

A REFERENCIAÇÃO INDIRETA NAS FÁBULAS FABULOSAS

Elmar Rosa de Aquino (UERJ)
er-aquino@uol.com.br

1. Introdução

Hodiernamente temos observado a grande dificuldade com que os estudantes conseguem chegar ao final do nível médio sem ter desenvolvido habilidades básicas de leitura e escrita.

Em uma matéria publicada em novembro de 2012, na *Revista Educação*, a jornalista Luciana Alvarez, afirma que

Eles [os estudantes] frequentaram os bancos escolares por no mínimo nove anos, passaram por dezenas de professores diferentes, fizeram provas, trabalhos, diversas avaliações internas e externas. Ainda assim, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) divulgados recentemente apontam que 8% dos jovens que chegaram ao ensino médio no Brasil são considerados analfabetos funcionais, ou seja, têm um conhecimento apenas rudimentar da língua escrita, não conseguem ler e entender textos de média extensão, nem fazer pequenas inferências. [...] Como essas crianças conseguiram passar tantos anos nos bancos escolares sem aprender? E por que não aprenderam? (ALVAREZ, 2012)

Ao que parece, o índice de analfabetismo absoluto diminuiu, mas o número de analfabetos funcionais tem crescido nos últimos dez anos, dada a decadência da qualidade do ensino que se tem oferecido, principalmente pelos sistemas públicos de educação.

Além dos mais variados problemas político-sociais que envolvem a perda da qualidade do ensino no Brasil, ainda encontramos o famoso “pacto da mediocridade”, tão combatido pelo antropólogo Darcy Ribeiro, em que “os professores fingem que ensinam e o alunos fingem que aprendem”. Isso se não for considerada a gravidade da questão do professor que não se compromete com a histórica falta de habilidade dos alunos, alegando não terem condições de suprir as falhas das séries anteriores, o que gera um círculo vicioso.

Na mesma matéria, há o depoimento do professor de química André Luís de Paula Moura, da rede estadual de ensino de São Paulo, que tenta fazer com que seus alunos consigam entender os conceitos básicos da disciplina, apesar da grande dificuldade dos mesmos com a leitura e compreensão dos problemas. Em seu relato, Moura diz que teve analfa-

betos funcionais em todas as suas turmas e que, em geral, 10% dos alunos não conseguem ler enunciados simples.

Já a professora de filosofia Silvia Avlasevicius afirma ser uma “explicadora de textos”, dada a baixa habilidade na capacidade de interpretação dos textos daquela área do conhecimento, tornando-se um problema cada vez maior quando os textos são mais longos. A professora conclui, então, que eles decifram as letras, mas não leem de fato. Isso acaba limitando sua prática pedagógica, já que não consegue passar para o nível da reflexão sobre os temas abordados.

Outro problema mencionado na referida pesquisa está relacionado com o despreparo de muitos professores, que não conseguem capacitar-se e promover estratégias de ensino mais eficientes. Alvarez relata que “os professores precisam não apenas de bagagem teórica, mas também dispor de um repertório de estratégias práticas para atingir, em meio a uma classe numerosa, alunos com perfis diferentes”.

Segundo a pesquisa amostral feita para medir o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), o primeiro nível seria o “analfabetismo total ou absoluto”, que caracteriza o indivíduo incapaz de ler palavras ou frases. Já o segundo nível refere-se ao “analfabetismo funcional”, no qual o leitor consegue localizar informações explícitas em textos curtos e familiares. Quando o mesmo atinge o nível de compreensão de textos de média extensão, localiza informações e faz pequenas inferências, está incluído no terceiro nível, ou seja, o “básico”. O último grau da escala estabelecida pelo Inaf é o “alfabetismo pleno”, que deveria ser alcançado por todos os concluintes do ensino fundamental, sendo estes, então, capazes de ler textos usuais mais longos, como uma notícia de jornal ou uma bula de remédio, analisar e relacionar suas partes e distinguir fato de opinião.

