

**A PRESSUPOSIÇÃO  
NA INSTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR<sup>44</sup>**

*Ecyr Affonso de Souza*

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar as razões da resposta divergente dos alunos, em prova, a questões de interpretação de texto. Pretende-se sensibilizar professores do Ensino Fundamental – já que o tema tem escopo na esfera da Avaliação em Língua Portuguesa – razão de acreditar-se em sua relevância pedagógica.

Durante muitos anos, lecionei<sup>45</sup> em turmas de todas as séries do Ensino Fundamental. Nas salas dos professores, sempre ouvi “que os alunos não sabem nada, erram tudo, não estudam, e, mesmo que a prova seja igual à do mês anterior, eles erram da mesma maneira...” Confesso que também eu devo ter repetido tais expressões muitas vezes – porque acreditava que, sendo o professor responsável; tendo explicado os conteúdos adequadamente; tendo feito inúmeros exercícios, bastava para que o aprendizado se expressasse nas respostas das questões propostas. Entretanto, os anos passam e a frustração aumenta.

Ao iniciar os estudos sobre Pragmática e Análise do Discurso, pudemos perceber a relação dialógica da palavra; a interatividade discursiva, e que os *atos de fala* trazem uma força ilocucionária, que, ao ser descoberta, facilita o reconhecimento da intenção do locutor. Percebemos também que as relações inter-humanas são postas nesse jogo e que não podemos responsabilizar unilateralmente, ou seja, apenas o aluno, ou, apenas o professor.

Ao verificar a força persuasiva dos discursos, compreende-se a linguagem como discurso produtor de efeito. Daí, comecei a avaliar as minhas perguntas, em especial, aquelas cujas respostas frustra-

---

<sup>44</sup> Trabalho apresentado no VIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGOLOGIA, em agosto de 2004, no Instituto de Letras da UERJ.

<sup>45</sup> Como reforço de alguns depoimentos pessoais, tomamos a liberdade de nos apresentar na 1ª pessoa do singular.

ram mais minhas expectativas. Obtive de alguns colegas exemplares de provas em que algumas perguntas também lhes trouxeram impacto – não descobriram o motivo da inadequação das respostas. A partir daí, nasceu o interesse pelo aprofundamento das questões pragmáticas e da Análise do Discurso, para que, sob tais fundamentos teóricos, pudéssemos explicar alguns questionamentos: O aluno não entendeu a pergunta porque desconhece algum termo? ou não sabe do assunto tratado no texto?; fizemos a pergunta de modo claro? omitimos algum detalhe? ou, pelo contrário, demos informações excessivas? Repare-se que excluímos qualquer referência a despreparo do professor ou displicência do aluno – fatos tão bem acentuados quando se buscam “culpados” para o fracasso escolar. Não partimos de tais premissas por acreditá-las simplistas demais em vista da complexidade do assunto.

Cabe ressaltar que este trabalho pode ser aplicado em qualquer disciplina que componha os currículos escolares e que a escolha para estudar os enunciados de Língua Portuguesa se deve porque, desde o curso de Especialização em Língua Portuguesa, na UERJ, nos anos de 1999 a 2000, demos ênfase ao papel da língua materna nas aulas de todas as disciplinas, tentando-se mostrar a interdisciplinaridade (ou transdisciplinaridade) pelo uso do mesmo código linguístico por todos nós, falantes da mesma língua, mesmo que ministremos disciplinas diferentes.

Nosso trabalho tem como principal recurso teórico a macrocategoria de análise, a *pressuposição*, baseada na fundamentação teórica de Oswald Ducrot, por acreditar-se no inusitado da pesquisa por esse viés.

Para interpretar-se um enunciado, é necessário identificar-lhe os *pressupostos*, e esta busca requer perspicácia, pois estudar a *pressuposição* implica o estudo da inferência – já que o *pressuposto* não é afirmado, mas inferido a partir da sentença, cuja interpretação requer que seus *pressupostos* sejam aceitos pelos interlocutores, que compartilham conhecimentos, entre si, e que, por isso mesmo, dominam (ou deveriam dominar) um repertório de informações.

