

AS HISTÓRIAS DE MAFALDA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Sipavicius Seide¹

RESUMO: *Este artigo analisa como as histórias de Mafalda foram transformadas em objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa ao serem incorporadas em livros didáticos dessa disciplina, partindo-se de uma concepção de leitura que leva em consideração a importância conhecimento de mundo para a interpretação e a Teoria da Relevância.*

PALAVRAS-CHAVE: *leitura, conhecimento de mundo, interpretação.*

ABSTRACT: *This paper studies how Mafalda's comic strips became object of Portuguese Language teaching by being incorporated into Portuguese Language textbooks, based on a theory of reading that takes into account the importance of world knowledge to interpretation and the Relevance Theory that deals with how visual and non-visual stimuli are processed.*

KEYWORDS: *reading, world knowledge, interpretation.*

INTRODUÇÃO

Como se sabe, a maioria das tiras de Mafalda apresenta um viés político marcante: através das personagens infantis, Quino externava sua visão crítica da realidade levando seus leitores a refletirem sobre ela. Não obstante, também foram criadas histórias sobre temas mais universais, menos dependentes das notícias do dia-a-dia divulgadas nos jornais. As histórias analisadas mais adiante mostram como se dá esta gradação de dependência do contexto histórico. Cumpre ressaltar que a análise da primeira tira também tem por objetivo descrever os esforços necessários ao processamento informacional, segundo a Teoria da Relevância (SPERBER, WILSON, 2001 [1986]), e de acordo com o pressuposto de que, num enunciado, há certas palavras ou expressões que funcionam como unidades de conhecimento enciclopédico (UCE) cujo desvendamento faz parte do fazer interpretativo inerente à leitura ou escuta de textos (SEIDE, 2006). Feita a caracterização das histórias de Mafalda, tem início o estudo sobre como suas histórias foram didatizadas.

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Docente do Colegiado de Letras da Universidade do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Psicologicamente, do ponto de vista do indivíduo que está interpretando um enunciado, a decodificação traz informações que formam um contexto cognitivo inicial. A partir dele, o sujeito elabora suposições formuladas no interior de determinado contexto cognitivo formado por uma porção de informação enciclopédica. Ao longo do processo, as informações que vão sendo adicionadas (seja, no caso da oralidade, pelo desenvolvimento da conversa seja, no caso da linguagem escrita, pela continuação da leitura) podem ensejar a ativação de outras porções de informação, provocando uma extensão de contexto. Ao mesmo tempo, suposições não relevantes são automaticamente excluídas. Ao longo da comunicação, o conjunto de contextos acessíveis ao sujeito é responsável pela formação de um novo ambiente cognitivo.

Um exemplo ilustrativo de como as suposições responsáveis pelo processo interpretativo são, do ponto de vista psicológico, variáveis de indivíduo para indivíduo é o seguinte diálogo citado e analisado por Silveira e Feltes (2002, p 29 a 31):

(1) A: Um uísque? B: Sou mórmon.

A partir da fala de A, B elabora as seguintes suposições fortemente implicadas:

- (1a) Uísque é uma bebida alcoólica.
- (1b) Mórmons não bebem álcool.
- (1c) B não bebe álcool.
- (1d) B não quer uísque.

Note-se que as duas primeiras suposições funcionam como premissas das duas últimas de modo que as informações sobre uísque e mórmons, extraídas da memória enciclopédica, integram o cálculo dedutivo responsável pela interpretação. Contudo, conforme explicam as lingüistas brasileiras, outras suposições são deriváveis a partir de outros conceitos ligados à entrada lexical 'mórmon':

- (2a) Mórmons não bebem café (premissa implicada).
- (2b) B não beberia café (conclusão implicada).
- (2c) Mórmons não fumam (premissa implicada).
- (2d) B não fumaria (conclusão implicada).
- (2e) Mórmons praticam poligamia (premissa implicada).
- (2f) B praticaria poligamia (conclusão implicada).

Confrontando-se todas as suposições listadas, constata-se certa variação de leitura em conformidade com o conhecimento de mundo do

leitor: as suposições (1 a-d) foram obviamente pretendidas por B e são necessariamente recuperáveis por A; menos pretendidas por B e correndo por conta e risco de A são as suposições (2a -f.) baseadas em extensões de contexto não implicadas no enunciado de B.