Dessa forma, a partir da observação em nossa prática pedagógica, acerca da leitura e compreensão de textos pertencentes aos mais variados gêneros, acreditamos que um número bastante expressivo de alunos que concluem o ensino médio chegam ao nível superior, quando conseguem, ainda no terceiro nível, ou seja, no “básico”.

2. A importância do ensino da gramática para a leitura e compreensão de textos

Parte dos problemas relacionados ao desinteresse, tanto de alunos quanto de professores, na proficiência linguística, está ligada ao ensino

da gramática. Em países como Alemanha, França, Inglaterra, Espanha, Itália, grandes centros econômicos e culturais da humanidade, a gramática considerada básica, que existe em qualquer língua, continua a ser ensinada em concomitância com as teorias da linguística, inclusive as da análise de texto e de discurso, a literatura etc. (Cf. RICINO, 2013). Porém, com uma nova metodologia, diferente da que era utilizada há trinta ou quarenta anos atrás. Segundo o mestre em comunicação e letras,

Essa nova roupagem do ensino, essa adaptação aos novos tempos, no caso brasileiro, significa praticamente a eliminação da gramática do currículo escolar. Pincela-se aqui, pincela-se acolá algum elemento gramatical, jogado ao aluno aleatoriamente, sem sequência, sem respaldo, sem taxonomia, sem ênfase, isto é, de forma caótica, com o desinteresse típico de quem acha que aquilo não tem a menor importância, é assunto insignificante. (RICINO, 2013, p. 34-36)

Sob essa perspectiva, Ricino assevera que, no Brasil, diferentemente dos países acima citados, está havendo um absurdo e irresponsável abandono do ensino da gramática. E, aí, fazemos um questionamento acerca desse problema: pode a escrita, que é uma das maiores invenções da humanidade, sobreviver sem a “supervisão” de uma gramática?

Ricino, que também é professor, faz as seguintes considerações sobre o ensino em nosso país, que, desde o terço final do século XX e ao longo do século XXI, vem impondo barreiras que impedem uma verdadeira retomada de um ensino sério e responsável:

Boa parte dos próprios professores de língua portuguesa, enveredados que foram na sua formação para os modernos ensinamentos linguísticos, não domina a gramática básica do português. E esses professores não são os únicos culpados por isso! São vítimas da evolução (ou involução) desses métodos de ensino que, paulatina e insidiosamente, foram camuflando o verdadeiro e rígido ensino de Português, dando novos enfoques mirabolantes e “milagrosos” (inclusive mudando o nome da disciplina, que antes era português, para, por exemplo, comunicação e expressão, comunicação e expressão em língua portuguesa). Esses estrábicos enfoques antes pioraram do que trouxeram algum progresso à gramática e ao ensino dela. (RICINO, 2013, p. 36)

O referido autor cita os programas de avaliação dos ensinamentos fundamental e médio, nacionais e internacionais, que comprovam a ineficiência dos métodos empregados no Brasil para o desenvolvimento das competências de leitura, interpretação de texto e conhecimento gramatical.

Outro agente causador do fracasso na formação dos alunos, segundo Ricino, é a má gestão das escolas, que, em geral, são dirigidas por pessoas despreparadas para tal, gerando uma relação comercial que visa

apenas ao lucro, sugerindo-se a “facilitação do ensino”, para que os alunos não fiquem cansados de tanto conteúdo.

Por fim, é apresentado como mais um fator representativo do des-serviço prestado pela escola a desvinculação entre ensino e conceitos, já que entender os processamentos linguísticos é importante, mas de nada adianta se não houver conceituações, definições, formalizações, sem as quais a assimilação tornar-se-á difusa, instável, insegura e inconstante.

Para concluir sua análise, o autor propõe que o ensino de gramática seja visto como uma contribuição para a aquisição das competências necessárias ao uso proficiente da língua, considerando a boa produção de textos, que apresentem clareza, objetividade, coesão e coerência e ajudando, assim, na construção de teses e de argumentos que as fundamentem.

3. *As contribuições das teorias da referenciação para a produção de sentidos*

Partindo do princípio de que o conhecimento gramatical é de grande importância para a construção do texto escrito e que tanto o conhecimento linguístico quanto o de mundo são primordiais para a produção de sentidos, fazemos algumas considerações acerca dos processos de referenciação a partir do levantamento de teorias desenvolvidas por renomados pesquisadores.

