema de signos compartilhados socialmente em oposição à *fala*, um ato individual de usar esse sistema (Saussure, 2012).

Ducrot destaca a interdependência entre língua e fala. Considera o sistema abstrato e a manifestação desse sistema, para que haja a ocorrência do fato enunciativo. As bases de Saussure servem para que o teórico parisiense possa defender a semântica “que introduz a fala na língua e a enunciação na frase” (Silva, 2012, p.174). Dessa forma, toma emprestados conceitos como *signo* e *valor*.

---

<sup>3</sup> Tradução da autora de “[...] *la langue est telle qu’on ne peut pas poser une question sans ce présenter comme inposant à l’autre des obligations de ce genre- ou ce n’est plus une question*” (Anscombe; Ducrot, 1976, p.14).

*Signo*, para Ducrot, corresponde à *frase*, isto é, uma estrutura abstrata que possui significado a partir das possibilidades que a relação semântica oferece. Em oposição à *frase*, o teórico apresenta o *enunciado*, representando um fragmento do discurso. Assim, cada *frase* corresponde ao resultado de uma abstração e de diversas possibilidades de seus enunciados.

O linguista (1987), ao enfatizar a oposição existente entre frase e enunciado, assegura a existência de um terceiro termo, a enunciação, ou seja, “o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado” (Ducrot, 1987, p.168).

A enunciação, em Ducrot, aparece como um conceito com função puramente semântica, não havendo nenhuma implicação fisiológica ou psicológica. Para o semanticista, a tarefa do linguista é “descrever sistematicamente as imagens da enunciação veiculadas pelo enunciado” (Ducrot, 1987, p.164). Na teoria, o semanticista deixa seu estudo restrito à linguagem, entendendo-a e explicando-a nela mesma, fazendo recusa das referências do mundo externo, não recorrendo às alusões externas, importando apenas os fatos linguísticos.

Ducrot também define o par conceitual *significação* e *sentido*, sendo a *significação* correspondente ao valor semântico da frase, podendo ser entendida como conjunto de instruções que servem como uma maneira de interpretar, construir o valor semântico dos enunciados que a realizam, isto é, o *sentido* desses enunciados.

O semanticista diz que a *frase* é uma construção do linguista, o qual atribui a ela uma *significação*, para que se possa compreender a situação ou o sentido de seus empregos. Também se deve recordar que o enunciado sempre aparecerá de forma única e irrepetível, o que permite dizer que a *significação* orienta, mas não esclarece o sentido, pois “Há milhares de maneiras possíveis de obedecer às instruções veiculadas pela frase”<sup>4</sup> (Ducrot, 1981, p.33).

É preciso que o enunciado seja levado em conta ao incitar uma ação, um comportamento, uma resposta, pois, para Ducrot (1987, p. 164). “[...] o enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, qualificação que se constitui no sentido do enunciado”. Assim, é preciso considerar que a frase corresponde a uma entidade abstrata e o enunciado àquilo que se pode tomar como observável – o que é realizado linguisticamente.

Da frase e do enunciado, ainda é possível, para Ducrot, distinguir a *enunciação*, que recebe três acepções: (a) a atividade psicofisiológica utilizada para produzir o enunciado; (b) o

---

<sup>4</sup> Tradução autora de “*il y a mille façons possibles d’obéir aux instructions véhiculées par la phrase*” (Ducrot, 1981, p.33).

acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, sendo esse um fato histórico (c) algo que não existia antes de falar e não existirá depois, uma aparição momentânea.

Interessa acrescentar que a noção construída por Ducrot para a enunciação, não está vinculada ao ato, porém ao aparecimento do enunciado (Flores; Teixeira, 2012). Azevedo (2006) esclarece que o pesquisador francês em seu conceito de enunciação, com função exclusivamente semântica, não considera o sujeito que comunica o enunciado, nem mesmo os fatores motivacionais para produzi-lo.

Ao falar em significação, Ducrot (1992, p.228) complementa, acrescentando que “a significação de um enunciado é um objeto teórico”. “O que justifica recorrer a ela é seu valor explicativo, é o fato de que ela torna possível certa regularidade, certa sistematicidade, na previsão do sentido das enunciações (enunciados)”. O autor assinala que a significação das palavras é constituída pela argumentação, sendo que esta, se encontra no próprio sentido das palavras.

O sentido corresponde a uma descrição do enunciado por meio de sua enunciação e da superposição de diversas vozes, que comunicam ao interlocutor. Posto isso, Ducrot (1987, p. 173) afirmou que “[...] interpretar uma produção linguística consiste, entre outras coisas, em reconhecer nela atos, e, que este reconhecimento se faz atribuindo ao enunciado um sentido, que é um conjunto de indicações sobre a enunciação”.

Assim, o sentido do enunciado nasce do confronto dos seres do discurso, da pluralidade de vozes que nele existem. Os enunciados remetem à enunciação que revela marcas de pessoa, tempo e espaço, o que os torna irrepetíveis. Para o autor, o valor semântico da frase ocorre a partir de sua significação, que procura explicar as ocorrências dos enunciados. O enunciado necessita da ação do interpretante para que alcance o valor semântico, o sentido. Para Ducrot (1992), os enunciados, que correspondem às realizações da frase, partem da transformação da língua em discurso, exigindo a ação enunciativa do sujeito da fala - o locutor.

De acordo com o trabalho desenvolvido pelo teórico, pode-se dizer que a significação corresponde ao caminho para chegar ao sentido e este, ao caminho para chegar à enunciação. Deve-se observar, portanto, todo o percurso realizado pelo que é dito. Nessa perspectiva, o sentido é definido por todas as indicações que existem sobre a enunciação.

Por isso, para interpretar uma produção linguística, é preciso que haja o reconhecimento dos atos, ou seja, atribuir ao enunciado um sentido, situá-lo e perceber as possibilidades de continuação do discurso.

## 1.2 CONCEPÇÃO POLIFÔNICA DO SENTIDO

A teoria Ducrotiana contesta a tese de que existe um único autor em cada enunciado; opondo-se, então, à unicidade do sujeito. O semanticista francês reforça em sua teoria enunciativa polifônica que o locutor e os enunciadores são diferentes sujeitos. O percurso teórico é sintetizado por Azevedo (2012, p. 170):

Ao questionar a existência de um ser único como autor do enunciado e como responsável pelo que nele é dito (o que é afirmado por outras teorias linguísticas), Ducrot (1987) demonstra que a descrição da enunciação, constitutiva do sentido do enunciado, contém (ou pode conter) a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam a sua origem. Assim sendo, sua tese é a de que é preciso distinguir entre esses sujeitos pelo menos dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores. Daí a ideia de que um enunciado é *polifônico*, isto é, tem seu sentido constituído por *várias vozes, por vários pontos de vista*.

A Teoria da Polifonia (TP), desenvolvida por Ducrot, está fundamentada, principalmente, nas obras *O Dizer e o Dito* (1987) e *Polifonia y argumentación* (1990), tendo como basilar que um mesmo enunciado possui vários sujeitos, os quais, por sua vez, têm estatutos linguísticos diferenciados: o sujeito empírico (SE), o locutor (L) e o enunciador (E). O sujeito empírico (SE) é o autor efetivo do que é produzido; o locutor (L) é o responsável pelo enunciado; o enunciador (E) é a origem dos pontos de vista que o locutor apresenta. O teórico afirma que os enunciadores são argumentadores, “[...] expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhes atribuam palavras precisas; 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).

Desde essa perspectiva, Ducrot (1987) afirma que um enunciado comporta várias vozes e, por isso, seu sentido é polifônico. Para haver melhor entendimento, é necessário acrescentar que a enunciação, para Ducrot (1984), é estrutura que se compõe por três elementos. O primeiro, o *locutor* (L), que é, como salienta o teórico, o agente da atividade linguística, o sujeito que produz o enunciado, o sujeito da enunciação. O segundo elemento é o *alocutário*, dividido em *ouvinte* e *destinatário*. O *ouvinte* (O) corresponde à “pessoa do mundo real que entre suas muitas propriedades, tem a de ser o *destinatário* (D), e que, designada por esta propriedade, recebe, contudo, no discurso, uma caracterização independente” (Ducrot, 1984, p.391 – grifo da pesquisadora). O *destinatário* é a quem se dirige a enunciação. O terceiro elemento é a *situação* (S), que estabelece o discurso em um tempo e em um lugar predefinidos.

Assim, o enunciado “não é mais nada em si mesmo, não é senão uma alusão a outros enunciados – aqueles pelos quais ele quer ser continuado” (Ducrot, 2009, p. 12). O autor do enunciado, então, põe em cena, no mesmo enunciado, vários personagens. E, a partir da confrontação de ideias desses distintos sujeitos, é que o sentido aparece. Portanto, o sentido do enunciado nada mais é que o resultado das diferentes vozes que ali se encontram. O enunciado corresponde a uma manifestação real da frase em dado tempo e espaço, sendo, assim, a uma entidade concreta da realização linguística (Azevedo, 2006).

O locutor corresponde a uma entidade linguístico-discursiva, uma vez que só existe no interior do enunciado. Destacam-se as palavras de Azevedo (2006, p. 91) para sintetizar a explicação a respeito do locutor.

De acordo com o semanticista, o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, põe em cena, por meio deste, enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. E, nesse sentido, o locutor manifesta sua própria posição em relação aos enunciadores que mobiliza, quer assimilando-se a um ou a outro, quer simplesmente fazendo-os aparecer no enunciado para contestá-los ou para mencionar outros pontos de vista que não os próprios. O sentido do enunciado estaria, então, não só nas diferentes vozes que se manifestam através dele, mas, principalmente, na posição do locutor frente aos enunciadores que são por ele mobilizados na produção do enunciado.

Ducrot (1987, p. 182) exemplifica a ideia anterior citando uma circular escolar que deve ser assinada pelo responsável pelo aluno. Segundo o autor, o pai que assina é o sujeito empírico, mas aparecerá como locutor no momento em que se torna o responsável jurídico por autorizar, pois está autorreferido no início do documento “eu, abaixo assinado, autorizo meu filho [...]”. O ato de assinar serve para indicar o locutor e para assegurar a identidade entre locutor do enunciado e um indivíduo empírico. Então, a enunciação de um enunciado não tem figura única de sujeito.

Outro personagem corresponde ao sujeito empírico (SE), aquele ser capaz de produzir fisicamente o enunciado, o humano, o ser de “carne e osso”. No entanto, Ducrot (1990) baseia seus estudos de análise linguística nos enunciadores e locutores, visto que esses existem no interior do enunciado, estando envolvidos na significação desse enunciado. Para o semanticista, o sujeito empírico é externo ao discurso, fato que não o inclui no trabalho dos linguistas imanentistas como ele.

O locutor do enunciado nem sempre coincide com o SE. Para exemplificar, Ducrot (1990, p. 18) apresenta o seguinte enunciado afixado em uma lata de lixo “Não hesite em me

usar”<sup>5</sup>. A fala em primeira pessoa é atribuída à lixeira, e não a quem produziu a placa indicativa, o que deixa claro que o locutor nem sempre é o sujeito empírico.

Ducrot (1987) admite que o locutor possa ter diferentes atitudes em relação aos pontos de vista, uma vez que pode assumi-los, havendo a representação por meio da concordância ou da oposição. O locutor possui três atitudes, a saber:

(a) L identifica-se com um enunciador no sentido de assumir o ponto de vista por este veiculado; (b) L aprova o conteúdo semântico revelado por um enunciador, concordando com ele mesmo que o enunciado não objetive fazer admitir esse conteúdo; e (c) L pode opor-se a um dos pontos de vista presentes no enunciado/discurso, recusando ou rejeitando esse enunciador (Ducrot, 1990, p. 66-67).

Com essa visão, percebe-se quebrada a premissa da unicidade do sujeito da enunciação, já que o locutor atualiza várias vozes que ele nega, aceita ou com que se identifica. “O locutor responsável pelo enunciado dá existência, por meio deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (Ducrot, 1987, p. 193).

Os enunciadores são os pontos de vista evocados pelo locutor no momento em que produz o enunciado; não são pessoas do discurso. Ducrot (1987) reforça que o locutor pode ser o responsável pela enunciação ou pelo locutor, enquanto ser no mundo, e possui a responsabilidade de ser o signatário do enunciado.