Consideramos como unidade de conhecimento enciclopédico (UCE) uma palavra ou expressão cujo desvendamento é importante para a compreensão de um enunciado. Assim, do ponto de vista aqui adotado, consideramos as suposições (1a) e (1b) como resultado da interpretação, respectivamente, das UCES *uísqe* e *mórmons*. As suposições (1c) e (1d), por sua vez, são feitas por meio do ajuste das UCES ao texto do qual fazem parte.

Para desvendar uma UCE, é necessário saber o significado de um nome, isto é, ser capaz de criar uma representação mental (determinada histórica e pragmaticamente) do objeto que ele identifica, sendo que é o conhecimento de mundo do leitor que permite o estabelecimento de elos entre determinados itens lexicais e seus referentes.

Suponhamos que o leitor A está lendo um texto X e que, nesse texto, há itens cuja representação mental só é alcançada se o referente ao qual ele se liga é conhecido. Para que o texto X se torne totalmente legível, é necessário estabelecer as referências propostas por certos itens ou expressões que constituem as UCES. Se o conhecimento de mundo do leitor não é suficiente para compreender uma UCE de imediato, as inferências feitas durante a leitura podem permitir uma representação, ainda que vaga, do referente, vagueza que pode ou não ser prejudicial à compreensão do texto. Se nenhuma representação é feita, a UCE é interpretada como lacuna, sendo que a estratégia de “saltar” o que não se entende, como no caso da vagueza, pode ou não prejudicar a leitura, conforme mostra a análise apresentada a seguir.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS HISTÓRIAS DE MAFALDA

A interpretação da primeira tira em anexo, publicada em 16 de fevereiro de 1965, não requer porções de informação especializada, uma vez que as UCES (grafadas em itálico ao longo da análise) ativam saberes cotidianos. No primeiro quadrinho, Mafalda e seu pai estão na praia, ele lhe mostra uma concha de caracol. Ao ver o objeto, ela se assusta, pede que o pai saia com aquilo e diz que não gosta daquele bicho. O pai faz a filha perceber que não há o que temer e ativa-lhe a curiosidade incentivando-a a descobrir o que se pode ouvir dentro da concha.

O processamento das informações contidas no primeiro quadrinho requer que algumas UCES sejam ativadas. As informações visuais do desenho são interpretadas ativando-se a UCE *praia*: as personagens,

sentadas no chão, estão com trajes de banho, de o que se infere que estão num lugar onde é possível banhar-se, os pontos negros que estão espalhados no chão representam a areia, há, no canto direito, pés, tornozelo e uma parte da perna de uma pessoa deitada figura que remete a um banhista tomando sol, por fim, há o desenho da *concha do caracol*.

A interpretação da fala de Mafalda concomitante a de sua posição corporal e fisionomia, por sua vez, evidenciam seu medo perante o objeto que o pai lhe mostra possibilitando que se atribuam à personagem mais famosa de Quino as seguintes suposições: (1 a) Não sei o que este objeto é. (1b) Nada que eu não conheça pode ser bom ou inofensivo (1c) Este objeto não é bom e é nocivo.(1d) Devo me afastar dele. Há que se ressaltar que este raciocínio é muito comum em crianças da idade de Mafalda. Se quem está lendo é também uma criança, há muita possibilidade de haver uma identificação catártica; se o leitor é uma pessoa adulta é provável que ele se lembre de sua infância, identificando-se com a criança e/ou com o adulto, o pai, o qual, por ter consciência do que se passou na mente de sua filha, propõe-lhe outro raciocínio, apresentando premissas que levam à conclusão de que o objeto é bom e inofensivo.

O segundo quadrinho mostra Mafalda, ainda sentada, satisfeita por ouvir a *concha do caracol*, satisfação que contrasta com a fisionomia triste e decepcionada de seu pai, sentado ao lado dela. Ao fundo, letras grandes e vazadas representam a fala de uma terceira *pessoa anunciando sorvetes*.