Segundo Guimarães (2012), na organização textual são consideradas três funções básicas: as autônomas, as dependentes do contexto e as dependentes da interação. A primeira refere-se à relativa independência de um contexto, a qual se divide em definição, identificação, classificação, generalização e inferência. As dependentes do contexto são identificadas conforme a sequência de elementos textuais ao longo de sua progressão, determinadas pelos atos de fala, e são classificadas como: asserção, exemplificação, hipótese e comentário. Finalmente, a terceira função básica, que é dependente da interação, considera o grau de conhecimento entre o produtor do texto e o leitor, de acordo com a imagem que aquele desenvolve acerca deste.

Para fazermos um recorte mais objetivo, trabalhamos apenas com os autônomos, no presente trabalho, mais especificamente, com a inferência, também chamada de anáfora indireta ou associativa. Este processo concerne às “operações identificadas como interpretativas que colo-

cam em relação o que é dito explicitamente com algo além desse dito” (GUIMARÃES, 2012, p. 30).

Sobre as inferências, Apothéloz e Reichler-Béguelin (*apud* GUIMARÃES, 2012, p. 51) afirmam que “muitas vezes, a reativação de referentes é promovida por *indícios* ou *pistas* embutidas no texto” e que “os referentes são introduzidos como *objetos de discurso* e a referenciação depende de estratégias de formulação textual, linguísticas principalmente”. Dessa forma, no processo de referenciação textual, há um suporte para a construção do sentido do texto, mas sem a noção de inferência.

Dentre as diversas formas de se empregar os processos de referenciação, encontramos a nominalização, que consiste na condensação de proposições em construções substantivas geralmente derivadas de verbo ou de adjetivos (Cf. GUIMARÃES, 2012, p. 51), que são passíveis de recategorizações, e, ainda, os itens lexicais que prescindem de um antecedente.

Por essa perspectiva, a anáfora pode ser concebida também por meio de uma associação de ordem semântica, que não se realiza por meio de um antecedente explícito, articulando-se com a semântica global do texto. Tais associações são vinculadas à bagagem cognitiva dos actantes que interagem no processo de construção dos sentidos. Por isso, o sintagma nominal anafórico associativo apresenta-se como informação nova, introduzindo um novo objeto de discurso, em vez de fazer uma remissão a outros elementos textuais.

Segundo Koch (2005, p. 33),

Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos como ele. (p. 33)

Temos, então, que a relação entre objetos de mundo e objetos de discurso não é direta, mas intermediada pela própria interação dos sujeitos discursivos que dependem de uma história, de uma cultura, de um sistema linguístico para operar esse processo de transformação, que nem sempre é compartilhado por todos os membros do grupo, gerando os equívocos.

Nas palavras de Mondada (*apud* KOCH, 2005, p. 34), “a referência foi historicamente posta como um problema de representação do mundo, de verbalização do referente, em que a forma linguística selecio-

nada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (o mundo)”.

Quanto aos processos de nominalização, como a categorização e a recategorização de referentes, temos uma infinidade de maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, conforme a intenção comunicativa. Esta característica fica evidente quando se opera um processo intertextual, seja por paráfrase ou por paródia, em que o resgate dos referentes implícitos depende da ativação do texto considerado original. Assim, tanto a intertextualidade como a interdiscursividade funcionariam como processos de referenciação por anáfora associativa, categorizando ou recategorizando os referentes.

Outro recurso bastante produtivo na sequência textual é o encapsulamento, no qual se emprega um item lexical nominal com o objetivo de recategorizar termos precedentes do cotexto. Ao mesmo tempo, faz-se a sumarização do conteúdo semântico e a substituição por itens lexicais encapsuladores. Isso pode ocorrer por meio da rotulação, que são anáforas ditas “complexas”, para nomear não referentes específicos, mas referentes textuais abstratos, genéricos e inespecíficos (cf. SCHWARZ, *apud* KOCH, 2005, p. 38).