É preciso indicar a posição do locutor em relação aos enunciadores. Quanto às posições do locutor, Azevedo (2011) assinala que o locutor pode identificar-se com um dos enunciadores e, assim, assumir seu ponto de vista. Pode dar aprovação a um enunciador, indicando aceitar, admitir a origem do ponto de vista, fato que ocorre com a pressuposição.

Na busca por exemplificar o que está posto, verificando, na prática, as funções do locutor e dos enunciadores, bem como a interação existente entre eles, considere-se o enunciado (1).

(1) *A nutricionista recomenda que eu faça atividades físicas diariamente, mas hoje está frio.*

Os enunciadores (E), mobilizados pelo locutor (L) em (1) seriam:

E<sub>1</sub>: *A nutricionista recomendou a prática de atividades físicas diariamente*

---

<sup>5</sup> Tradução da autora de “No dude em utilizarme” (Ducrot, 1990, p. 18).

*E<sub>2</sub>: Hoje está frio*

*E<sub>3</sub>: O frio desmotiva para a realização de atividade física*

Assim, ao analisar as atitudes manifestadas pelo locutor (L), nos três primeiros enunciadores, L aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e assume E<sub>3</sub>.

Pode-se perceber que o movimento argumentativo resulta das relações entre os pontos de vista que o locutor coloca em cena. E os enunciadores são a fonte da qual partem os pontos de vista; as vozes no universo enunciativo.

Conforme Azevedo (2016), o sentido do enunciado não está unicamente nas distintas vozes que se apresentam por meio dos enunciadores, mas na posição que o locutor adota em relação a cada um dos enunciadores por ele mobilizados. Então, é preciso localizar locutor e enunciadores, o lugar, o ponto de vista de cada enunciador, para posteriormente, identificar a atitude do locutor em relação aos enunciadores.

Ao tentar ilustrar o processo de constituição do sentido, abordam-se os diferentes pontos de vista, ou os enunciadores atualizados pelo locutor ao tratar do fenômeno da pressuposição. Esse fenômeno possui relevância para a Teoria da Argumentação na Língua e é fundamental na Teoria da Polifonia. Veja-se o enunciado (2):

*(2) Antônio já não trabalha mais oito horas por dia.*

Os enunciadores (E), mobilizados pelo locutor (L), nesse caso, seriam:

*E<sub>1</sub>: Antônio trabalha*

*E<sub>2</sub>: Antônio trabalhava oito horas por dia*

*E<sub>3</sub>: Antônio não trabalha mais oito horas por dia.*

*E<sub>4</sub>: Antônio não trabalha atualmente oito horas por dia*

Desse modo, ao construir o sentido do enunciado, o locutor (L) em relação aos enunciadores, aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>, opõe-se ao E<sub>3</sub> e assume o E<sub>4</sub>. Em relação aos enunciadores que o locutor aceita, pode-se dizer que estão previstos na significação, ou seja, no sistema linguístico, pois, conforme o teórico francês, a própria significação da frase pode fomentar o aparecimento de pressupostos em relação ao sentido do enunciado (Ducrot, 1987).

Nesse exemplo, ao realizar o enunciado (2), o locutor enuncia igualmente todos os enunciadores que a própria língua impõe mobilizar, isto é, a pressuposição inscrita no sistema linguístico.

A identificação dos pressupostos independe, portanto, de circunstâncias extralinguísticas. “Dizer que pressuponho X, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X” (Ducrot, 1987, p.42).

O pressuposto é visto como uma evidência, um elemento que se torna incontestável no universo discursivo para o locutor e para o interlocutor. As pressuposições estabelecem “as representações requeridas do ouvinte para que o enunciado se integre a uma comunicação normal” (Ducrot, 1981, p. 24).

Dessa forma, o que se afirma é o que está posto; o pressuposto é o que o enunciado permite que o interlocutor conclua a partir do domínio que possui da língua. Coerente com o propósito da TAL (de demonstrar que a argumentação está prevista na própria língua), o pressuposto apresenta-se inscrito no próprio sistema linguístico, sendo que ao dizer X é impossível não dizer o pressuposto Y.

Elucidando a presença da preposição, o enunciado (3) exemplifica:

(3) *Pedro parou de fumar*<sup>6</sup>.

Os enunciadores (E), mobilizados pelo locutor (L), nesse caso, seriam:

E<sub>1</sub>: *Pedro fumava*

E<sub>2</sub>: *Pedro não fuma atualmente*

Ao observar esse exemplo de pressuposição sobre o qual Ducrot desenvolve seu estudo, o posto é representado pelo enunciador E<sub>2</sub>, que coloca Pedro na condição de ex-fumante. Já o pressuposto corresponde ao que está evocado e expresso nos enunciadores E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>. Os pressupostos estão marcados na significação das palavras. Pode-se dizer que pertencem ao domínio comum dos dois personagens do discurso.

Cabe ressaltar que o pressuposto dá ideia de situar-se num passado de conhecimento comum aos dois personagens que dialogam. Sendo assim, conforme Ducrot (1987), a

---

<sup>6</sup> Exemplo clássico de Ducrot para ilustrar a pressuposição.

pressuposição não está ligada a nenhuma reflexão individual, não podendo ser justificada ou explicada pelo raciocínio, uma vez que se apresenta como uma imposição do próprio enunciado à sua compreensão. Os fenômenos sintáticos de negação e interrogação são critérios que revelam a presença da pressuposição.

Ao fazer a análise polifônica de enunciados, procura-se, sempre, realizar a identificação dos pressupostos contidos no que está dito, pois, em um mesmo enunciado, estão presentes vários pressupostos com *status* linguísticos diferentes.

Para refletir sobre o fenômeno das várias vozes que falam simultaneamente no discurso, destacam-se as contribuições de Azevedo (2015, p. 440) quando explicita que:

[...] falar em polifonia no discurso significa tratar apenas uma parte desse universo de relações e interconexões que o compõem; significa por sob a lupa as diferentes “vozes” que povoam o discurso, os diversos seres e não-seres que nele coabitam. Mas entender o sentido do discurso pelos pontos de vista que o locutor põe em cena é uma das vias de estudar essa complexidade, não em sua totalidade, obviamente, mas desde uma perspectiva essencial à própria existência do discurso.

Ducrot (1990) ressalta que é tarefa semântica linguística analisar e descrever o sentido do enunciado, o que este quer dizer. Então, o leitor precisa estar aberto à reflexão, pois o verbo ler pressupõe uma ação, o texto lido modifica o leitor, provocando-lhe diferentes experiências. A polifonia, por sua vez, possibilita que se tenham distintas visões de mundo, diferentes concepções de sociedade.

Nos capítulos seguintes, serão tratados os conceitos de leitura, de enunciação e de compreensão leitora. Também será abordada a transposição didática a fim de que o aluno seja capaz de usar eficazmente a língua de forma oral e escrita. Serão explanadas, ainda, as contribuições da polifonia para a qualificação das interações verbais, realizando-se análises de discurso e elaboração de questões de compreensão leitora com base na análise polifônica do discurso a ser compreendido.

## 2 LEITURA, ENUNCIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA

Este capítulo abordará reflexões sobre a leitura, a importância da compreensão leitora e a formação de um leitor proficiente, bem como, a necessidade de o professor reconhecer a tarefa que tem na elaboração e escolha de materiais que contribuam para o ato de ler na escola. Apresentará a alteridade polifônica ressaltando que a polifonia é manifestação de alteridade. Também será abordada a Teoria da Transposição Didática, de Yves Chevallard, para fundamentar a análise de atividades de compreensão leitora em livros didáticos, bem como a proposição de outras que se julga mais pertinentes ao desenvolvimento dessa habilidade.

### 2.1 LEITURA

A leitura<sup>7</sup> e as habilidades<sup>8</sup> necessárias para a consecução desse processo são foco de muitas pesquisas e estudos, que estão desafiando a comunidade científica, a refletir sobre o processo de aprendizagem da leitura, em especial aqui, acerca do desenvolvimento da compreensão leitora.

A leitura de que se fala refere-se a uma ação que visa à aprendizagem, indo além do aspecto técnico, uma vez que ela se processa a partir da relação do sujeito com o texto e com o mundo (Freire, 1989).

Nesse viés, destaca-se que a leitura permite ao sujeito grande experiência, o liberta, e certamente, é um caminho seguro para a aprendizagem. Ângela Kleiman no livro “Oficina de Leitura - Teoria e Prática” (2008), enfatiza que a leitura torna-se ato social que exige do leitor, ao se deparar com o texto, colocar suas crenças e valores em ação, suas vivências. Ler é, então, envolver-se no contexto do texto. “Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão” (Kleiman, 2008, p.13). A autora destaca que o leitor estabelece relações e ativa seus distintos conhecimentos, para que possa dialogar com o texto. Segundo ela, a aprendizagem da leitura acontece de forma gradativa.

Os estudos de Azevedo (2016) referem-se à leitura como um processo enunciativamente interativo, que ocorre entre o leitor e o discurso, sendo possível haver a (re)constituição de sentido do que está sendo lido por meio da compreensão e da interpretação do discurso. Sendo assim, a leitura exige do leitor a decodificação, a compreensão e a interpretação. Quando se

---

<sup>7</sup> Neste estudo a leitura se restringe à leitura do discurso escrito.

<sup>8</sup> Habilidade, neste estudo, é definida como um *saber-fazer* (Azevedo, 2019, p.95).

refere à decodificação, a autora diz que corresponde à possibilidade de decifrar o código escrito; a compreensão corresponde à habilidade de assimilar, inter-relacionar as palavras, para que seja possível a compreensão do discurso. A habilidade de interpretação pressupõe que o leitor decodifique e compreenda o discurso, para que possa relacionar o tema discutido com os contextos de produção e recepção do texto, percebendo as diferentes vozes que ali se apresentam.

Pensando assim, é possível afirmar que a leitura corresponde a um processo de grande complexidade e exige dos estudantes e de todos os sujeitos que o praticam uma grande gama de conhecimentos, que vão desde o reconhecimento de palavras e sentenças, até o desenvolvimento de sentidos que estão vinculados ao entendimento do leitor. Então, quando se remete ao processo de leitura no âmbito escolar, ressalta-se a necessidade de diversificar metodologias que favoreçam o desenvolvimento do gosto pela leitura e das habilidades por ela pressupostas.

Habilidades de leitura tornam-se essenciais para que seja possível a apreensão do conhecimento. A saber, o avanço tecnológico dá oportunidade do contato com uma informação rápida e imediata, possibilitando que os sujeitos leiam cada vez mais e mais rapidamente; não garante, todavia, uma melhor leitura. Estudos de Ribeiro, Franco e Campos (2021) destacam que é cada vez mais visível o nível de leitura superficial que muitos estudantes apresentam, havendo, assim, um paradoxo, mais leitura, mas índices de desempenho inferiores ao esperado, tais como os apontados em respeitáveis processos avaliativos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

De acordo com Azevedo (2019), a leitura é fator preocupante no contexto atual brasileiro, o que desafia todos os envolvidos em tal processo a pensar em dinâmicas pedagógicas que busquem potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, pois, conforme evidenciado na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio (BNCC, 2017), a compreensão leitora se torna fundamental e precisa ser objeto de aprendizagem na Educação Básica.

Apesar de a definição de leitura parecer uma tarefa fácil, esta é uma atividade complexa, que envolve reflexão e análise de diferentes teóricos. Ao buscar a construção de conceitos alinhados aos propósitos do estudo, é possível destacar a linguista Kleiman (2002, p. 65) que discorre sobre a leitura como sendo “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. A pesquisadora enfatiza a importância dos papéis do autor e do leitor e da interação entre eles, para que seja possível a construção de caminhos capazes de dar sentido ao discurso.

Outra perspectiva, quando se remete à construção da concepção de leitura, é a de Flores e Teixeira (2012), que pontuam que o leitor interpreta o enunciado reconstruindo seu sentido, de acordo com as indicações que nele estão presentes. Também se destaca a concepção de Ferreira e Teixeira (2009), ao afirmarem existir uma relação intersubjetiva que se produz na leitura, sendo sempre inédita e irrepetível. Isso ocorre porque o leitor faz o uso de indicativos que estão presentes no discurso estabelecendo relações entre palavras, enunciados e parágrafos para reconstruir o sentido global do discurso lido.

Ao falar em leitura, também é pertinente destacar os escritos de Azevedo (2016, p.74) quando evidencia que “do ponto de vista linguístico, é preciso ter em mente que, para o aprendiz uma leitura proficiente é um dos requisitos (se não o primeiro) para o acesso à informação em todas as áreas do conhecimento [...]”. É interessante deixar claro que a leitura é essencial para a formação cidadã do sujeito.