A ativação das UCES produz os contextos responsáveis pela interpretação. Numa praia (ao menos no Brasil e na América Latina) há muitos vendedores ambulantes, sendo comum a venda de sorvetes, a fala em caixa alta, portanto, provém de alguém vendendo sorvete. A decepção e tristeza do pai de Mafalda, por sua vez, só podem ser entendidas por quem sabe que, no interior da concha, é produzido um ruído semelhante ao barulho das ondas do mar. Ao invés do esperado som da natureza, escuta-se “o som da propaganda”: *o vendedor de sorvetes* alardeando seus produtos, situação cômica que pode ser interpretada como uma crítica velada ao consumismo.

A interpretação do último quadrinho é um pouco mais complexa por não estar explícito o elo com os quadrinhos anteriores o que significa que a coerência textual deve ser construída pelo leitor.

As informações visuais ostensivas mostram o vendedor continuando seu trabalho de percorrer a praia oferecendo seus sorvetes; o pai de Mafalda está de pé, olhando-o com raiva; a concha está no chão; Mafalda, está com um pote de sorvete na mão esquerda e uma pazinha de sorvete na direita e, com uma fisionomia gluttona, elogia-o por ser muito original. O sorvete na mão de Mafalda, ativa a UCE *venda de sorvete, frame* que permite subentender que seu pai comprou-lhe um.

Cumpramos ressaltar que, para o entendimento do final da história, não importa muito aquilo que motivou seu pai a comprar-lhe um sorvete.

O que chama a atenção é a fala de Mafalda, reveladora de que ela concluíra que seu pai havia encontrado uma maneira original de dar-lhe um sorvete.

Na história que acabamos de analisar, a cada elemento novo acrescentado à narrativa, uma UCE foi ativada causando uma extensão de sentido. Com base nessas extensões, novas suposições foram sendo adicionadas alimentando o processo interpretativo. Em nenhum momento foi necessário fazer referência ao contexto histórico no qual Quino estava inserido quando criou a história.

Não é isto que ocorre com a tirinha publicada na semana seguinte, em 23 de fevereiro de 1965, história passível de ser interpretada de duas maneiras: com e sem consideração do momento histórico.

Na segunda tira em anexo, Mafalda retorna de suas férias na praia e vai visitar seu amigo Felipe. Ela está diferente: ao invés do tradicional laço de fita na cabeça, ela tem um rabo de cavalo no topo da cabeça o qual está preso por uma fita em cuja ponta um osso foi preso à maneira de enfeite e sua pele está bronzeada. A figura de Mafalda faz lembrar a imagem estereotipada que os europeus têm das tribos africanas.

Para cumprimentar seu amigo, Mafalda pronuncia palavras inteligíveis que o leitor infere ser imitação de uma língua africana. Felipe alegra-se com sua chegada e pergunta-lhe o que achou do mar. Sua definição de mar deixa Felipe atônito: para ela, estar no mar é como estar numa panela de sopa carregada por um bêbado. Um leitor que já conheça a personalidade e os gostos da protagonista da história, infere que o mar não a agradou: Mafalda odeia sopas. Esta leitura da tira parece ser suficiente para o entendimento da história, ainda que algumas informações ostensivas do primeiro quadrinho, não sendo consideradas relevantes, tenham sido ignoradas.

Na publicação de onde a tirinha foi extraída, há, em notas de rodapé, várias informações históricas compiladas pela jornalista Sylvina Walger. Naquela época, a imprensa estava fazendo várias coberturas jornalísticas sobre o Congo Belga, hoje República do Zaire. Muitas notícias foram publicadas sobre a intenção de Nosedu Chombe, grande proprietário de terras em Katanga, de transformar a província mais rica da nação em Estado independente. Patrice Lumumba, o primeiro ministro do Congo, fez oposição. Derrotado, Lumumba foi substituído pelo coronel Joseph Desiré Mobutu e entregue a Chombe. Em janeiro de 1961, divulgaram-se notícias de que Lumumba morrera ao tentar escapar. Após sua morte, Chombe, com o apoio dos belgas, começa uma guerra civil contra o presidente Kasavubu – Mobutu, aliado dos Estados Unidos.