A pesquisa histórica nos mostra que, desde a antiguidade clássica, os filósofos da linguagem têm-se debruçado sobre a questão da referenciação. Apolônio Díscolo (II a.C.), por exemplo, defendia a ideia de que “o pronome vem depois do artigo, porque se coloca no lugar do nome, enquanto o artigo se coloca junto do nome”. Porém, em português, os artigos são oriundos dos pronomes demonstrativos e indefinidos, que deram origem aos artigos definidos e indefinidos, respectivamente.

Observa-se que, em Neves (2002, p. 68),

A coisa, na verdade, se designa por meio de suas qualidades; e essa indicação nada mais representa do que atribuir-se ao nome a propriedade de uma definição descritiva. O pronome (classe que inclui apenas os pessoais, os possessivos e os demonstrativos), por sua vez, indica a coisa de dois modos: com a coisa presente (dêixis) ou com a coisa ausente (anáfora). O pronome sempre determina as pessoas, porque, se há dêixis, o que é mostrado é, por isso mesmo, determinado, e se há relação (anáfora), supõe-se uma noção preexistente, isto é, algo já determinado (*Do pronome*). Essa propriedade de determinar os objetos nem o nome próprio possui, já que, pela homonímia, um mesmo nome pode aplicar-se a mais de uma pessoa.

Além disso, o nome ocupa o status de terceira pessoa, portanto a não pessoa, já que apenas a primeira e a segunda participam da interlocu-

ção. O que acontece na substituição do nome pelo pronome é que este indica anáfora, em substituição ao nome acompanhado de artigo. Cabe ressaltar que, os pronomes demonstrativos podem não funcionar como dêiticos, no sentido de marcar algo que está à vista, mas fazem uma dêixis mental, o que constitui, na verdade, uma anáfora (Cf. NEVES, 2002, p. 72). Sendo assim, o artigo definido, que tem semelhança com o demonstrativo, opera com a função anafórica, marcando a determinação ou delimitação do sentido do substantivo ao qual se liga.

Já que o nome tem como função designar a coisa por meio de sua composição, tal vocábulo realiza a descrição da coisa referida. Em contrapartida, o pronome indica a coisa de duas formas distintas: pela dêixis e pela anáfora.

Segundo Neves (2002, p. 74),

O ponto central da teoria é que a função do artigo não é marcar a distinção de gênero, mesmo porque algumas formas do artigo – por exemplo, as do genitivo plural – são iguais para os diversos gêneros. (...) se a função do artigo fosse essa, os nomes com gênero evidente não levariam artigo, e este só se colocaria antes dos nomes de gênero duvidoso, como *theós*, “deus” ou “deusa”.

Nesse sentido, a importância que a presença do artigo traz ao contexto discursivo é determinante para os processos de referenciação, principalmente, associativos, nos quais fica evidente o grau de compartilhamento dos referentes entre interlocutores. Além disso, a semântica global pretendida em relação à construção do texto perpassa a “montagem de peças” interligadas horizontalmente, por avanços e retomadas, e pela seleção lexical vinculada aos eixos sintagmático e paradigmático. Para tanto, exige-se do produtor o domínio dos mecanismos de coesão apropriados para que se tenha uma progressão temática clara e objetiva.

Na qualidade de referenciador, o nome deve ocorrer como o núcleo do sintagma, pois, ao funcionar como predicador qualificador, perde as características de referência. Ainda, segundo Neves (2002, p. 127),

O artigo definido forma grupo com os demonstrativos, os pessoais, os possessivos e, mesmo, os comparativos do tipo de *outro* e *mesmo*. Como há, aí, subespecificações, também, quanto à natureza da referenciação expressa por esses fóricos, o artigo definido pode coocorrer, por exemplo, com o possessivo (da subclasse pessoal) e com o comparativo (da subclasse comparativa), mas não com o demonstrativo (da subclasse demonstrativa, que é a mesma do artigo definido, dentro da qual, porém, ambos se distinguem por serem os demonstrativos – mas não os artigos – seletivos quanto a pontos do espaço de referência, seja o texto).