Sendo assim, acredita-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, a leitura e as habilidades de compreensão leitora do educando devem ser aprimoradas, pois um leitor competente deve ser capaz de ler as entrelinhas, perceber as relações existentes entre o que está lendo e outros conhecimentos que possua (Brasil, 2017).

Em face do citado, acerca do ato de ler, a Nova Base Nacional Curricular Comum (2017) enfatiza que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/expectador com os textos escritos orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos [...] (Brasil, 2017, p. 69)

Pode-se inferir que a leitura é atividade complexa, social, interativa, cognitiva que exige do educando diversas capacidades para que assim consiga estabelecer relações, realizar apreciações, reflexões e análises.

Nesse mesmo debate, Azevedo (2016), em seus estudos, propõe a análise da compreensão leitora por meio de dois níveis descritos a seguir:

[...] (a) compreensão analítica em que o leitor “decompõe” a totalidade semântica que é o discurso em partes (enunciados, palavras) com o intuito de examinar cada uma, e as relações de umas com as outras, a fim de compreender o todo; e (b) a compreensão sintética, na qual o leitor “recompõe” a unidade do discurso pela reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise (Azevedo, 2016, p.75-6 grifos da autora)

A distinção construída pela estudiosa, quando se refere à compreensão analítica, pressupõe a Teoria da Polifonia de Ducrot, fazendo com que o leitor relacione as informações do texto; para isso, precisa ter conhecimentos linguísticos que se referem à estrutura da língua escrita, ter referências sobre o tema e sobre o contexto comunicativo interno ao discurso lido. Enfim, o leitor deve mobilizar diferentes conhecimentos.

Portanto, compreender o texto não pode ser prática reduzida apenas à extração das informações nele contidas, é preciso entender os encadeamentos argumentativos<sup>9</sup>. A leitura, então, fica distante de ser atitude passiva, uma vez que o leitor está sempre em busca de sentido do que lê, não sendo mero receptor de informações, colocando em evidência as relações que existem entre *eu* e *tu* (Niederauer, 2015).

A compreensão leitora ocorre quando o leitor, levanta questionamentos e os responde, ressaltando-se que cada leitor é único, e as percepções de um mesmo texto podem ser diferenciadas. É pertinente trazer o que dizem Flores e Teixeira (2012, p.08) sobre a leitura destacando que essa “é também um fenômeno enunciativo”, pois, quando o leitor “interpreta”<sup>10</sup> o enunciado, é capaz de reconstruí-lo, uma vez que estabelece a relação com o texto. No entanto, o enunciado produzido não pode ser de qualquer sentido, pois o discurso orienta a direção que o leitor deve seguir. Consoante Niederauer (2015, p.26), “[...] ler enunciativamente é interagir com o discurso, constituindo sentido do que é lido, no momento e no espaço em que está sendo lido”.

Talvez Niederauer (2015) aborde uma questão pertinente que precise ser trabalhada nos espaços escolares, quando se refere ao ato de ler, visto que as atividades escolares devem buscar a formação de leitores proficientes, capazes de compreender os discursos escritos, uma vez que, quando se usa de uma forma proficiente a língua, é evidente que diversas habilidades foram desenvolvidas. Essa constatação assinala a necessidade de diferentes aprendizagens, permitindo que o professor torne o aluno capaz de utilizar a língua de forma adequada.

Diante disso, é oportuno destacar que o desempenho em leitura e a necessidade de propostas educativas voltadas para o ensino da compreensão leitora são de grande valia visto que o desempenho escolar está estreitamente vinculado à compreensão daquilo que se lê.

---

<sup>9</sup> Para Ducrot (2005) os encadeamentos argumentativos se referem ao sentido de uma entidade linguística, podendo ser uma palavra ou um enunciado. O encadeamento argumentativo possui só uma realidade discursiva, sendo estritamente linguístico. Azevedo (2006, p.119) contribui ao citar que a argumentação na Teoria da Polifonia “se caracteriza pela interdependência de sentido dos segmentos argumento e conclusão que compõem, justamente por essa interdependência, um encadeamento argumentativo”.

A saber também, que de acordo com o Dicionário de Linguística de Enunciação de Flores *et al* (2009, p.97), “o encadeamento argumentativo é a sequência de dois segmentos de discurso, com interdependência de sentido, ligados por um conector”.

<sup>10</sup> O que os autores chamam de interpretação equivale ao que nesta pesquisa se denomina compreensão.

Também é evidente a necessidade de os professores reconhecerem que o domínio dos recursos linguísticos, da argumentação e dos discursos possibilita que os estudantes participem mais efetivamente das práticas sociais da linguagem. Por isso, deve-se buscar meios de ampliar e qualificar práticas voltadas ao trabalho com a leitura. Outro enfoque refere-se à seleção de materiais de leitura que possibilitem o educando a observar a linguagem, sendo ele apto a propor, opor e duvidar do que ali está posto (Reis, 2020).

O ato de ler em sala de aula também necessita ser explorado por meio de práticas de leitura colaborativa, para que os alunos sejam habilitados a partilhar ideias, comparar suas percepções e seu entendimento sobre a temática. As práticas de leitura necessitam estar pautadas em valores sociais e alinhadas com o uso social da linguagem (Kleiman, 2004).

Assim, entende-se que as práticas voltadas ao desenvolvimento de uma leitura exitosa estejam de acordo com a diversidade dos usos que se faz da linguagem, visem ao desenvolvimento de uma leitura proficiente e atendam às exigências dos documentos norteadores da educação, como a BNCC. A leitura é uma ação complexa, que envolve diferentes elementos e níveis, os quais vão do linguístico ao comunicacional, ao discursivo; por isso, o professor deve trabalhar com práticas que levem a uma aprendizagem que possa ser aplicada nos contextos escolares e sociais (Azevedo; Reis; Monte, 2021).

## 2.2 ALTERIDADE POLIFÔNICA

Ao pensar a linguagem por meio da alteridade é necessário, de acordo com Ducrot (2009), realizar uma reflexão sobre as ideias de Platão, uma vez que esse filósofo grego definia a alteridade como qualidade e a percebia como sendo uma das propriedades gerais das ideias.

É na obra “O Sofista” que Platão (2003) desenvolve a Teoria da Alteridade no momento em que estabelece como categorias fundamentais da realidade o Movimento, o Repouso, o Mesmo, o Ser e o Outro. Para Platão, o Outro era considerado uma categoria fundamental da realidade estando em relação a todas as outras, sendo o gênero fundante de todos os outros gêneros, descrito, então, como o mais importante. “Ora, o que se nos revelou de maneira certíssima foi que não pode haver outro a não ser em relação com outra coisa” (Platão, 2003, p.53). Pode-se, dessa forma, dizer que algo não pode ser definido por suas próprias características, mas é preciso haver a comparação com os outros para que se observem as diferenças que conferem ao que está sendo definido sua própria identidade. Evidencia-se, então, o papel do Outro.

Sendo assim, a teoria da alteridade platônica tem como seu maior fundamento a essência do outro “a qual circula por meio de todas as quatro outras categorias primeiras: Movimento, Repouso, Mesmo e Ser, diferenciando cada uma delas das demais devido a sua participação na natureza do outro’ (Ducrot, 2009, p.10).

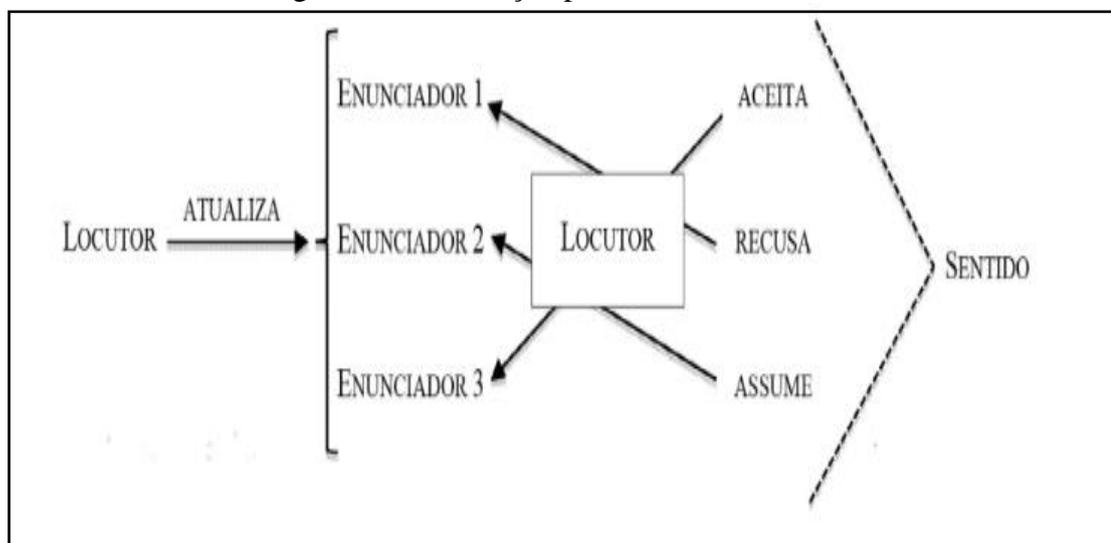
Importante frisar as ideias de Azevedo (2015), quando salienta que ver a polifonia como manifestação da alteridade que dá sentido ao discurso é remeter-se à questão de alteridade, destacada por Platão.

A alteridade surge quando existe o confronto de diferentes sujeitos “[...] ou seja, é na relação ser/não-ser, eu/outro que “nasce” o sentido de um enunciado” (Azevedo, 2015, p.444). Nesse sentido, é possível afirmar que articular polifonia e alteridade é algo que ocorre a partir da confrontação de distintos sujeitos e sua relação ser/não-ser, a partir dos diferentes sentidos de vida.

Ao falar em alteridade percebe-se a presença da oposição, sendo Ducrot um teórico que, embora baseie seus estudos no contexto linguístico, elabora sua teoria a partir da oposição como perspectiva metodológica, seguindo os passos de Ferdinand Saussure. Na Teoria da Polifonia de acordo com Ducrot (1990) em um enunciado estão presentes várias vozes de sujeitos com status linguísticos diferentes. Por conseguinte, já se pode perceber a alteridade no confronto existente entre as atitudes do locutor com os enunciadores (Azevedo, 2015).

Outra forma de alteridade pode ser percebida na figura de Azevedo (2015) quando destaca a constituição polifônica do sentido.

Figura 1- Constituição polifônica do sentido

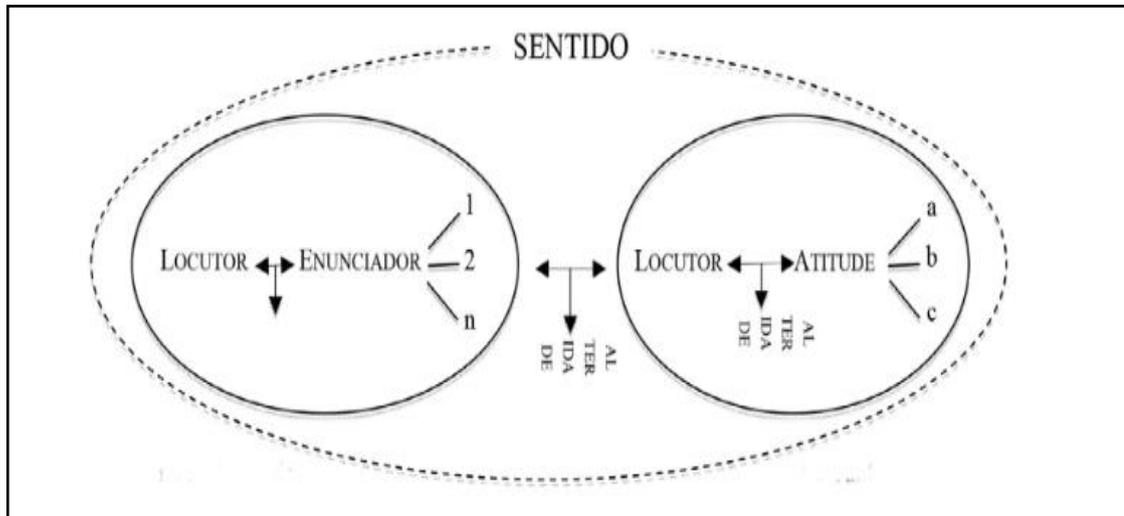


Fonte: Azevedo (2015, p. 450).