As informações relatadas pela jornalista possibilitam uma extensão do contexto inicial que torna todas as informações do primeiro quadrinho relevantes. Percebe-se, então, que a pele bronzeada de Mafalda e o arranjo de seu cabelo fazem alusão aos fatos ocorridos no Congo e o que antes

parecia ser uma língua africana inventada passa a fazer sentido: *Mobutu* é o sobrenome do coronel que passou a ocupar o cargo de primeiro ministro do Congo, *Baluba* faz lembrar Lumumba, o antigo primeiro ministro, e *Chombe-Chombe* remete ao latifundiário de Katanga.

Desvendadas essas UCEs, percebe-se que o primeiro quadrinho é quase uma charge política. Ainda mais importantes para a legibilidade, são as informações históricas necessárias à interpretação da terceira tira em anexo.

No primeiro quadrinho da história, Mafalda pergunta à sua mãe se o *presidente da república* tem rugas. O desvendamento desta UCE requer que se saiba que a república a que Mafalda se refere é a Argentina e que, no ano de 1965, o mandato presidencial estava nas mãos de Arturo Humberto Illia.

Em sua resposta, a mãe de Mafalda confirma as suspeitas da filha, que fica pensativa. Se o presidente tem rugas, raciocina, seria melhor que o país usasse presidentes *wash and wear*. Ativando-se o conhecimento enciclopédico de que a expressão em inglês denota um tipo de tecido que não precisa ser passado após a lavagem, entende-se não só que o governo precisa ser como o tecido, bem passado, sem rugas, mas também que uma troca de presidente, do ponto de vista de Mafalda, deve ser fácil como trocar de roupa.

Ressalte-se, contudo que, para a informação sobre as *rugos do presidente* ser entendida como relevante é fundamental levar em consideração as informações fornecidas por Walger a seu respeito. Informa a jornalista que a imagem do governo havia se deteriorado tanto, que até as rugas do presidente tinham se tornado motivo de choça. Nas piadas, estas marcas do tempo simbolizavam o estilo de seu governo, o qual, segundo a oposição, era a favor da calma e da unidade, porém incapaz de resolver problemas candentes como a desvalorização dos salários e a inflação.

Ativada esta porção de conhecimento, percebe-se que a tirinha reflete um momento político em que o presidente da Argentina estava sendo visto como motivo de vergonha nacional.

A primeira tirinha analisada exemplifica casos em que o conhecimento de mundo necessário à compreensão faz parte do saber cotidiano partilhado pela comunidade em geral. A segunda é mais intelectualizada, uma vez que sua interpretação é enriquecida pela consideração do momento histórico em que foi criada. Continuando a gradação de dependência com relação ao contexto histórico, a última só é inteligível se certas informações históricas são acessíveis ao leitor. Percebe-se, assim, a importância do conhecimento de mundo do leitor para a legibilidade de um texto quer este conhecimento seja limitado a saberes cotidianos, quer abranja saberes mais especializados como é o caso do conhecimento histórico.

Explicitadas as características das histórias de Mafalda no que se refere a sua dependência às condições de produção, investigamos se a didatização de suas histórias levam essas características em consideração e se isto se dá segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. (PCNs)

A DIDATIZAÇÃO DE MAFALDA.

Entendemos por didatização o processo pelo qual um texto é abstraído de seu suporte original, passando a fazer parte de outro suporte: o livro didático. Uma consequência desse processo é a alienação tanto das condições que propiciaram a produção textual quanto daquelas em que o texto foi inicialmente recebido. Outra, não menos importante, está relacionada à sua re-contextualização. O fato de o texto ser utilizado como exemplo para conteúdos gramaticais presentes na unidade do livro didático e de sua interpretação estar orientada por atividades de compreensão pré-estipuladas, não raro constrange o leitor a ter uma visão reducionista do texto.

Não obstante esta desvantagem, a didatização traz vantagens inegáveis: a compilação, numa única obra, de textos de várias procedências possibilita ao aluno o acesso a uma gama variada de gêneros discursivos; quando bem elaboradas, as questões de interpretação textual podem levá-lo a refletir sobre o que lê fomentando seu senso crítico, além disso, se a escolha dos textos é feita em função dos interesses e desejos do público-alvo, aumenta-se a probabilidade de sua leitura ser prazerosa e motivadora.