Embora a categoria axial da pesquisa seja a pressuposição, é importante, também, o estudo da Teoria da Enunciação – por aceitar-se que o enunciado pressupõe a enunciação: que aquele é o produto

único desta; que sempre haverá marcas do locutor da situação em que o ato enunciativo ocorre. E também que há marcas do que esse locutor espera do interlocutor. Enfim, marcas do "aparelho formal da enunciação" – na terminologia de Benveniste (1989).

Vamos recorrer também à categoria do discurso, em especial o discurso do professor, que, nessa relação assimétrica, será discutido e apontado como o discurso de quem é “detentor do saber”. Recorreremos às leis gerais do discurso, ou seja, a da *cooperação*, a da *pertinência* e a lei da *sinceridade*, além das leis mais específicas, como a da *informatividade*, a da *exaustividade* e a do *modo*, segundo Maingueneau (1996).

Consideraremos as Máximas Conversacionais de Grice (1982), por entendermos que os princípios estabelecidos por elas são úteis na consideração da natureza dialógica da relação professor-aluno, principalmente em função dos seus postulados de cooperação.

Os *atos de fala*, analisados por Austin (1962) e por Searle (1995) também serão buscados, para que se reconheça a força ilocucional de uma pergunta, de uma ordem ou de uma asserção. Muitas vezes, interpretar é reconhecer um *ato de fala* indireto, é reconhecer um texto metafórico, enfim, é buscar a verdadeira intenção do que aquele locutor quis dizer e por que disse.

Também serão priorizadas as informações subjetivas dos enunciados-comando, isto é, as marcas da presença do locutor no enunciado, pistas contextualizadoras da decodificação da pergunta. Através dessas marcas, de recursos retóricos, poderemos chegar a conhecer um pouco mais desse sujeito que, constitutivamente, é plural, já que os discursos são formados de outros discursos.

E, por isso mesmo, vamos detectar a *polifonia* nesses enunciados, outro fator argumentativo de persuasão e de conhecimento que o locutor tem à sua disposição. Por tudo isso, o trabalho vai revelar um pouco sobre a Pragmática e priorizar a vertente que considera o usuário da linguagem como interlocutor, razão de desenvolver-se nas Pragmáticas: Conversacional, Ilocucional e na Semântica da Enunciação.

## A PRESSUPOSIÇÃO COMO IMPLÍCITO NÃO DISCURSIVO (NO ENUNCIADO)

Segundo a Filosofia Analítica inglesa, com Austin, Searle, Strawson, a língua constitui algo como um gênero teatral particular, por oferecer a seus usuários um número razoável de empregos institucionalizados, estereotipados, como ordenar, afirmar, prometer, interrogar. Sendo assim, para Ducrot (1972:60), a *pressuposição* é um dos papéis, talvez o mais permanente “na grande comédia da fala”. A linguagem é um jogo de argumentação e um jogo enredado em si mesmo: não se fala para trocar informações sobre o mundo; fala-se para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo e para convencê-lo de nossa verdade.

Tradicionalmente, a semântica de uma sentença, ou seja, o seu conteúdo proposicional, tem sido igualada às condições de verdade. Ducrot redimensionou essa questão. Para ele, a *pressuposição* é um ato ilocucionário, que se realiza pelo exercício da fala e transforma imediatamente a fala do interlocutor. Esse ato é um caso particular de *ato jurídico*, isto é, que considera as relações legais entre os indivíduos concernidos; transforma essas relações em razão do próprio ato.

Para melhor compreender-se a teoria, damos o exemplo: “Pedro deixou de fumar.” A análise dessa sentença vai-nos levar a dois níveis de informação:

a) Pedro não fuma atualmente: é uma informação que está no sentido literal do enunciado.

b) Pedro fumava antes: é uma informação que não foi afirmada literalmente, mas foi inferida a partir da sentença.

Ducrot (1987) denomina a informação a de conteúdo posto e a informação b de conteúdo pressuposto ou pressuposição. Sendo o *pressuposto* apresentado como uma “pseudo-evidência”, ou seja, um quadro incontestável, a conversação terá necessariamente de desenvolver-se no interior desse quadro, como um elemento do universo do discurso – e isso é que aproxima a *pressuposição* à noção de ilocucional, à medida que também ela tem o poder de atuar sobre o interlocutor.