Conforme Roncarati (2010, p. 18), “as estratégias cognitivas nos permitem efetuar cálculos mentais e inferências, com base nos quais construímos representações mentais que criam *links* entre conteúdos explícitos e implícitos no texto”. Sendo assim, basta a inserção de itens lexicais que remetam a conhecimentos compartilhados entre os interlocutores, para que haja o entendimento do texto. Mas, para isso, é preciso uma bagagem cognitiva e a competência leitora que se resgatem os sentidos possíveis presentes na composição textual.

Se os participantes da comunicação apresentam os conhecimentos necessários à ativação dos possíveis referentes, por meio da enunciação dos itens lexicais remissivos, a constituição semântica do texto se realiza de forma plena. Ademais, um referente pode aparecer uma vez no texto e ser descartado, mais adiante, ou ser retomado por meio de pronomes, repetições, sinônimos ou, ainda, permanecer elíptico. Pode, também, dar origem a novos referentes por associação, formando uma cadeia multilinear ou multireferencial, ou apenas unir-se a outros referentes (RONCARATI, 2010, p. 23), promovendo uma interseção referencial, num processo dinâmico e criativo de formação de cadeias referenciais, já que os sentidos nunca se esgotam, reajustando-se a novas interpretações.

Segundo Roncarati (2010, p. 41-42), podemos considerar duas perspectivas em relação ao processo de referenciação, a saber:

- A perspectiva lógico-semântica, que é uma espécie de representação extensional (dêitica, apontadora) da realidade objetiva e circundante do mundo, sendo os referentes dimensionados como *objetos-de-mundo*.
- A perspectiva sociocognitiva interacionista, que tem na base a significação e os referentes, na condição de *objetos-de-discurso*, como entidades alimentadas e sancionadas pela atividade discursiva. Assim, a referenciação é uma construção colaborativa que emerge de práticas simbólicas e sociais: os *objetos-de-discurso* podem apresentar modificações sensíveis ao contexto ou ao ponto de vista intersubjetivo, evoluindo na progressão textual à medida que lhes são conferidas novas categorizações e atributos.

4. Análise da referenciação por anáfora associativa em *Fábulas Fabulosas*

Com base nas considerações sobre os mecanismos de referenciação desenvolvidas pela linguística textual, combinadas com a gramática funcional e a teoria de iconicidade verbal (SIMÕES, 2007 e 2009), partimos para a análise de alguns textos que fazem parte do *corpus* da pesquisa que vimos realizando acerca da materialização das inferências presentes na intertextualidade.

Para tal feitura, trazemos dois textos que fazem parte de uma coletânea intitulada *Fábulas Fabulosas*, do escritor Millôr Fernandes, as quais se utilizam de um processo de intertextualidade com o conto de Chapeuzinho Vermelho. Estas novas versões do conto tradicional, que faz parte do imaginário popular e, portanto, de domínio público, procuram desvelar uma representação político-social-pedagógica “abandonada”, pelo menos em uma leitura superficial, à primeira vista, das versões mais conhecidas.

Vejamos o primeiro exemplo:

Tragédia de Paixão

Estilo telúrico (à maneira de Raquel de Queiroz) – Millôr 1949



O caso triste deu-se por estas bandas – ela magrinha e jeitosa ia passando pelo caminho do Quixadá levando no braço a cesta de baba-de-moça e de pudim de coco que a mãe fizera para a vó quando o tipo forte, grosso, simpático, saltou dos matos e interrompeu-a: "Onde é que tu vai com esse chapeuzinho tão vermelhinho na cabeça?" Ela ficou de medo rija, mas ao mesmo tempo achava o moço simpático, disse que ia ali mesmo levar uns negócios pra vó,

ele perguntou aonde, disse se não podia acompanhá-la. Ela se fez de rogada, abanou que não.