A alteridade ilustrada por Azevedo (2015) pode aparecer já na constituição do locutor e enunciador, nas atitudes que o locutor adota em relação a cada enunciador, percebendo-se a oposição em aceitar e recusar, ou no aceitar e assumir.

A figura 2, também pertencente à obra de Azevedo (2015) revela outra forma de alteridade.

Figura 2 – Alteridade constitutiva do sentido polifônico



Fonte: Azevedo (2015, p.450).

Nessa figura percebem-se as relações de oposição existentes, o confronto dos enunciadores com o locutor e as atitudes que este revela em relação a cada enunciador que mobiliza para a construção do sentido do discurso.

Ao reportar-se à Teoria da Polifonia, Ducrot (1987) salienta que todo o enunciado revela em sua enunciação uma superposição de várias vozes. Essas, para o semanticista, não significam uma ordem de importância, mas, sim, auxiliam no entendimento.

Conforme o pesquisador parisiense, o sujeito que produz o enunciado ou o discurso não é o elemento mais importante a ser observado uma vez que,

[...] o linguista e mais propriamente o linguista semanticista, deve estar preocupado com o sentido do enunciado, isto é, descrever o que o enunciado diz, com o que ele contribui. Assim, o que importa é o que está no enunciado, e não as condições externas de sua produção. O (problema importante) da determinação do SE [sujeito empírico] é mais uma preocupação sociolinguística ou psicolinguística, que fazem perguntas como por que o Sr. X disse o que disse? O que me interessa é simplesmente o que disse o Sr. X (Ducrot, 1990, p.17).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Tradução da autora de “El lingüista y en particular el lingüista semanticista debe preocuparse por el sentido del enunciado, es decir debe describir lo que dice el enunciado, lo que éste aporta. De manera que lo que interesa es lo que está en el enunciado y no las condiciones externas de su producción. El problema (importante) de la determinación del SE es más bien preocupación de los sociolingüistas o los psicolingüistas, que se formulan

No discurso aparece a voz do sujeito empírico, do locutor, como sendo o responsável pelo conteúdo semântico. E, os enunciadores as origens dos vários pontos de vista que estão expressos no discurso, fazendo o locutor adotar diferentes atitudes, que podem ser de assumir, aceitar ou recusar cada um deles.

Portanto, Ducrot revela que o locutor de um enunciado é capaz de colocar em cena um certo número de personagens, sendo que o sentido do enunciado se dá a partir da confrontação desses distintos pontos de vista, das diferentes vozes que deles emergem. Contraria-se, então, a unicidade do sujeito falante.

### 2.3 A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Na escola, o estudo da língua permanece reduzido à classificação morfosintática, às práticas de memorização, à reprodução e às regras gramaticais. No entanto, o estudante precisa aprender a produzir e a compreender os discursos que estão inseridos em situações cotidianas. E, como o saber escolar se encontra alicerçado em uma “aprendizagem” da metalinguagem, afasta cada vez mais o aluno das atividades que envolvem compreensão leitora e produção dos discursos (Azevedo, 2010).

Sendo assim, por essa falta de um trabalho eficaz que atente-se a compreensão leitora e a livre expressão, as dificuldades se tornam evidentes. Consoante ao exposto, Azevedo e Rowell (2006) esclarecem que o trabalho com a linguagem necessita ser realizado por todas as disciplinas, visto ser ela um meio de interação capaz de possibilitar que os conhecimentos sejam construídos tendo a língua como instrumento para o acesso das informações, processamento e elaboração de ideias na busca da aprendizagem.

Ora, assim é possível acrescentar a necessidade de os professores terem a consciência de que o conhecimento ocorre pela mediação da língua e, independentemente da área de atuação, necessitam trabalhar com os alunos a leitura e a produção de discursos, visto que isso será contributo para as especificidades de cada disciplina.

Parafraseando Azevedo (2010), é possível dizer que o ensino da língua está estritamente ligado ao seu uso, na leitura e na produção oral e/ou escrita. Levando o aprendiz a interagir nas diferentes situações enunciativas, fato que se aprimora na inter-relação entre o fazer e o agir. De nada adianta o ensino das normatizações gramaticais, as explicações teóricas sobre a língua, o estudo dos verbos, se isso não estiver vinculado às ações de leitura e produção oral e escrita.

---

preguntas como ¿por qué el señor X dijo lo que dijo? Lo que a mí me interesa es sencillamente lo que dijo el señor X. (Ducrot, 1990, p. 17 – grifos do autor).

Portanto, cabe ao professor aproximar a aprendizagem escolar do cotidiano do educando, mesmo sabendo que deverá utilizar-se da simulação de ações, pois a educação formal<sup>12</sup> ocorre também a partir das relações feitas por meio da educação informal<sup>13</sup>, que englobam as crenças, informações, regras, o saber de geração para geração.

Entra em debate, conseqüentemente, a necessidade de os professores proporcionarem aos alunos situações “reais” de aprendizagem, oportunizando o uso dos saberes prévios, a comparação, a identificação e a inter-relação com as novas informações. Azevedo (2010) defende a necessidade de conhecer o aluno, utilizando-se de estratégias, métodos, recursos, que sejam eficazes para que este construa conhecimento. E, para o professor possibilitar ao aluno situações de aprendizagem, destaca-se o papel da Transposição Didática a qual oportuniza que um conceito possa ser transferido do contexto científico para o contexto escolar.

De acordo com Yves Chevallard (2005, p. 45), os processos de ensino e aprendizagem mantêm uma relação dialética com os conteúdos do ensinar. É preciso haver as criações didáticas para que sejam satisfeitas as necessidades de ensino, “[...] o trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado transposição didática”<sup>14</sup>

O matemático citado para melhor compreensão afirma que a transposição didática parte da tríade: “objeto de saber - objeto de enseñar – objeto - de enseñanza”. Por isso, é preciso que os saberes científicos sejam pensados, planejados, estudados, (re)elaborados e adaptados para que se possa trabalhar com eles no processo educativo.

A Transposição Didática ocorre, então, para que aconteça a passagem do saber sábio ao saber a ser ensinado; a didática é o meio que leva a interrogações sobre o objeto de estudo, a fim de que exista o distanciamento que possibilite rupturas, questionamentos, para que o sujeito possa construir seu próprio domínio, havendo, assim, à construção de novas aprendizagens a partir dos problemas que aparecem nos enunciados.

---

<sup>12</sup> “Com ambiente e horários pré-fixados, com profissionais especializados, com material planejado especificamente para esse fim e programas curriculares estabelecidos, a educação formal, diferentemente da informal, assume a configuração de processo: (a) sistemático – metódica e metodologicamente organizado para propiciar a aquisição do conhecimento produzido social e historicamente; (b) programado – com objetivos e ações planejados previamente e conteúdos hierarquicamente dispostos ao longo de um currículo; e (c) situado artificialmente – em oposição à circunstancialidade que define o processo de educação informal, a educação formal tem tempos e espaços definidos, ocorre por meio da criação de ambientes de aprendizagem, antecipando necessidades e conflitos que supostamente fazem parte da vida em sociedade” (Azevedo; Rowell, 2010, p.214).

<sup>13</sup> “É uma educação assistemática, pois não é planejada nem regida por preceitos didáticos-pedagógicos estabelecidos cientificamente. É espontânea pois ocorre da necessidade. Circunstancial, visto não ter local e hora estipulados” (Azevedo; Rowell, 2010, p.214).

<sup>14</sup> Tradução da autora de “El trabajo” que transforma de um objeto de saber a enseñar em um objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 2005, p. 45).

Para Chevallard (2005), o educador consegue ver as coisas de maneira diferenciada e, por meio da Transposição Didática, é capaz de colocar o aluno na busca por situações de aprendizagem. A didática é, pois, uma ação que deve corresponder às exigências do meio. Então, o saber científico ou técnico a ser ensinado deve passar por deformações, precisa de constantes modificações, uma vez que, embora permaneça semelhante à sua concepção, vai tendo novos significados devido às particularidades do ambiente escolar em que se está trabalhando.

Ainda se percebe, na ideia do pesquisador, a indagação sobre a existência da Transposição Didática já que esta ocorre quando existem situações que fomentam criações didáticas. Fato que exige do professor estar em permanente questionamento sobre seu objeto de ensino, havendo, assim, a presença do princípio de vigilância epistemológica<sup>15</sup>, ou seja, o questionamento sobre qual conhecimento será trabalhado e quais os saberes implícitos que serão mobilizados.

Na Transposição Didática, pode-se destacar uma tríade composta por professor, aluno e saber. Sendo assim, a relação do professor com o saber deve buscar o favorecimento de situações de ensino que possibilitem aos alunos a assimilação dos conteúdos.

De acordo com Chevallard (2005), o professor em sua atuação, por vezes, não percebe a existência da transposição espontaneamente, como evidencia:

O docente em sua classe, o que elabora os programas, o que produz os manuais, cada qual em seu âmbito, instituem uma norma didática que tende a constituir um objeto de ensino como distinto do objeto a que dá lugar. Desse modo, exercem sua normatividade, sem assumir a responsabilidade – epistemológica – deste poder criador de normas. Se esperam, às vezes, a aprovação ou a rejeição do especialista, situam essa apreciação como algo exterior a seu projeto e alheio a sua lógica interna. Essa apreciação é considerada posteriormente ou pode acompanhar essa lógica, mas raramente se integra a ela, por impossibilidade de levá-la em conta em suas implicações epistemológicas. Possui valor estético ou moral, intervém na recepção social do projeto. Não informa dele nem a estrutura nem os conteúdos, mas, sim, de uma forma mimética e em uma tentativa de dar-lhes credibilidade frente aos poderes institucionalmente investidos (Chevallard, 1978 *apud* Chevallard, 2005, p. 51-52).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Uma forma de exemplificar o problema que participa do princípio da vigilância epistemológica, e que o pesquisador deve observar constantemente, é a seguinte: quando o professor disser: “Hoje, mostrei  $A^2 - B^2$ ”, o didata perguntará: “O que é esse objeto de ensino que o professor rotula como  $A^2 - B^2$ ? Que relação tem com o objeto matemático ao qual ele se refere implicitamente? (Chevallard, 2005, p.49, tradução da autora).

<sup>16</sup> Tradução da autora de “El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituyen una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como distinto del objeto al que da lugar. De ese modo, ejercen su normatividad, sin asumir la responsabilidad – epistemológica – de este poder creador de normas. Si esperan, a veces, la aprobación o el rechazo del especialista, sitúan esa apreciación como algo exterior a su proyecto, y ajeno a su lógica interna. Esta apreciación es considerada posteriormente o puede acompañar a dicha lógica, pero raramente se integra en ella, por imposibilidad de tomarla en cuenta en sus implicaciones epistemológicas. Pose e valor estético o moral, interviene en la recepción social del proyecto. No informa de ello a la estructura ni a los contenidos sino de una manera mimética y en un intento de acreditarlos frente a los poderes institucionalmente investidos” (Chevallard, 1978 *apud* Chevallard, 2005, p. 51-52).

Diante do pensamento do autor, é possível salientar a necessidade de o docente ter a consciência das ferramentas que irá utilizar para que o objeto de saber seja trabalhado didaticamente; a Transposição Didática faz com que o docente perceba, também, a necessidade de considerar os saberes não escolarizados.

Ao abordar a Transposição Didática, é pertinente apresentar o que Álvarez (2005) destaca sobre essa temática. O pesquisador evidencia que tal conceito tem origem na sociologia do século XX criada por Verret e, posteriormente, foi aplicado nos estudos relacionados à matemática por Yves Chevallard, no período de 1980 e 1990.

Álvarez (2005) realiza seus estudos tendo como objeto a produção de textos escritos e, ao remeter-se à Transposição Didática, salienta que “a especificidade da ciência denominada Didática consiste em transformar a realidade do sistema didático em objeto de conhecimento”<sup>17</sup>(Álvarez, 2005, p. 56).

Ainda de acordo com Álvarez (2005, p.50), a Transposição Didática refere-se às transformações,

[...]que um dado conhecimento sofre quando é exposto didaticamente, no que diz respeito à sua origem científica e mesmo no processo de invenção, já que os conteúdos sofrem modificações no caminho que vai dos discursos da invenção aos discursos da exposição especializada, aos discursos de difusão e vulgarização e aos discursos escolares.<sup>18</sup>

Pode-se dizer que os saberes trabalhados em sala de aula não são apenas simplificações do conhecimento científico e, para que possam ser trabalhados com os alunos, tornam-se novos saberes com uma finalidade educacional.