Ressalte-se que “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já sou-

besse”. (Ducrot, 1972:77). Isto envolve a questão temporal junto aos cálculos de quem vai interpretar um enunciado. O *pressuposto*, embora não tenha sido produzido antes do ato da enunciação, como se o ouvinte não soubesse que “Pedro fumava antes”, pôde ser calculado – mesmo que de modo fictício – em um passado do conhecimento ao qual o locutor parece referir-se.

Ducrot distingue o posto do *pressuposto*, levando em conta as pessoas do discurso:

- o posto é o que se afirma como locutor, pertence ao Eu;
- o *pressuposto* apresenta-se como pertencendo ao domínio comum do EU-TU, ou melhor, ao NÓS: “como objeto de uma cumulatividade do ato da comunicação.” (Ducrot, 1987:20).

## METODOLOGIA

Os objetivos da análise de nosso trabalho são a busca da *pressuposição* no enunciado-comando, bem como no enunciado-resposta, a fim de se verificar se houve compartilhamento pressuposicional ou não. A partir daí, buscou-se o motivo da resposta divergente, apoiando-se na categoria da *pressuposição*, à luz dos fundamentos teóricos de Ducrot.

É qualitativa a modalidade da pesquisa, na medida em que conjugaremos o apoio bibliográfico com o estudo do *corpus*, cujas fontes são provas em que faremos interpretação de textos de variadas tipologias, todos escritos.

### *Procedimentos adotados para a análise do corpus*

Lidos os textos, procurou-se, imediatamente, o texto-comando, ou seja, o enunciado da questão. Muitos exemplares vêm com frases assertivas, perguntas retóricas, para, depois, pedir que comentem o fato. Outros, bem poucos, trazem a pergunta direta, sem rodeios, sem ilustrações. Imediatamente, buscava-se o gabarito, oferecido pelos professores e cotejava-se com o que os alunos escreveram; procurava-se o sentido do enunciado e a *pressuposição* do locutor, aduzida deste enunciado. Depois, observada a *pressuposição* do

aluno (do interlocutor), podia-se chegar à conclusão do compartilhamento ou não do conhecimento entre os interlocutores (professor e alunos).

Todas as outras categorias apontadas deram subsídios para chegar-se aos pressupostos.

Na dissertação de Mestrado em que este trabalho se baseou, analisaram-se doze casos, dentre os quais destacaram-se dois para compor este artigo. O primeiro caso é:

Dado o texto de Clarice Lispector “Como nasceram as estrelas”, apresentou-se a uma turma de 6ª. série de uma escola municipal do Rio de Janeiro, na zona norte, o texto abaixo para constituir as questões de interpretação da prova.

*Como nasceram as estrelas*

*Clarice Lispector*

Pois é, todo mundo pensa que sempre houve no mundo estrelas piscar-pisca. Mas é erro. Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro – e bem escuro estava esse céu. Um negror. Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.

Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfurnaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo. As árvores rebrilhavam verdes e embaixo delas havia sombra e água fresca. Quando saíam de debaixo das copas encontravam o calor, bebiam no reino das águas dos riachos buliçosos. Mas sempre procurando milho porque a fome era daquelas que as faziam comer folhas de árvores. Mas só encontravam espigazinhas murchas e sem graça.

– Vamos voltar e trazer conosco uns curumins. (Assim chamavam os índios as crianças.) Curumim dá sorte.

E deu mesmo. Os garotos pareciam adivinhar as coisas: foram retinho em frente e numa clareira da floresta – eis um milharal viçoso crescendo alto. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espiga. Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mãos voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então

tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto. Podiam esconder numa caverna a avó e o papagaio porque os dois contariam tudo. Mas – e se as mães dessem falta da avó e do papagaio tagarela? Aí então chamaram os colibris para que amarrassem um cipó no topo do céu. Quando as índias voltaram ficaram assustadas vendo os filhos subindo pelo ar. Resolveram, essas mães nervosas, subir atrás dos meninos e cortar o cipó embaixo deles.

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças. Quanto aos curumins, como já não podiam voltar para a terra, ficaram no céu até hoje, transformados em gordas estrelas brilhantes.

Mas quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que tudo corra bem. Para sempre. E, como se sabe, “sempre” não acaba nunca.”

LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas; doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987, s/p.

O enunciado é da questão nº.8:

“Na sua opinião, criança dá sorte? Na comunidade em que você vive as crianças são valorizadas? Cite fatos que comprovem sua resposta.”