Mas o tipo era sabido, conhecia a redondeza, atravessou a ribeira, pulou o cercado, arroteou o açude, afastou os porcos na engorda por trás da casa do Chico Vira-Mão e foi desembestar suarento e resfolegante na casa da avó da Cabecinha Encarnada. Só teve mesmo tempo de matar a velha, enterrar embaixo da banheira e se deitar na cama que já as batidas fracas na porta diziam que a mocinha estava ali. Diz que ela entrou, botou os doces em cima do baú e foi dar uma palavra com a vó que há muito não via. Estranhou e perguntou: "Vovó, por que a senhora está com orelhas tão grandes?" A vó respondeu que estava ficando velha, que orelha de gente velha vai mesmo crescendo, depois explicou a ela que seu nariz estava assim porque ela tinha pegado um golpe de ar e, na hora em que a mocinha perguntou por que aqueles dentes tão enormes, o tipão já não deixou nem ela ter tempo de falar mais nada, tapou-lhe a boca, puxou uma peixeira e tome facada.

Foi preso, está esperando condenação. Aos jornalistas diz que não se arrepende, que tinha amor, depois teve o amor transformado em ódio e que prefere ver ela morta que com cara de nojo pra ele. Diz que prisão por prisão prefere mesmo essa, que homem foi feito pra sofrer duro mas não para penar de mulher viva.

Nessa primeira versão, podemos perceber como o autor procura assemelhar seu texto ao estilo da escritora Rachel de Queiroz, chamando-o de "telúrico", já na indicação abaixo do título. Tal associação remete ao fato de que esta versão do conto está ambientada no espaço terrestre, e não no mundo fantástico dos contos de fadas. Além disso, observa-se que a narrativa acontece em um espaço típico das estórias criadas pela autora, no sertão nordestino, sem perder de vista as características arquetípicas da estória "original".

Itens lexicais como "Quixadá" – nome de um município do sertão cearense – "baba-de-moça" e "pudim de coco", doces tipicamente nordestinos e "açude" fazem alusão ao universo cultural da escritora homenageada por Millôr. As expressões "por estas bandas" e "porcos na engorda" também estão associadas ao material linguístico regional. Na sintaxe, percebemos a presença de variações que se aproximam do registro popular daquele espaço, como na pergunta "Onde é que tu vai [...]?"

Outro detalhe importante é o emprego dos artigos definidos precedendo a identificação dos personagens que, no caso do Lobo Mau, é caracterizado como "o tipo forte, grosso, simpático" e a Chapeuzinho Vermelho, "ela", caracterizada como "magrinha e jeitosa", além da "vó", como uma pressuposição de que o leitor já tenha o conhecimento do conto tradicional para iniciar o processo de apreensão dos sentidos que vão sendo construídos ao longo do texto.

Cabe ressaltar que as versões mais conhecidas tratam da temática sob uma ótica mais infantil. Porém, sabe-se que, nas origens medievais, havia um teor mais violento e erótico na sua veiculação oral.

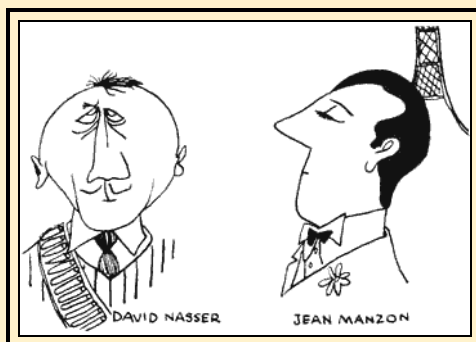
Em substituição à moral das fábulas tradicionais, Millôr apresenta uma análise acerca do fato que motivou o personagem identificado como “o tipo” a agir de forma tão violenta em relação à sua amada, quando justifica que ele preferia “ver ela morta que com cara de nojo pra ele. Diz que prisão por prisão prefere mesmo essa, que *homem foi feito pra sofrer duro mas não para penar de mulher viva*”, fazendo assim uma reflexão sobre a condição humana.