Com base nesse entendimento, Chevallard (1991) e Álvarez (2005) comungam com a ideia de que a Transposição Didática torna o saber técnico-científico capaz de ser aprendido. No entanto, é preciso levar em conta os elementos que a compõem, os quais correspondem à descontextualização, à despersonificação, à progressão ou distribuição conceitual, à publicação, ao controle ou à avaliação.

---

<sup>17</sup> Tradução da autora de “La especificidad de la ciencia denominada Didáctica consiste en transformar la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento [...]” (Álvarez, 2005, p. 56).

<sup>18</sup> Tradução da autora de “[...] que experimenta un determinado saber cuando se expone didácticamente, con respecto a su origen científico e incluso en el proceso de invención, ya que los contenidos experimentan modificaciones en el camino que va de los discursos de invención a los discursos de exposición especializada, a los discursos de difusión y de vulgarización y a los discursos escolares” (Álvarez, 2005, p.50).

Quando se fala do processo de descontextualização, apesar de ter sido elaborado com outros fins não para o ensino e a aprendizagem, o saber escolar precisa ser extraído de um saber científico; todavia, não há possibilidade de trabalhar com esse em sua completude, visto que trabalhar com os resultados de tal saber gera um certo distanciamento do contexto de origem do conhecimento científico com o qual se está trabalhando.

Outro processo é a despersonalização, ocorre quando o saber a ser ensinado não está mais associado ao seu fundador, estando dissociado da produção científica. Há também a programação ou distribuição conceitual, que estabelece a necessidade de os saberes seguirem uma programação lógica, sendo organizados de maneira sequencial, racional e progressiva, estando em consonância com o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos educandos, em conformidade com o sistema escolar e com o contexto sociocultural (Azevedo, 2010).

No processo de Transposição Didática, também há a publicação, que se refere aos saberes escolares já previstos nos documentos que regem o sistema de ensino. Cita-se, por fim, o controle ou a avaliação, que são as formas de verificar o processo de apropriação do conhecimento (Azevedo, 2010).

No entender de Álvarez (2005), a Transposição Didática faz com que os saberes teóricos sejam reformulados para que possam ser trabalhados em sala de aula, bem como, tais saberes se referem a uma criação, fazendo com que a instituição escolar tenha a missão principal de trabalhar com o saber e o saber fazer, preparando indivíduos para viver em sociedade, sendo capazes de transformar o conhecimento adquirido na escola em saberes que auxiliem em sua vivência cidadã. Sendo assim, não basta somente o sujeito conhecer, é preciso que ele seja capaz de desenvolver “competências e habilidades para utilizar este conhecimento na resolução de problemas” (Azevedo, 2010, p. 217).

Importante destacar que a Transposição Didática deve ser utilizada para que haja a qualificação da aprendizagem e, para isso, é necessário que os docentes se preocupem com a transformação e a adaptação dos conhecimentos, tendo ações pedagógicas e metodológicas capazes de propiciar o desenvolvimento de habilidades pelos educandos. E no que concerne à linguagem, é preciso que haja uma relação do educando com o objeto de conhecimento que possibilite a ele a apropriação, sendo capaz de estruturar e organizar o seu saber a partir das relações que estabelece durante o processo enunciativo/educativo.

Quando se alude a uma Transposição Didática eficaz, deve-se colocar o aluno em diversas situações nas quais haja o emprego da língua, buscando ações que o levem a aperfeiçoá-la. Álvarez (2005), ao falar do ensino da língua, salienta que se deve instruir os alunos para que consigam elaborar, colocar a língua em ação, em outras palavras, sejam capazes

de ler, dialogar, argumentar, reformular, parafrasear, revisar textos, fazer projetos; enfim, inúmeras ações devem permear o processo da educação formal. É necessário que o aprendiz participe de distintas situações que envolvam o emprego da língua, tanto oral quanto escrita, para continuamente aperfeiçoar suas habilidades de uso.

As reflexões realizadas destacam a importância de o aluno ser instrumentalizado para que consiga construir seu próprio conhecimento. E, para que haja uma real promoção de saberes, a Transposição Didática, quando se refere à aprendizagem da língua materna, deve ter, de acordo com Azevedo (2010), princípios que salientem a importância do ensino da língua nas situações enunciativas; a hierarquização dos conteúdos deve ser realizada, baseando-se nas sequências discursivas, não na gramaticalização, estando vinculadas às outras disciplinas do currículo. Ademais, é importante que a disciplina de língua materna assuma a função instrumental que possui uma vez que tem relação com as demais disciplinas curriculares. Dessa forma, a pesquisadora defende a necessidade de priorizar o ensino da análise enunciativo-discursiva. Isso posto, cabe aos docentes desafiar os alunos criando situações-problema que os levem a compreender e a produzir diferentes textos.

O docente, portanto, deve ter consciência de que os conhecimentos gramaticais não têm sentido na escola se não forem utilizados como forma de tornar o aluno proficiente no processo de leitura e escrita. Sendo assim, deve-se realizar um trabalho contextualizado que oportunize ao educando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita conforme o nível esperado para cada etapa educacional, fazendo com que seja capaz de compreender e produzir discursos.

#### 2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA POLIFONIA PARA A QUALIFICAÇÃO DAS INTERAÇÕES VERBAIS

Azevedo (2016), em seus estudos, sugere que o ensino de língua permita desenvolver habilidades que são exigidas em diferentes situações enunciativas, o que exige um processo de qualificação e aprimoramento no que se refere aos seus diferentes usos.

Ao falar da leitura, é importante ressaltar que essa não é uma ação passiva, pois revela o trabalho de um leitor proficiente que se esforça para perceber as marcas que existem naquele discurso. Além disso, precisa perceber o sentido, que não é encerrado no texto, mas produzido de forma ativa por aquele que lê. Por isso, a leitura se torna um processo de interação entre o sujeito e o discurso. E para que esse processo interativo ocorra, é preciso que haja a decodificação, a compreensão e a interpretação (Cerezolli; Zanette, 2019).

Tal fato remete à Teoria da Polifonia que inova ao revelar que, em um mesmo enunciado, estão presentes vários personagens que possuem um status linguístico diferente, “[...] nasce do confronto desses diferentes sujeitos: o sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que ali aparecem” <sup>19</sup>(Ducrot, 1990, p.16).

E, quando se trabalha com os diferentes pontos de vista, a Teoria da Polifonia contribui para as interações verbais, no momento em que se considera o leitor ativo e percebe-se a importância dela para a efetivação da comunicação verbal.

---

<sup>19</sup> Tradução da autora de “[...] nace de la confrontación de esos diferentes sujetos: el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen” (Ducrot, 1990, p.16).

### 3 DISCURSOS, POLIFONIA E COMPREENSÃO

Considerando o objetivo geral desta pesquisa: *demonstrar de que maneira a Teoria da Polifonia, de Ducrot, pode qualificar o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por meio da reformulação de questões constantes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD*, este capítulo apresentará a análise dos discursos, a descrição dos enunciadores e a proposição de questões que levem à qualificação leitora. A título de exemplo, os textos foram selecionados do livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental, coleção “Ápis”, da Editora Ática, integrante no PNLD de 2022, por ser o livro utilizado na escola em que a pesquisadora atua.

Conforme propõem Azevedo e Mosquera (2014), uma leitura atenta em relação aos pontos de vista mobilizados pelo locutor no discurso e a atitude que adota em relação a cada um deles é que pode qualificar a compreensão em leitura. Ainda reforça que a habilidade leitora é desenvolvida ao longo da formação, e a Teoria da Polifonia é capaz de contribuir de forma significativa com esse processo (AZEVEDO, 2019).

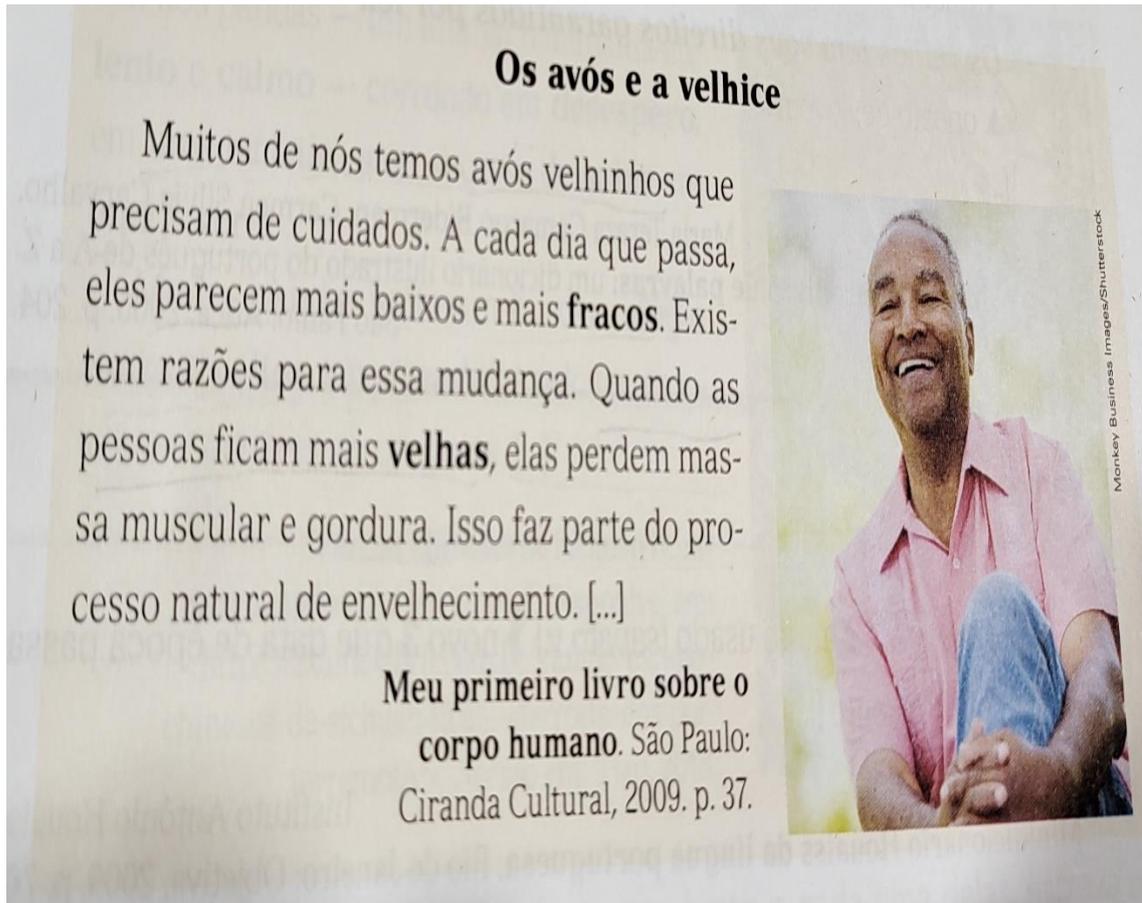
Por isso, é necessário observar como os vários enunciadores se apresentam no enunciado, percebendo como ocorre a interligação das distintas ideias, e, no momento em que consegue descortinar o que o locutor enuncia, a compreensão do leitor pode ser potencializada. “[...] uma leitura competente é capaz de compreender o ‘jogo’ polifônico que constitui o sentido do discurso” (AZEVEDO, 2016, p. 73).

A título de ilustração, na sequência, estão exemplos de enunciados para realização da análise dos enunciadores que o Locutor (L) põe em cena e a atitude adotada por L em relação a cada ponto de vista, bem como, sugestões de questões que potencializem a compreensão leitora analítica.

#### 3.1 EXEMPLOS DE DISCURSO E QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA EM LIVROS DIDÁTICOS

O primeiro texto analisado para a compreensão leitora neste estudo encontra-se no livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. O texto intitulado “Os avós e a velhice” objetiva informar ao leitor sobre aspectos do envelhecimento. Assim, observe-se o discurso D(1) na Figura 3 que segue.

Figura 3 – Texto informativo “Avós e velhice”



Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.283).

Ao realizar a análise polifônica do discurso escolhido, é importante destacar o pensamento de Ducrot (1987) quando afirma que um elemento linguístico só pode ser estudado em relação aos demais que constituem o sentido do enunciado/discurso, nunca isolado, não sendo possível reconstruir a significação da frase baseando-se no significado de cada palavra que a compõe. Devem-se observar os pontos de vista representados pelo enunciadores no enunciado, como uma espécie de encenação teatral com diferentes personagens.