Havíamos visto que as histórias de Mafalda seguem uma escala graduada de dependência do contexto histórico: há desde as de tema universal que se interpretam com facilidade pelo grande público até aquelas cujo teor só é compreendido por quem tem conhecimento do momento histórico que as motivou. Tendo em vista os objetivos do processo de didatização – não só adequar os textos ao aluno de modo a tornar a leitura prazerosa, mas também graduá-las visando a formação de um leitor maduro e com senso crítico desenvolvido – é de se prever que, num livro didático de Língua Portuguesa dedicado aos últimos ciclos do ensino fundamental (5^{a.} a 8^{a.}), prevaleçam as histórias de tema universal e que, gradualmente, sejam inseridas aquelas cuja interpretação pode ser enriquecida por meio da contextualização histórica, por fim, espera-se que, ao final do ciclo, histórias mais politizadas sejam lidas e interpretadas criticamente.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico como o idioma, não se pode esquecer que as propostas do PCN's aconselham que o ensino de língua portuguesa parta do USO para a REFLEXÃO e da REFLEXÃO para o USO. Do nível lingüístico, parte-se para o epilingüístico, e, desse,

para o metalingüístico, que não deve ser trabalhado isoladamente. Num primeiro momento, o aluno é motivado a ler determinado texto. Após atividades de interpretação do texto em si, pode haver atividades que levem o aluno a observar e refletir sobre a linguagem utilizada.

Com base nestas reflexões, pode haver uso da nomenclatura gramatical oficial para fazer referência aos fenômenos observados e analisá-los com mais profundidade. Ressalte-se, porém, que, idealmente, atividades posteriores a de leitura, incluindo as de interpretação, devem estar bem articuladas ao texto lido ressaltando aspectos importantes para a sua compreensão e não se limitando a utilizá-lo como fonte de dados para análise gramatical.

Com estas expectativas em mente, começamos a análise da didatização das histórias de Mafalda ocorrida na série **Português-Linguagens** de Cereja e Magalhães (2002).

A julgar pelas capas dos livros didáticos, as histórias em quadrinhos são sistematicamente utilizadas: na capa lilás do livro da 5ª. série, há a reprodução de uma cena em que Felipe chora abraçado a Mafalda; desenhos do marinheiro Popeye ajudam a ilustrar a capa amarela da 6ª. série, entre as ilustrações da capa verde da 7ª., há tirinhas de Calvin e do dono de Garfield; no último livro da série, há desenhos de Quino e de Angeli.

No livro da 5ª. série, há nove histórias de Mafalda. Dessas, nove são sobre temas universais e duas podem ser mais bem compreendidas via ativação de conhecimento a respeito do momento histórico em que foram produzidas. A escolha das histórias parece ser coerente com o perfil dos alunos e confirma nossa hipótese de que histórias como a da primeira tirinha analisada prevaleceria num primeiro momento.

Quanto à adequação das atividades propostas ao que os PCN's apreçoam, o resultado também é animador. Das nove histórias, em quatro há propostas realmente articuladas ao nível textual e discursivo.

A história mais bem aproveitada é a reproduzida à página 118. Trata-se de uma paródia à fábula da cigarra e da formiga, de Esopo. Manolo está caminhando na calçada, carrega uma cesta de vime com mercadorias dentro e está pensativo. Lembrar-se de que seus amigos – Mafalda, Filipe e Susanita – estão de férias enquanto ele trabalha faz-lhe concluir que ele é a formiga da fábula. Este pensamento lhe dá tanto pesar que, ao final da história, ele blasfema os fabulistas: “Malditos sejam Esopo e todos os outros”, diz ele.

Haja vista que a fábula da cigarra e das formigas foi apresentada anteriormente aos alunos, numa unidade anterior localizada à p.62, é de se esperar que os alunos sejam capazes de ativar a UCE *fábula da cigarra e da formiga* e promover a extensão do contexto, estabelecendo a intertextualidade.