Sob esses aspectos relacionados ao texto em tela, Simões (2009, p. 19) nos diz que “Semiótica, Filosofia e Linguagem são o tripé indispensável da evolução dos modelos sociais”, o que nos parece estar de acordo com a construção da narrativa de Millôr. A semioticista ainda assevera que “a iconicidade originária (por meio da qual a referência se daria de modo quase que biunívoco) não-presente nas coisas abstratas, os categoremas e os sincategoremas aristotélicos [...] permitiriam que se representassem por linguagem todo e qualquer conteúdo pensado” (SIMÕES, 2009, p. 20). Daí a possibilidade de uma leitura sob duas perspectivas distintas para o conto em análise, ou seja, a leitura superficial, enfocando a violência urbana, a partir do título “Tragédia de paixão”, e a leitura profunda, que faz alusão à intertextualidade do conto tradicional. Nesse sentido, o emprego do “artigo definido”, desde o primeiro momento em que os referentes se apresentam no texto, considera o leitor como detentor dos conhecimentos necessários para a leitura dos fatos apresentados, que funcionam como “modelos sociais” para a relação intertextual, fazendo a remissão associativa ao conto de Chapeuzinho Vermelho, recategorizado por Millôr.

Em outra versão, são feitas algumas referências à história política do Brasil, o que exige do leitor um conhecimento enciclopédico mais aprofundado. Vejamos como este se constrói:

Chapeuzinho será mesmo Vermelho?

Estilo de reportagem 1950 (à maneira de David Nasser e Jean Manzon) –
Millôr 1949



Enviados especialmente à Floresta do Kalaiban os repórteres viajaram três mil milhas num magnífico quadriplano da Branif, tendo corrido graves perigos de emboscadas dos selvagens e escapado várias vezes de ser mordidos por cobras de oitenta e cinco metros de comprimento, mas trouxeram a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho, aqui pela primeira vez publicada no Brasil.

Escondidos atrás da árvore, Jean Manzon e eu, isto é, Eu e Jean Manzon, aguardávamos a aparição do Lobo Mau, que deveria surgir a qualquer momento. Depois de duas horas de esperar cinco minutos, surgiu, afinal, a figura repelente do Lobo Mau. A cara do Sr. Lutero Vargas. Conversamos com ele longamente. Minucioso nas suas intenções, o Lobo Mau deixou-se, porém, convencer, não sem uma certa relutância. Jean Manzon bateu-lhe várias fotografias.

Assim, devidamente combinados, partimos para a casa da avozinha de Chapeuzinho Vermelho, depois de "conversarmos" o Lobo. Ele enviaria Chapeuzinho para a casa de sua avó, enquanto nós tomaríamos o lugar desta, Manzon escondido dentro de um armário para tirar fotografias.

Amordaçamos a velha facilmente e deixamo-la na cozinha.

Meia hora depois, Manzon já instalado no armário e eu na cama, com o cobertor até o queixo para que ela não me reconhecesse, ouvimos a batida de Chapeuzinho Vermelho à porta: "Entre, minha netinha", disse eu.

Chapeuzinho Vermelho entrou. É uma bela moça de seus vinte e dois anos, linda e bem feita de corpo. Se aproximou de mim e perguntou como eu estava: "Ah, muito bem, minha filhinha, muito bem." "Vovó" – disse ela, enquanto Manzon batia imperceptíveis chapas através do buraco da fechadura do armário – "por que a senhora está com tão pouco cabelo?" "Ah, minha filha," – respondi eu – "é de tanto procurar assunto."

"Vovó" – disse então Chapeuzinho Vermelho – "por que a senhora tem as orelhas tão grandes?" "Ah, minha netinha, é para ouvir tudo que dizem por aí." "Vovó, por que a senhora tem os dentes tão aguçados?" "Ah, minha netinha, isso é o Barreto Pinto quem sabe."

Depois de perguntar isso, Chapeuzinho Vermelho pôs-se a mudar de roupa, tendo Manzon batido sensacionais flagrantes. O ilustre causídico Dr. Evandro Lins e Silva nos defenderá das infames calúnias que ela nos atirou.

Ao acionar itens lexicais pertencentes ao cenário político brasileiro, principalmente os antropônimos, exige-se do leitor uma pesquisa para que se possa recuperar as intenções comunicativas propostas pelo autor. Com esse conhecimento adquirido, tem-se o sentido parodiado que causa o efeito de humor.