Segundo o depoimento da professora da turma, a maioria dos alunos respondeu que “algumas crianças *dão sorte*, sim, e conseguem tudo o que querem. Outras *não têm tanta sorte*.”

Moura (1999:39) afirma que, quando o conteúdo semântico não permite definir se a proposição é verdadeira ou falsa, diz-se que a proposição é semanticamente indefinida. É o caso da expressão “dá sorte”; difícil para alguns defini-la: tem sorte? traz sorte? Há uma abstração aí, fato que favorece a ambigüidade.

Como a *pressuposição* é um fenômeno dependente do contexto, o aluno deveria ter ido ao texto para calcular pragmaticamente a intenção da autora e lá encontraria: “E deu [sorte] mesmo. Os garotos pareciam adivinhar as coisas (...) – eis um milharal viçoso crescendo alto.”

Embora dar sorte possa admitir uma vagueza de significado, porque ambígua, a seqüência de perguntas faz supor que as crianças tenham valor, isto é, possam ganhar coisas boas por serem “valoriza-

das”, senão vejamos: “Na sua opinião, criança dá sorte? Na comunidade em que você vive as crianças são valorizadas?”

Na interrogativa: “Na comunidade em que você vive as crianças são valorizadas?”, há o *pressuposto: existem crianças valorizadas em algumas comunidades*. Ducrot admite diversos apoios linguísticos dos *pressupostos* na frase. Nesse caso, a passiva analítica “são valorizadas” evidenciou, para os alunos, o *pressuposto* de que “há crianças passíveis de terem sorte, isto é, de sofrerem a ação de pessoas que lhes dão coisas boas, porque lhes dão valor.”

É esta a interpretação feita pelos alunos os quais atribuíram não o valor de sortilégio, mas de mercedores de sorte às crianças. E não foi uma conclusão alienada: foi um *pressuposto* determinado pelo encadeamento das perguntas, compatível com as informações “estocadas no discurso” – no dizer de Moura (1999:97).

Outro fator também pode ter desencadeado a confusão do sentido – pelo menos quanto à expectativa da professora – foi um fator extralinguístico, ou seja, o evocar da vivência dos alunos, que, ao lerem o termo “comunidade”, provavelmente lembraram de assuntos que lhes dizem respeito, armazenados em sua memória. Ao entenderem que criança, às vezes, dá sorte (na vida), o fizeram em função de sua própria experiência de vida em sua comunidade.

Estruturam discursivamente esse enunciado dois *atos de fala* diretivos (duas perguntas) que precedem outro *ato de fala* diretivo (de ordem). Observando-se a segunda pergunta “Na comunidade em que você vive as crianças são valorizadas?”, vê-se que ela fere um dos princípios da lei do discurso: o da sinceridade, pois, segundo Mainueneau (1996:116), deve-se afirmar somente o que é verdadeiro. No caso, não é uma afirmação (porque em forma de pergunta), mas a pergunta traz um *pressuposto* de que *há comunidades que valorizam crianças*: valorizar é “dar valor” e não, “possuir valor”.

Infringiu-se a Máxima Conversacional da Qualidade, de Grice (1982), ou seja, “não diga nada daquilo para o qual não pode ter evidência para comprovar” – daí, o mal-entendido.

O segundo caso é:

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O texto abaixo, “Sexa”, de Luís Fernando Veríssimo, foi apresentado a uma turma de 7ª.série de uma escola estadual.

*Sexa*

*Luís Fernando Veríssimo*

- Pai...
  - Hmmm?
  - Como é o feminino de sexo?
  - O quê?
  - O feminino de sexo.
  - Não tem.
  - Sexo não tem feminino?
  - Não.
  - Só tem sexo masculino?
  - É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.
  - E como é o feminino de sexo?
  - Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.
  - Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.
  - O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra “sexo” é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.
  - Não devia ser “a sexa”?
  - Não.
  - Por que não?
  - Porque não! Desculpe. Porque não. “Sexo” é sempre masculino.
  - O sexo da mulher é masculino?
  - É. Não! O sexo da mulher é feminino.
  - E como é o feminino?
  - Sexo mesmo. Igual ao do homem.
  - O sexo da mulher é igual ao do homem?
  - É. Quer dizer... Olha aqui. Tem sexo masculino e sexo feminino, certo?
  - Certo.
  - São duas coisas diferentes.
  - Então como é o feminino de sexo?
  - É igual ao masculino.
  - Mas não são diferentes?
  - Não. Ou, são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.
  - Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.
  - A palavra é masculina.
  - Não. “A palavra” é feminino. Se fosse masculina seria “o pal...”
  - Chega! Vai brincar, vai.
- O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:
- Temos que ficar de olho nesse guri...
  - Por quê?
  - Ele só pensa em gramática.