A seguir, apresenta-se o conjunto de enunciados extraídos do discurso selecionado, para, após, haver a descrição dos enunciadores e o posicionamento que o locutor assume em relação a eles. Os enunciados são:

E(1): *Muitos de nós temos avós velhinhos que precisam de cuidados.*

E(2): *Os avós velhinhos a cada dia que passa parecem mais baixos e mais fracos.*

E(3): *Existem razões para esta mudança.*

E(4): *Quando as pessoas ficam mais velhas elas perdem massa muscular.*

E(5): *Quando as pessoas ficam mais velhas perdem gordura.*

E(6): *Isso faz parte do processo natural de envelhecimento.*

Ao realizar a análise polifônica, é importante salientar que frente a cada um dos enunciadores, o locutor (L), que possui a responsabilidade pelo sentido do enunciado, marca sua posição, podendo, assim, adotar uma das seguintes atitudes em relação a cada enunciador por ele mobilizado: recusar, aceitar ou assumir. Os enunciadores aceitos são aqueles com os quais L concorda. Já os enunciadores assumidos são aqueles com que L se identifica. E L recusa aqueles que são contrários à sua posição (AZEVEDO, 2015).

A partir das funções do Locutor e Enunciador é possível atribuir sentido ao enunciado. Sentido esse que, de acordo com Ducrot (1990, p. 20), corresponde a:

[...] responder a diversas perguntas: o enunciado contém a função do locutor?, a quem é atribuída essa função?, a quem o locutor é assimilado?, quais os diferentes pontos de vista expressos, quer dizer, quais são as diferentes funções de enunciador presentes no enunciado? a quem eventualmente são atribuídas essas funções?<sup>20</sup>

O Locutor (L) põe em cena no enunciado distintos pontos de vista, e a oposição entre o Locutor e o Enunciador dá sentido ao enunciado.

A seguir, a análise polifônica dos enunciados extraídos do discurso D(1).

Enunciado E(1)

E(1): *Muitos de nós temos avós velhinhos que precisam de cuidados.*

E<sub>1</sub>: *Muitos de nós temos avós*

E<sub>2</sub>: *Alguns de nós não têm avós*

E<sub>3</sub>: *Muitos de nós temos avós velhinhos*

E<sub>4</sub>: *Alguns de nós não têm avós velhinhos*

E<sub>5</sub>: *Os avós velhinhos precisam de cuidados*

O Locutor (L) mobiliza cinco enunciadores ou pontos de vista E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>. Frente aos pontos de vista, L manifesta as atitudes de aceitar E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>4</sub> e de assumir E<sub>3</sub> e E<sub>5</sub>.

---

<sup>20</sup> Tradução da Autora de “[...] responder a diversas perguntas: ¿el enunciado contiene la función locutor?, ¿a quién se le atribuye esta función?, ¿a quién se asimila el locutor?, ¿caules son los diferentes puntos de vista expresados, es decir caules son las diferentes funciones de enunciador presentes em el enunciado?, ¿ a quién se atribuyen eventualmente estas funciones? (Ducrot, 1990, p. 20).

Enunciado E(2)

E(2): *Os avós velhinhos a cada dia que passa parecem mais baixos e fracos.*

E<sub>1</sub>: *A cada dia que passa os avós parecem mais baixos*

E<sub>2</sub>: *A cada dia que passa os avós parecem mais fracos*

E<sub>3</sub>: *Os avós eram mais altos*

E<sub>4</sub>: *Os avós eram mais fortes*

O Locutor (L) atualiza quatro pontos de vista e adota as posições de aceitar E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub> e de assumir E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>.

Enunciado E(3)

E(3): *Existem razões para essa mudança.*

E<sub>1</sub>: *Existem razões para os avós parecerem mais baixos*

E<sub>2</sub>: *Existem razões para os avós parecerem mais fracos*

O Locutor (L) assume E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>.

Enunciado E(4)

E(4): *Quando as pessoas ficam mais velhas elas perdem massa muscular.*

E<sub>1</sub>: *As pessoas mais velhas perdem massa muscular*

E<sub>2</sub>: *As pessoas mais novas têm mais massa muscular*

O Locutor (L) assume o E<sub>1</sub> e aceita o E<sub>2</sub>.

Enunciado E(5)

E(5): *Quando as pessoas ficam mais velhas perdem gordura.*

E<sub>1</sub>: *As pessoas mais velhas perdem gordura*

E<sub>2</sub>: *As pessoas mais novas têm mais gordura*

O Locutor (L) assume o E<sub>1</sub> e aceita o E<sub>2</sub>.

Enunciado E(6)

E(6): *Isso faz parte do processo natural de envelhecimento.*

E<sub>1</sub>: *O processo natural de envelhecimento deixa as pessoas mais baixas*

E<sub>2</sub>: *O processo natural de envelhecimento deixa as pessoas mais fracas*

E<sub>3</sub>: *No processo natural de envelhecimento as pessoas perdem massa muscular*

E<sub>4</sub>: *No processo natural de envelhecimento as pessoas perdem gordura*

O Locutor (L) assume os enunciados: E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub>.

Após a análise do primeiro discurso disponibilizado neste estudo, serão elaboradas questões de compreensão leitora, utilizando a Teoria da Polifonia<sup>21</sup>, de Oswald Ducrot, analisando os enunciados, locutor e enunciadores. Serão observados os pontos de vista veiculados pelos enunciadores e a indicação da posição do locutor em relação a cada enunciador. Teorizando, é necessário asseverar que “a argumentação está marcada na língua, isto é, nas próprias frases da língua”<sup>22</sup> (DUCROT, 1990, p. 82); o que corresponde a dizer que a enunciação deixa suas marcas no sentido do enunciado.

Ao observar o primeiro enunciado:

E(1): *Muitos de nós temos avós velhinhos que precisam de cuidados*. As questões sugeridas são:

- 1) Todos nós temos avós?
- 2) Todos nós temos avós velhinhos?
- 3) Todos os avós precisam de cuidados?

O E<sub>1</sub>: *Muitos de nós temos avós* dá origem à questão 1, levando o aluno à reflexão de que nem todos temos avós, fato descrito no E<sub>2</sub>: *Alguns de nós não têm avós*. A pergunta número 2 questiona sobre ter avós velhinhos baseada nos enunciadores 3 e 4. E<sub>3</sub>: *Muitos de nós temos avós velhinhos* E<sub>4</sub>: *Alguns de nós não têm avós velhinhos* A terceira pergunta questiona sobre os cuidados, remetendo ao E<sub>5</sub>: *Os avós velhinhos precisam de cuidados*. As questões elaboradas buscam que o aluno compreenda o que está implícito, ou seja, que nem todos possuem avós vivos e que os avós nem sempre são pessoas velhas.

---

<sup>21</sup> A Teoria da Polifonia não deve ser trabalhada com os estudantes, mas sim transpô-la didaticamente, a fim de que consigam perceber os distintos pontos de vista em um mesmo discurso.

<sup>22</sup> Traduzido pela autora “la argumentación está marcada em la lengua, es decir en las frases mismas de la lengua” (DUCROT, 1990, p. 82).

Ao remeter-se ao enunciado E(2): *Os avós velhinhos a cada dia que passa parecem mais baixos e fracos*, as questões propostas são:

- 1) Todos os avós ficam mais baixos?
- 2) Todos os avós ficam mais fracos?
- 3) Que características estão ligadas ao envelhecimento?

Para responder à primeira questão, o aluno precisa entender que o processo do envelhecimento, por vezes, parece deixar as pessoas mais fracas e mais baixas, todavia, apesar de essa situação ser comum a muitos idosos, não significa que aconteça com todos os avós. Além disso, o educando precisa, de maneira implícita, saber que o envelhecimento faz com que as pessoas passem por modificações físicas. Deve-se perceber também o que evidenciam os enunciadores 3 e 4: E<sub>3</sub>: *Os avós eram mais altos*. E<sub>4</sub>: *Os avós eram mais fortes*. Depreendem-se, então, as mudanças ocorridas ao longo dos tempos.

De acordo com o enunciado E(4): *Quando as pessoas ficam mais velhas elas perdem massa muscular*, as questões sugeridas são:

- 1) Com o passar do tempo todas as pessoas perdem massa muscular?
- 2) O que pode ser característica do processo do envelhecimento?

Essas questões pretendem levar o estudante a compreender que, quando as pessoas envelhecem, o corpo passa por alterações, dentre elas, a perda da massa muscular. A resposta precisa dar conta de que a perda de massa muscular ocorre aliada ao envelhecimento. Assim, o E<sub>1</sub> afirma que *as pessoas mais velhas perdem massa muscular* enquanto o E<sub>2</sub> mostra que *as pessoas mais novas têm mais massa muscular*.

Considerando o enunciado E(5): *Quando as pessoas ficam mais velhas perdem gordura*, as questões podem ser:

- 1) A perda de gordura é uma característica ligada ao envelhecimento?
- 2) Que outra característica pode estar ligada ao processo de envelhecimento além da perda de massa muscular?

Essas questões têm por objetivo fazer com que o leitor compreenda os enunciadores E<sub>1</sub>: *As pessoas mais velhas perdem gordura*; E<sub>2</sub>: *As pessoas mais novas têm gordura*. Os alunos

precisam entender que a perda de gordura ocorre no processo de envelhecimento; já as pessoas mais novas, quando saudáveis, não têm essa defasagem.

Sigamos para o último enunciado E(6): *Isso faz parte do processo natural de envelhecimento*. Para a compreensão leitora, podem ser feitas as seguintes questões:

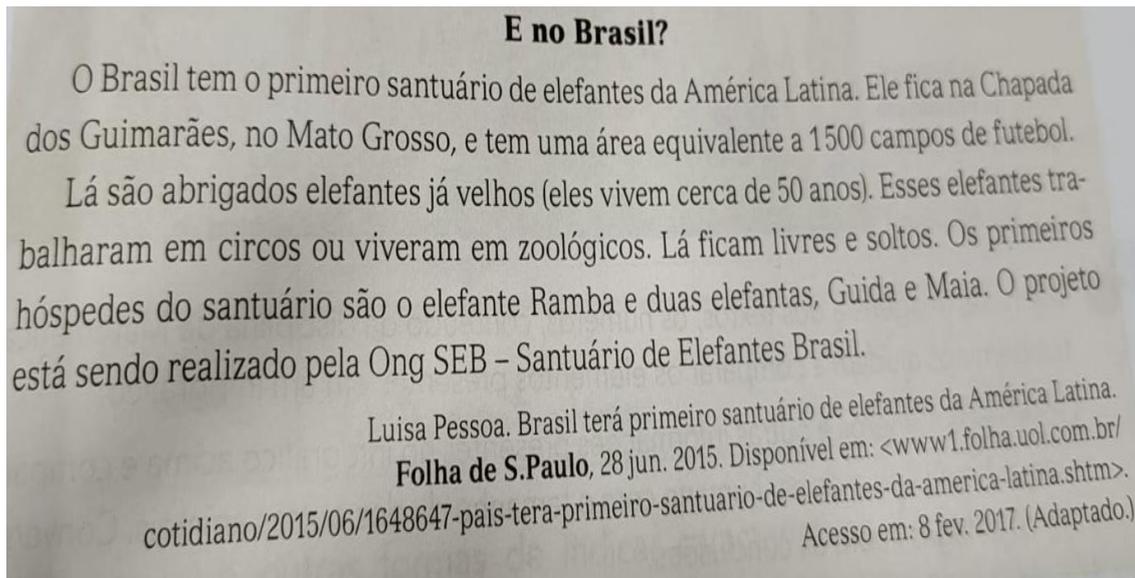
- 1) A diminuição da estatura é característica comum em todas as pessoas que envelhecem?
- 2) O envelhecimento torna as pessoas mais fracas?
- 3) A perda da massa muscular é comum ao envelhecer?

As perguntas referentes ao enunciado buscarão levar o aluno a compreender que as mudanças que ocorrem nas pessoas, ao envelhecer, fazem parte de um processo natural. Por isso, quando o aluno é questionado sobre a estatura ele suscita o E<sub>1</sub>: *O processo natural de envelhecimento deixa as pessoas mais baixas*. A questão 2 leva à compreensão de que o envelhecimento deixa as pessoas mais fracas, indo ao encontro do que é evidenciado no E<sub>2</sub>: *O processo natural de envelhecimento deixa as pessoas mais fracas*. A questão 3 indaga sobre a perda de massa muscular, fato comum ao envelhecer.