Observemos, então, que essa outra versão de Millôr para o conto de Chapeuzinho Vermelho faz, desde o título, uma recategorização da personagem protagonista da estória original. Aqui temos que atentar para o fato de que o Lobo Mau e a Avó são meros figurantes, e que os personagens principais fazem parte do cenário político da época em que o conto parodiado foi produzido.

O título "Chapeuzinho será mesmo Vermelho?" introduz um questionamento acerca da principal característica da personagem do conto clássico, deixando para o leitor a dúvida acerca da "verdadeira" cor do acessório. Lembremos aqui que a cor referenciada faz alusão ao quadro político da época em que o comunismo ainda causava grande temor. O item lexical "Chapeuzinho", desprovido do artigo, deixa o título com características semelhantes ao de uma matéria jornalística, as quais são confirmadas no subtítulo "Estilo de reportagem" e no conteúdo do lide que aparece logo abaixo da ilustração.

Ao fazer uma referência aos personagens David Nasser, jornalista, e Jean Manzon, fotógrafo, Millôr aciona o conhecimento sobre um determinado momento da história do Brasil de que ambos fizeram parte. Em pesquisa ao site do *Jornal Gazeta do Povo* (WEB 2, 2012), encontramos o seguinte excerto:

Um dia, milhões de leitores escandalizados depararam com uma foto de página inteira do deputado federal Barreto Pinto, em pose de imperador romano, vestido com a parte de cima de um fraque complementada por uma gigantesca cueca samba-canção e um sapato sem meia. O escândalo foi tão grande que Barreto Pinto foi cassado por falta de decoro. O deputado, furibundo, revelou ter sido enganado pelo jornalista David Nasser e pelo fotógrafo Jean Manzon, a quem havia recebido em sua casa para uma entrevista vestido apenas com camiseta e cueca... Estes pediram uma foto solene para ilustrar a ma-

téria, mas sugeriram que ele colocasse apenas a parte superior do fraque para evitar ter de se vestir completamente, pois a foto seria apenas da cintura para cima...

De posse dessas informações, o leitor passa a ser capaz de fazer as correlações entre os personagens que Millôr introduz em seu texto, sem perder de vista a estrutura do conto original, por meio de um processo de intertextualidade parodística. Sendo assim, fica evidente para o leitor que a base da estória está ancorada no conto infantil, mas nem todos os personagens fazem parte do mesmo contexto histórico. Apenas pelo conhecimento enciclopédico mais amplo pode-se entender a inserção dos itens lexicais referenciados na nova versão.

Logo no início da “matéria”, o autor menciona o “Sr. Lutero Vargas”, Deputado Federal, na época em que o texto em análise foi escrito, filho do ex-Presidente do Brasil, Getúlio Vargas, como semelhante à figura do Lobo Mau, outro dado que o leitor precisa conhecer para fazer as correlações. E, ao final, mais um personagem histórico, o Dr. Evandro Lins e Silva, jurista, jornalista, escritor, político e um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro, é identificado como “o ilustre causídico”.

5. Considerações finais

Concluímos, a partir das análises aqui apresentadas, que o conhecimento gramatical, acerca da importância dos processos de referência, bem como a bagagem cognitiva, são imprescindíveis para o processo de leitura e compreensão, tanto do texto como das intenções comunicativas do produtor, sejam elas de ordem crítico-social, política ou simplesmente para veicular uma informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Luciana. Quando a escola não ensina. *Revista Educação*. Ed. 187, Novembro/2012. Disponível em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/187/quando-a-escola-nao-ensina-273079-1.asp>. Acessado em 28/11/2012>.

CASTOR, B. V. J. Barreto Pinto, século 21. *Gazeta do Povo*. Coluna Opinião do Dia 1. Publicado em 24/06/2012. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/conteudo.phtml?id=1268269&tit=Barreto-Pinto-seculo-21>>.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: ____; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. *A gramática*. História, teoria, análise e ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

RICINO, L. A velha e boa gramática. *Revista Conhecimento Prático: Língua Portuguesa*, n. 39. São Paulo: Escala Educacional, 2013, p. 34-41.

RONCARATI, C. N. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

SIMÕES, D. *Iconicidade e verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto verbal. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

_____. *Iconicidade verbal*. Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.