A questão interpretativa que trouxe problemas à maior parte dos alunos foi a de nº.5.

5. “Ele só pensa em gramática”. Normalmente, em tom de brincadeira, usamos esta frase com um pronome demonstrativo, para dizer que a pessoa só pensa em sexo. Como fica a frase?

A resposta esperada pela professora, segundo seu depoimento, era: “Ele só pensa naquilo.” A *pressuposição* desse locutor (a professora) era de que a frase ficaria desse jeito, com essas palavras porque, não só eles iriam identificar o tom jocoso da pergunta, como demonstrariam saber ou não o que é um pronome demonstrativo, bem como saber empregá-lo no momento adequado.

O interlocutor (o aluno) deveria recorrer ao conhecimento de mundo, ou seja, conhecer o programa televisivo em que o jargão “Ele só pensa naquilo” era repetido por um personagem que substituiu o termo “sexo” pelo pronome demonstrativo “aquilo”, contraído com a preposição *em*, em função da regência do verbo pensar.<sup>46</sup>

Para esse locutor, tal jargão é de domínio comum – já que esse programa era visto por muitas pessoas. Maingueneau (1996:121) releva a importância do princípio da *pertinência*, já que o interlocutor presume que o locutor respeite esta regra. Considerando-se a relação assimétrica que a escola institui – o saber do professor é inquestionável, portanto sua fala também o é – o aluno vai-se esforçar, vai cooperar ao máximo – pelo princípio da *Continuidade de Sentido*, segundo Hörmann (apud Koch, 2002), e vai tentar interpretar a questão. “Se, por exemplo, o locutor diz algo que todos supostamente conhecem [e isso é *pressupor*], é sempre possível calcular uma interpretação que o tornará pertinente, independentemente de sua falta de informação aparente.” Eis o pensamento de Maingueneau (1996:119), numa visão mais ampla do que ele concebe como pertinência.

A razão do grifo, vem em função de salientar que os alunos desconheciam, menos o conceito de pronome demonstrativo, mais a verdadeira intenção do locutor, o que ele desejava aferir.

---

<sup>46</sup> O programa referido era veiculado pela TV Globo e tem o nome de “Escolinha do Professor Raimundo”. O personagem em questão era D. Bela, representada pela atriz Zezé Macedo, hoje, falecida.

Percebe-se, claramente, que houve mal-entendimento, embora se deva ressaltar o interesse de o locutor fazer-se entender. Houve inclusão explícita desse locutor no enunciado-comando. Ao usar a marca de pessoa, *nós*, esse *eu* ampliado, “dilatado além da pessoa estrita”, segundo Benveniste (1991:258), o locutor tenta incluir-se no universo dos que conhecem o jargão, numa tentativa de obter a cumplicidade do seu discurso com os interlocutores (os alunos).

Repare-se na formação composicional do enunciado: primeiro, dialoga com o texto-primeiro, ou seja, o texto de Luís Fernando Veríssimo, ao trazer transcrita uma fala do autor: “Ele só pensa em gramática”. Ao sublinhar a expressão “em gramática”, deixa sua marca de subjetividade ali também. A seguir, a professora faz uma longa asserção: “Normalmente, em tom de brincadeira, usamos esta frase com um pronome demonstrativo para dizer que a pessoa só pensa em sexo.”

Ao modalizar a sua fala com o advérbio “Normalmente”, o locutor ratifica sua inserção no discurso, como que aquiescendo, concordando e, ainda, justifica com o “tom de brincadeira” – fato que atenua a seriedade da instância da prova.

Depois desse ato de linguagem, isto é, da asserção, o locutor faz um ato diretivo, uma pergunta, aliás, ato recorrente na prática de sala de aula: “Como fica a frase?”. Ao declarar “usamos esta frase”, o locutor sugere que sua pergunta terá a aquiescência dos interlocutores, pois há quase uma confissão de que todos usam, já usaram, inclusive ele, (pela marca de subjetividade deixada na forma verbal “usamos”, que implícita o pronome pessoal “nós”) tal expressão na instância da aula. Mas, por que a turma “quase toda” deixou de responder a esta questão?