As questões elaboradas buscaram potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreender o discurso escrito analiticamente. Ao relatar os pontos de vista que o locutor (L) mobiliza para constituir o sentido dos enunciados, é possível contribuir para a qualificação da compreensão leitora (AZEVEDO, 2019).

Em seguida, será apresentada a análise polifônica do discurso D(2), uma reportagem presente na Folha de São Paulo, que integra uma página do mesmo livro didático intitulada “Tecendo saberes”. A análise é semelhante à realizada anteriormente, mantendo a mesma forma de organização e seguindo os mesmos procedimentos metodológicos, valendo-se da Teoria da Polifonia proposta por Oswald Ducrot.

Figura 4 – E no Brasil?



Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.91).

Eis os enunciados do discurso D(2):

E(1): *O Brasil tem o primeiro santuário de elefantes da América Latina.*

E(2): *O santuário de elefantes brasileiro fica na Chapada dos Guimarães, no Mato Grosso.*

E(3): *O primeiro santuário de elefantes brasileiro tem área equivalente a 1500 campos de futebol.*

E(4): *No santuário de elefantes são abrigados elefantes já velhos.*

E(5): *Os elefantes vivem cerca de 50 anos.*

E(6): *Os elefantes lá abrigados trabalharam em circos.*

E(7): *Os elefantes lá abrigados viveram em zoológicos.*

E(8): *No santuário de elefantes os animais ficam livres.*

E (9): *No santuário de elefantes os animais ficam soltos.*

E(10): *Os primeiros hóspedes do santuário são o elefante Ramba e duas elefantas, Guida e Maia.*

E(11): *O santuário de elefantes é um projeto que está sendo realizado pela ONG SEB-Santuário de Elefantes Brasil.*

A seguir, será elaborada a descrição da análise polifônica dos enunciados:

Enunciado E(1)

E(1): *O Brasil tem o primeiro santuário de elefantes da América Latina.*

E<sub>1</sub>: *No Brasil há um santuário de elefantes*

E<sub>2</sub>: *O santuário de elefantes brasileiro é o primeiro da América Latina*

E<sub>3</sub>: *Nos outros países da América Latina não há santuários de elefantes*

O locutor (L), ao mobilizar três enunciadores, manifesta atitudes de aceitar o E<sub>1</sub> e E<sub>3</sub> e assumir o E<sub>2</sub>.

Enunciado E(2)

E(2): *O santuário de elefantes brasileiro fica na Chapada dos Guimarães, no Mato Grosso.*

E<sub>1</sub>: *O santuário de elefantes fica na Chapada dos Guimarães*

E<sub>2</sub>: *A Chapada dos Guimarães localiza-se no Mato Grosso*

E<sub>3</sub>: *Na Chapada dos Guimarães, localizada no Mato Grosso, existe o santuário de elefantes brasileiro*

Locutor (L) atualiza três pontos de vista, adotando posições de aceitar o E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e de assumir o E<sub>3</sub>.

Enunciado E(3)

E(3): *O primeiro santuário de elefantes brasileiro tem área equivalente a 1500 campos de futebol.*

E<sub>1</sub>: *Este santuário é o primeiro no Brasil*

E<sub>2</sub>: *O santuário possui uma área equivalente a 1500 campos de futebol*

E<sub>3</sub>: *A área do santuário é extensa*

E<sub>4</sub>: *Não existe outro santuário no Brasil*

Ao mobilizar os enunciadores, Locutor (L) aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub> e assume o E<sub>2</sub>.

Enunciado E(4)

E(4): *No santuário de elefantes são abrigados elefantes já velhos.*

E<sub>1</sub>: *O santuário de elefantes é um local de abrigo*

E<sub>2</sub>: *No santuário são abrigados elefantes*

E<sub>3</sub>: No santuário são abrigados elefantes já velhos

E<sub>4</sub>:O santuário não é destinado a elefantes novos

O Locutor (L) aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>4</sub> e assume o E<sub>3</sub>.

Enunciado E(5)

E(5): *Os elefantes vivem cerca de 50 anos.*

E<sub>1</sub>: *Há elefantes que vivem 50 anos*

E<sub>2</sub>: *Há elefantes que vivem menos de 50 anos*

E<sub>3</sub>: *Há elefantes que vivem mais de 50 anos*

E<sub>4</sub>: *Os elefantes vivem aproximadamente 50 anos*

Locutor aceita os enunciadores E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub> e assume o E<sub>4</sub>.

Enunciado E(6)

E(6): *Os elefantes lá abrigados trabalharam em circos.*

E<sub>1</sub>: *No santuário existem elefantes abrigados*

E<sub>2</sub>: *Os elefantes lá abrigados trabalharam em circos*

E<sub>3</sub>: *Os elefantes abrigados já não trabalham mais em circos*

O Locutor (L) aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub> e assume o E<sub>2</sub>.

Enunciado E(7)

E(7): *Os elefantes lá abrigados viveram em zoológicos.*

E<sub>1</sub>: *No santuário existem elefantes abrigados*

E<sub>2</sub>: *Os elefantes lá abrigados viveram em zoológicos*

E<sub>3</sub>: *Os elefantes abrigados já não vivem em zoológicos*

O Locutor (L) aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub> e assume o E<sub>2</sub>.

Enunciado E(8)

E(8): *No santuário de elefantes os animais ficam livres.*

E<sub>1</sub>: *Os elefantes no santuário ficam livres*

E<sub>2</sub>: *Os elefantes antes de irem para o santuário não ficavam livres*

*E<sub>3</sub>: O santuário é local para os elefantes ficarem livres*

Locutor aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e assume o E<sub>3</sub>.

Enunciado E(9)

*E(9): No santuário de elefantes os animais ficam soltos.*

*E<sub>1</sub>: Os elefantes no santuário ficam soltos*

*E<sub>2</sub>: Os elefantes fora do santuário não ficavam soltos*

*E<sub>3</sub>: O santuário é local para os elefantes ficarem soltos*

Locutor aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e assume o E<sub>3</sub>.

Enunciado E(10)

*E(10): Os primeiros hóspedes do santuário são o elefante Ramba e duas elefantas, Guida e Maia.*

*E<sub>1</sub>: Os primeiros hóspedes do santuário são um elefante e duas elefantas*

*E<sub>2</sub>: No santuário existem outros elefantes*

*E<sub>3</sub>: O santuário que teve como primeiros habitantes Ramba, Guida e Maia abriga outros elefantes*

Locutor aceita o E<sub>2</sub> e o E<sub>3</sub> e assume o E<sub>1</sub>.

Enunciado E(11)

*E(11): O santuário de elefantes é um projeto que está sendo realizado pela ONG SEB-Santuário de Elefantes Brasil.*

*E<sub>1</sub>: O santuário de elefantes é um projeto*

*E<sub>2</sub>: O santuário é um projeto realizado pela ONG SEB-Santuário de Elefantes do Brasil*

*E<sub>3</sub>: A ONG realiza um projeto no Brasil para manter o santuário de elefantes*

Locutor aceita o E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e assume o E<sub>3</sub>.

Após a análise polifônica dos discursos, serão elaboradas questões de compreensão. No que tange à formulação de questões voltadas à compreensão leitora, é pertinente destacar que a Teoria de Ducrot propicia a elaboração de atividades mais precisas e adequadas por buscar um

maior nível de compreensão do discurso lido pelo aluno, conforme propõe Azevedo (2016), ao tratar a Teoria da Polifonia, afirmando que esta permite uma maior qualificação da habilidade de compreensão de discursos e conseqüentemente da leitura como um todo. E, se o professor propuser, no trabalho com as questões, que o aluno perceba as relações entre o locutor e o enunciador, poderá haver mais êxito quando se refere à compreensão leitora.

Recorrendo à Teoria da Polifonia, serão propostas questões de compreensão leitora do texto em estudo “E no Brasil?”.

A partir do Enunciado E(1): *O Brasil tem o primeiro santuário de elefantes da América Latina*, as questões de compreensão propostas são:

- 1) Qual país possui o primeiro santuário de elefantes da América Latina?
- 2) Havia outros países da América Latina a possuírem santuário de elefantes antes do Brasil?

As questões buscam conduzir os estudantes ao entendimento do discurso a partir do enunciador, assumido pelo Locutor (L) que salienta que E<sub>2</sub> *O santuário de elefantes brasileiro é o primeiro da América Latina*. Também se pretende que o aluno entenda que, na América Latina, o Brasil foi o pioneiro na criação de santuários para elefantes que trabalharam em circos e zoológicos.

De acordo com o Enunciado (2): *O santuário de elefantes brasileiro fica na Chapada dos Guimarães, no Mato Grosso*, as questões sugeridas na busca por auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora são:

- 1) Em qual local está situado o primeiro santuário de elefantes brasileiro?
- 2) A Chapada dos Guimarães fica localizada em que local?

Com as questões elaboradas a partir do discurso D(2), busca-se possibilitar ao educando perceber a localização do santuário, remetendo a conhecimentos necessários para melhor situar-se, como fica evidente na análise polifônica, uma vez que o Locutor (L) aceita os enunciadores 1 e 2. E<sub>1</sub> *O santuário de elefantes fica na Chapada dos Guimarães*; E<sub>2</sub> *A Chapada dos Guimarães localiza-se no Mato Grosso*;

Ao propor questões para o Enunciado (3): *O primeiro santuário de elefantes brasileiro tem área equivalente a 1500 campos de futebol*, sugere-se:

- 1) A área territorial do primeiro santuário brasileiro de elefantes é extensa? Por quê?
- 2) A área do primeiro santuário brasileiro de elefantes pode ser comparada a qual outro local?

Nas questões baseadas no Enunciado (3), busca-se que o aluno perceba a extensão do território brasileiro ainda permitindo que ele realize comparações, mobilizando o conhecimento implícito referente à área de um campo de futebol. Os enunciadores atualizados pelo locutor (L): E<sub>1</sub> *Este santuário é o primeiro no Brasil*; E<sub>2</sub> *O santuário possui uma área equivalente a 1500 campos de futebol*; E<sub>3</sub> *A área do santuário é extensa*; E<sub>4</sub> *Não existe outro santuário no Brasil*, auxiliam no entendimento.

As questões propostas ao Enunciado E(4): *No santuário de elefantes são abrigados elefantes já velhos*, são:

- 1) Que característica os elefantes precisam apresentar para serem abrigados no santuário?
- 2) Elefantes novos podem ser abrigados no santuário?
- 3) Qual a finalidade do santuário de elefantes?

Essas questões possibilitam que o estudante reflita sobre as características dos elefantes para serem abrigados, como fica evidente no enunciador E<sub>3</sub> *No santuário são abrigados elefantes já velhos*, assumido pelo Locutor (L). Também deve haver o reconhecimento da finalidade desse santuário, para que tipo de animais se destina, como fica claro no enunciador E<sub>1</sub> *O santuário de elefantes é um local de abrigo*.

Baseado no Enunciado (5): *Os elefantes vivem cerca de 50 anos*, recomendam-se atividades que permitam a compreensão leitora.

- 1) Qual a média de vida dos elefantes?
- 2) Todos os elefantes vivem 50 anos?

Com esses questionamentos busca-se estimular o estudante a perceber que a idade de vida dos elefantes é variável, como evidenciado nos enunciadores E<sub>1</sub>: *Há elefantes que vivem 50 anos*, E<sub>2</sub>: *Há elefantes que vivem menos de 50 anos* E E<sub>3</sub>: *Há elefantes que vivem mais de 50 anos*.

O E(6): *Os elefantes lá abrigados trabalharam em circos*, possibilita que se elaborem os seguintes questionamentos:

- 1) De onde vêm os elefantes abrigados no santuário?
- 2) Quais atividades eram realizadas pelos elefantes abrigados no santuário?

Com as indagações espera-se que os educandos reflitam sobre a finalidade do santuário - abrigar elefantes já velhos-, fazendo, assim, com que haja a compreensão do que o discurso pressupõe e a reflexão sobre o que o enunciado apresenta.

No sétimo enunciado, E(7): *Os elefantes lá abrigados viveram em zoológicos*, as questões buscam fazer com que o estudante analise o local onde viviam os elefantes antes de serem abrigados. O questionamento sugerido é:

- 1) Em qual local viviam os elefantes abrigados?