Se não acreditamos apenas em “desconhecimento do que seja um pronome demonstrativo”; afastada a hipótese de que os alunos nunca viram o programa televisivo; reconhecendo o esforço cooperativo do locutor, ao conceber o enunciado da questão, ficam algumas observações que, possivelmente, esclareçam o mal-entendido.

Pode-se afirmar que os papéis desses atores da enunciação (locutor e interlocutores) são bem delimitados nessa relação assimétrica – como sempre o dissemos. O aluno, numa interação face a fa-

ce, no mesmo espaço e no mesmo momento da enunciação do professor, ou melhor, na instância da aula, pode até entender a brincadeira por causa de algumas pistas contextualizadoras (Gumperz, 1998): olhares, sorrisos, rubor facial, gestos, expressões corporais, voz, entonação etc. Entretanto, a folha de papel, mediando a interação verbal, dá solenidade. De modo geral, a instituição escola atribui superioridade hierárquica ao professor, e o aluno não tem coragem de ousar, por medo de não ser polido.

Sendo a interação verbal um fenômeno social, a estrutura da enunciação é determinada pelo reconhecimento desses papéis representados: ao professor cabe o saber inquestionável e, ao aluno, cabe aceitar essa relação assimétrica sem questionar.

No repertório escolar, um enunciado como esse é inusitado e o aluno, que, certamente conhece o jargão “Ele só pensa naquilo”, talvez não pudesse imaginar que a escola aceitaria essa linguagem televisiva e preferiu “deixar de responder à questão”.

Sabe-se que a memória do contexto de questões tem um peso importante na resolução das provas. De modo geral, o gênero exercício sobre pronomes demonstrativos é mais ou menos conhecido com os seguintes enunciados: “Retire da frase o pronome...”; “Identifique e classifique o pronome...” etc.

É claro que o locutor construiu seu enunciado em função do que seus alunos já disseram e, também, “em função de hipóteses que ele estrutura sobre as capacidades interpretativas desse[s] último[s]”, segundo Maingueneau (1996:19).

Tal pergunta teve caráter de aferição de conhecimento de mundo, ao mesmo tempo, veio embasada em conhecimento linguístico. Não houve coincidência pressuposicional. A resposta dos alunos, nesse caso, deveria comportar o pronome demonstrativo ou não se estabeleceria a lei da *pressuposição*, que é a de fazer com que o interlocutor prossiga o diálogo dentro do quadro criado pelo *pressuposto*, na concepção de Ducrot (1972).

Violaram-se duas leis ou regras de enunciação: a da *informatividade*, ou seja, não se forneceu a informação do programa de televisão, que seria a informação primeira, o detalhe que, submergido,

fez com que a lei da *exaustividade* também ficasse “arranhada”, já que não se informou “ao máximo”.

Partindo-se dessas observações, pode-se concluir que algumas Máximas Conversacionais de Grice (1982) foram rompidas: a Máxima da Relevância (“diga o que é relevante para aquela situação”) e a Máxima do Modo (“seja claro, evite ambigüidades”).

## CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho, algumas perguntas nos ocorreram: quando considerar que a resposta do aluno é a esperada? será que é quando a maioria dos alunos reproduz o discurso do professor com o mesmo léxico, com as mesmas construções sintáticas, e até com os mesmos conceitos emitidos pelo professor? Tais perguntas vão demandar um tempo de maturação. Por ora, afirmamos que os doze casos analisados nos deram algumas certezas, outras vezes, algumas desconfianças. São os primeiros passos – já que a *pressuposição* não foi (ou não tem sido) utilizada para estudar-se a questão do mal-entendido.

A análise dos casos deu-nos oportunidade de reconhecer que as falhas pressuposicionais surgem dos seguintes fatores:

- não compartilhamento dos mesmos conhecimentos do locutor por parte dos interlocutores;
- descompasso nas condições sócio-culturais dos interlocutores, daí, não terem maturidade cultural e cronológica mesmo para conhecer o que o enunciado exhibe e exige de conhecimento;
- não ter, ainda, na memória, uma bagagem mais complexa e abrangente de alguns enunciados pertencentes ao gênero-prova;
- incapacidade de fazer inferências, pois a *pressuposição* é implícita, embora possa ser aduzida do enunciado.

Esperamos, com tais análises, incentivar o professor a buscar, nessas teorias, respostas aos seus questionamentos – muitas vezes, motivo de frustrações pessoais ou profissionais. Partir do *pressuposto* de que “o aluno não estuda” é minimizar o problema e retardar as

## DEPARTAMENTO DE LETRAS

soluções. É preciso reavaliar e isso foi difícil para mim, por admitir ter falhado, muitas vezes, embora por desconhecimento. Essa é a contribuição que quero deixar para um atravessar mais feliz e eficaz desse caminho, que é o magistério.

Esse é um *método*, se tomarmos o termo em sua etimologia, isto é, *caminho*. Outros podem-se associar, como o trabalho da coerência, da coesão, embutidos, sim, na *pressuposição* – já que ela é conteúdo significativo, mas também moldura; ela que aprisiona o sentido para esváí-lo, para transbordá-lo para outros enunciados ulteriores. É apenas o início da especulação, entretanto, que sabor reconhece-la. Muito prazer.

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. . *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas: Pontes, 1991.

———. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BRAÏT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil – Histórias e perspectivas*. São Paulo: Pontes/Fapesp, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. “Da Língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo”. In: BRAÏT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil – Histórias e perspectivas*. São Paulo: Pontes/Fapesp, 2001.

DUCROT, Oswald. *Dizer e não dizer: princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

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

FIORIN, José Luiz. *Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 2002.

## FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GRICE, H. P. “Lógica e Conversação”. In DASCAL, Marcelo. *Problemas, críticas, perspectivas da lingüística*. v. 4 (Pragmática). Campinas: Unicamp, 1982.

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. “Sobre alguns caminhos da Pragmática”. In: *Sobre Pragmática*. (Série Estudos), Faculdades Integradas de Uberaba, 1983.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. *Argumentação e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

———. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

———. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3ª.ed. .São Paulo: Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

———. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

———. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999.

SEARLE, John R. *Expressão e significado – estudo da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de & ROCHA, Décio Orlando Soares da. Construção da subjetividade: os discursos dos relatórios de pesquisa/consultoria. *The ESpecialist*, São Paulo, vol.19 (nº.especial), 353-378.

**AS MULTIFACES D'OS SERTÕES,  
DE EUCLIDES DA CUNHA<sup>47</sup>**

*Ruy Magalhães de Araujo (UERJ)*

**O PERFIL BIOGRÁFICO DE EUCLIDES DA CUNHA**

O perfil de Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha deve ser traçado através de vários ângulos. Da atenta leitura dos seus biógrafos, podemos extrair e interpretar, sucintamente, os seguintes aspectos.

Nasceu a 20 de janeiro de 1868 em Cantagalo, Rio de Janeiro, filho legítimo de Manuel Rodrigues Pimenta da Cunha e de Eudóxia Moreira da Cunha.

Em Cantagalo, com três anos, perdeu a mãe e daí em diante passou a morar sucessivamente com diversos parentes, no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia.

Realizou seus primeiros estudos em várias cidades e só em 1886 se fixou no Rio de Janeiro, como aluno na Escola Militar da Praia Vermelha, de onde foi obrigado a desligar-se por um ato de indisciplina, ao protestar, sozinho, contra a visita do Ministro da Guerra, conselheiro Tomás Coelho, do gabinete conservador da monarquia.

Euclides era republicano histórico e voltou ao Exército depois do movimento militar de 1889, com a proclamação da República., tendo sido promovido a tenente.

No ano de 1893, sob o terror oriundo de um estado de sítio do governo de Floriano Peixoto, com independência e coragem atacou e denunciou a crueldade sugerida por um senador federal que aconselhava a asfixia dos presos políticos, caso a cidade fosse atacada pelas forças navais dos Almirantes Custódio de Melo e Saldanha da Gama.

Euclides da Cunha auferiu fama de grande escritor ao publicar *OS SERTÕES*, em 1902, livro em que narrou a sangrenta campa-

---

<sup>47</sup> Apresentado no VIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, promovido pelo CIFEFL, no Instituto de Letras da UERJ, em agosto de 2004.