A partir da pergunta, espera-se que o aluno compreenda que anteriormente os elefantes viviam em zoológicos. Ao voltar-se à elaboração de atividades para a compreensão do E(8): *No santuário de elefantes os animais ficam livres*, as perguntas elaboradas têm como finalidade entender como vivem os elefantes no santuário e conduzir à reflexão sobre a diferença de quando viviam nos circos e zoológicos.

- 1) Qual a forma de vida dos elefantes abrigados no santuário?
- 2) Os animais abrigados vivem de forma diferente do que viviam?

Para responder às perguntas é possível observar os enunciadores: E<sub>1</sub>: *Os elefantes no santuário ficam livres*. E<sub>2</sub>: *Os elefantes fora do santuário não ficavam livres*. E, principalmente, o enunciador (3) assumido pelo Locutor (L). E<sub>3</sub> *O santuário é local para os elefantes ficarem livres*.

As propostas de questões para o enunciado E(9): *No santuário de elefantes os animais ficam soltos* são:

- 1) Como ficam no santuário os elefantes?
- 2) Em qual local os animais ficam soltos?

Para responder às indagações, o aluno precisa entender o enunciador 1, E<sub>1</sub>: *Os elefantes no santuário ficam soltos*. Também precisa compreender que a vida no santuário é diferente da vida nos circos e zoológicos, conforme o E<sub>3</sub>: *O santuário é local para os elefantes ficarem soltos*, assumido pelo L.

Ao observar o E(10): *Os primeiros hóspedes do santuário são o elefante Ramba e duas elefantas, Guida e Maia*, são apresentadas as questões:

- 1) Quem foram os primeiros elefantes a habitar o santuário?
- 2) Há outros elefantes abrigados no santuário?

Encontra-se no enunciador E<sub>1</sub>: *Os primeiros hóspedes do santuário são um elefante e duas elefantas*, a resposta esperada para a questão. Enquanto o enunciador E<sub>3</sub>: *O santuário que teve como primeiros habitantes Ramba, Guida e Maia abriga outros elefantes*, assumido pelo Locutor (L), é base para a resposta à questão 2. Quando se observa o sentido a ser entendido pelo leitor, é possível que a compreensão seja potencializada.

As últimas questões a serem realizadas referem-se ao enunciado E(9): *O santuário de elefantes é um projeto que está sendo realizado pela ONG SEB- Santuário de Elefantes Brasil*.

As questões propostas são:

- 1) Quem é responsável pelo projeto santuário de elefantes?
- 2) O que faz a ONG- SEB- Santuário de Elefantes no Brasil?

Com tais questões, espera-se que o aluno compreenda por quem o projeto é mantido, fazendo com que também haja o entendimento do trabalho que a ONG realiza. Importa refletir que, para que ocorra a análise polifônica dos discursos, o professor necessita ter o domínio teórico e, dessa forma, elaborar questões de forma qualificada.

É oportuno citar Azevedo (2015) quando a autora diz:

Se o professor via questionamentos ou atividades com outros formatos, proporcionar aos alunos a explicitação e o reconhecimento dessas relações durante, por exemplo, o processo de leitura de um discurso, há grande possibilidade de que a compreensão leitora dos alunos seja bastante qualificada, pois a compreensão do sentido de um discurso pressupõe, é o que defendo aqui, a identificação e o entendimento dos enunciadores materializados pelo locutor (L), das atitudes de L em relação a cada enunciador consubstanciado e as oposições instituidoras da alteridade polifônica que compõe o sentido do discurso (AZEVEDO, 2015, p. 454).

Também é pertinente destacar que o professor, ao planejar a questão, deve antever a resposta, formulando atividades que estejam próximas do enunciado original, produzindo, assim, perguntas didaticamente mais eficazes para que o aluno qualifique seu uso da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, buscou-se revelar como a Teoria da Polifonia, de Ducrot, pode qualificar o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração de questões a partir de textos constantes no livro didático aprovado pelo PNLD.

Nesse sentido, o primeiro capítulo destacou a importância da Teoria da Polifonia no momento em que esta visa descrever e explicar a constituição de sentido dos enunciados, revelando que no próprio sistema linguístico se encontra a argumentação.

No segundo capítulo, ao falar da compreensão leitora, habilidade que pode ser desenvolvida, é pertinente evidenciar as contribuições da concepção polifônica para tal desenvolvimento, uma vez que revela a importância de perceber as diferentes vozes que permeiam o discurso.

A partir da análise dos enunciados presentes em textos selecionados do livro didático integrante deste estudo, o terceiro capítulo possibilitou perceber a urgência de os professores aprimorarem as questões que visam à compreensão linguística, facilitando, então, o entendimento dos discursos por parte dos estudantes, auxiliando, assim, a aprendizagem. Ressalta-se a importância de um conhecimento teórico por parte do professor, já que o sujeito aprendiz está exposto a uma multiplicidade de textos e, muitas vezes, não é instrumentalizado, a fim de que possa interagir de forma produtiva com eles.

Portanto, o trabalho desenvolvido- as questões de compreensão- deve auxiliar o aluno a se apropriar do texto para que possa, dessa forma, construir novas aprendizagens. Dito isso, ressalta-se a importância de os professores encontrarem formas de organizar o conhecimento, criar situações conflituosas, cuja resolução dependa da compreensão dos discursos. Sabe-se que a compreensão leitora deve ser uma habilidade que precisa de desenvolvimento, e, para tanto, é preciso munir os sujeitos com situações de leitura e compreensão para auxiliá-los a dar conta do que é exigido no ensino formal, atender às demandas sociais e construir distintas aprendizagens.

Nesse cenário, percebe-se a importância da realização de questionamentos com fins didáticos, propiciando ao aluno sua qualificação e o avanço para novas aprendizagens. Ao observar as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos realizados, o professor é capaz de verificar a aprendizagem e promover novas intervenções. Além disso, a análise polifônica feita pelo professor para elaborar questões de compreensão pode fazer com que o aluno

compreenda não só o explícito mas também o que está pressuposto e que é fundamental ao sentido do discurso.

Por fim, como pesquisadora, reconheço a relevância do estudo e como a proposta de aplicação didática da polifonia linguística pode auxiliar para o êxito do trabalho voltado ao desenvolvimento da compreensão leitora. É a certeza de lançar sementes em terra fértil. No entanto, destaca-se a urgência em fazer com que esse conhecimento chegue aos professores, seja em forma de cursos de licenciatura, seja em momentos de formação continuada, pois muitos são os contributos de tal conhecimento para a qualidade das mediações a serem realizadas pelos docentes. Certamente, o aprimoramento docente não irá, por si só, garantir a qualificação da compreensão leitora dos alunos, porém será recurso para a melhoria das mediações.

A continuidade deste estudo é importante a fim de contribuir para a educação e o desenvolvimento da qualificação leitora dos educandos, bem como, auxiliará o trabalho docente para a formação cidadã dos alunos. Os estudos de Oswald Ducrot com a Teoria da Polifonia, as pesquisas propostas por Tânia Maris de Azevedo a respeito da transposição didática para o ensino da língua contribuem para uma análise mais completa e são auxiliares para o aprofundamento de trabalhos futuros. Uma vez que é preciso ter foco na aprendizagem da leitura pensando em modelos, teorias e subsídios que ajudam a qualificação e compreensão leitora de textos.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, T. **Didáctica del texto em la formación del profesorado**. Madrid: Síntesis, 2005.

ANSCOMBRE, J. C; DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. **Langages**. n.42, 1976.

AZEVEDO, I.C.M de; REIS, L.R.; MONTE, N.S. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'água**. São Paulo, v.34, n.03, set-dez, 2021.

AZEVEDO, T.M de. Aprendizagem da compreensão leitora: uma proposta de transposição didática da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos. **Signo**. 2019. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

AZEVEDO, T. M. de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, v. 51, p. 73-81, 2016.

AZEVEDO T. M de. **Pontos de vista Outro(s):** polifonia e alteridade. Desenredo, Passo Fundo, v.11, n.2, jul-dez, 2015.

AZEVEDO, T. M. de. O discurso didático: testagem de um modelo para descrição do sentido pela semântica argumentativa. **Revista de Letras**, v. 1, n, 31, 2012.

AZEVEDO, T. M. de. Discurso didático: um modelo para descrição do sentido pela semântica argumentativa. **Conjectura**, v. 16, n. 2, p. 39-55, maio/ago. 2011.

AZEVEDO, T.M. de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.6, n.2, jul/dez, 2010.

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: EDUCS, 2006.

AZEVEDO, T. M de.; MOSQUERA, J. J. M. M. **Ler “vendo” vozes:** a polifonia no discurso. Revista Educação Unisinus. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2014.183.3091>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

AZEVEDO, T.M de; ROWELL, V.M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, F.B; PAVIANI, J. (Org). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

AZEVEDO, T.M de; ROWELL, V.M. **Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental**. In: Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas. I Encontro Catarinense de Formação de Professores de Línguas. I Anais. Florianópolis, UFCS, 2006.

BANFIELD, A. Ou l'épistémologie, le style et la gramamaire rencontrent l'histoirelittéraire. 1979. In: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

BARBISAN, L. B. O sentido no discurso: o olhar da Teoria da Argumentação na Língua. In: DI FANTI, M. da G.; BARBISAN, L. B. (Org.) Enunciação e Discurso: tramas e sentidos. São Paulo: Contexto, 2012. p. 133-151. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3473/pdf/Acesso> em 04 de setembro de 2022.

BRANDÃO, J. D. P. **O papel do livro didático no processo de ensino aprendizagem: uma introdução do conceito e função.** Especialização em Educação Matemática. Paraíba: UEPB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

CEREZOLLI, A. I. H. **Teoria da polifonia e o ensino de Língua Portuguesa:** contribuições para o desenvolvimento de habilidades estabelecidas na BNCC. 2020. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6593](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6593). Acesso em 28 de julho de 2022.

CEREZOLLI, A.I.H; ZANETTE, C.R.S. Leitura da trama polifônica: apreensão minuciosa do funcionamento da língua. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.44, n.80, maio/ago, 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica.** 3 ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica:** del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires. Buenos Aires: Aique, 1991.

DELANOY, C. P. **Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua.** 2012. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2071/1/441687>. Acesso em 28 de julho de 2022.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.44, n.1, jan-mar, 2009.

DUCROT, O. Introducción: conferencia 1. In: CAREL, M.; DUCROT, O. La semântica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semânticos. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, O. Nota sobre a pressuposição e o sentido literal (posfácio). In: HENRY, P. **A ferramenta imperfeita.** Campinas: UNICAMP, 1992.

DUCROT, O. **Polifonia y argumentación:** Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del discurso. Universidad del Valle: Cali, 1990.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

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

DUCROT, O. **Enunciação**. In: Enciclopédia EINAUDI. Linguagem – Enunciação. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

DUCROT, O. Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. In: DUCROT, O. et al. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1981.

FERREIRA, S.; TEIXEIRA, M. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. In: GOMES, N.M.T. GOMES; GOMES, L. da S. 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, 2009.

FLORES. V. do N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, V do N. *et al.* **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **A importância de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. Abordagem da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.07, n.14, 2004.

NIEDERAUER, C. M. M. **Compreensão leitora e formação docente: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso**. 2015. 111 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós graduação em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1158>>. Acesso em 04 de maio de 2022.

PLATÃO. **O sofista**. Tradução: NUNES, C.A. UFB,2003. Disponível em: <http://www.odialetico.hpg.ig.com.br>. Acesso em 17 de janeiro de 2023.

REIS, L.R. **O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do nono ano do ensino fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos**. 2020. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13619>. Acesso em 14 de janeiro de 2023.

RIBEIRO, M. C. de A.; FRANCO, T. L.; CAMPOS, A. C. L. C. **Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura**. 2021. Disponível em: [revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185229/180475](http://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185229/180475). Acesso em: 12 de março de 2023.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao trivium ? In: SIGNORINI, I. (org). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 28 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2012.

SILVA, C.L. da C. O diálogo de Oswald Ducrot com Émilie Benveniste. In: TEIXEIRA, M; FLORES, V do N. **O sentido na linguagem:** uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: EDIPUCRS, Porto Alegre 2012.

TRICONI, A; BERTIN, T; MARCHEZI, V. **Ápis língua portuguesa 5º ano:** ensino fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo: Ática, 2017.