Acrescente-se que a tirinha faz parte de um capítulo que tem as fábulas por tema: a da Raposa e das Uvas e as atividades de compreensão

textual sobre ela antecedem a história de Manolo. Na seqüência, há uma proposta de produção de fábula e uma atividade de produção oral após leitura da fábula *A lebre e a tartaruga* (p.119).

Percebe-se, assim, que a história em quadrinhos está bem contextualizada dentro da obra didática e que o fato de ela remeter a um texto que os alunos já leram garante sua legibilidade, pois o conhecimento de mundo necessário à compreensão textual lhes está totalmente acessível. Quanto à descontextualização da história, ela não prejudica em nada a compreensão, já que o tema é universal.

Ainda que algumas histórias tenham sido mal aproveitadas, todas elas tratam de temas universais e nenhuma requer conhecimentos que um aluno de 5ª. série não tenha.

Menos adequadas ao público-alvo são as histórias e as atividades do livro da 6ª. série. Nessa obra, há cinco tirinhas. Duas foram mal aproveitadas por terem sido utilizadas exclusivamente como pretexto para o ensino de gramática e uma mostrou-se totalmente inadequada.

A análise da terceira tira mostrou que as histórias de Mafalda podem ser bastante dependentes do momento histórico que a motivou: sem as informações sobre quem era e como era visto o presidente da Argentina na época não se consegue entender o que Quino quis dizer por meio dela. Algo semelhante ocorre com a história publicada no livro da 6ª. série, à página 62.

Nessa tira (vide última tira do anexo), há um só quadro: ao fundo, os amigos de Mafalda estão atônitos ou tristes, maior, mais à frente e à direita, Mafalda pergunta: “- Vocês já pensaram que se não fosse por todos nenhum saberia nada?”. No livro didático, essa história é usada como fonte de dados para o ensino de verbos irregulares, a atividade proposta pede que o aluno observe a conjugação do verbo *ser* na 3ª. pessoa do pretérito imperfeito do subjuntivo na fala da protagonista.

Em primeiro lugar, chama a atenção o erro de tradução do espanhol para o português. Ao que tudo indica, o pronome *ninguno* do espanhol foi inadvertidamente traduzido por “nenhum”, haja vista que a estranheza da frase de Mafalda desaparece trocando-se o pronome indefinido de coisa por pronome indefinido de pessoa: “se não fossem por todos, ninguém saberia nada.” Com relação àquilo de que trata a história, pode-se afirmar que Mafalda faz referência à construção coletiva do conhecimento, mas, porque o faz é um enigma.

Não saber o que a motivou impossibilita perceber a intenção do autor e todo o jogo discursivo-argumentativo que lhe dá sustentação. A história ser em preto e branco e haver uma linha horizontal abaixo das personagens indicam que ela foi escrita como uma espécie de nota de rodapé no jornal.

De acordo com Walgner (1988) este tipo de quadrinho era uma espécie de vinheta acrescentada por Quino depois que o jornal era examinado

pelo censor. Acreditamos que a fala de Mafalda faça referência a algum fato relevante para a história da Argentina, daí ser difícil interpretá-la quando não se tem acesso à informação requerida.

Devido à dependência ao momento histórico, à ausência de qualquer informação histórica, à falha de tradução e sua utilização como pretexto para ensino de gramática, essa tirinha pareceu-nos bastante inadequada.

No livro dedicado à 7ª. série, há um exemplo de análise contextualizada das histórias de Mafalda. Ao final do terceiro capítulo, na parte denominada “Intervalo”, à página 75, um texto curto informa que, além de fazer rir, o humor faz-nos refletir sobre o mundo que nos cerca. Logo abaixo do texto, há uma história de Quino, composta por cinco tiras, que denuncia a censura a que o cartunista estava submetido à época da ditadura: ele é obrigado a mostrar à “polícia humorista” a tirinha de Mafalda que havia criado, a história não agradou e ele é algemado e levado à força.

As perguntas de interpretação levam o aluno a pensar sobre a contextualização histórica e a função política do humor. Em algumas questões, falas de humoristas (Zirardo e Zélio) e de um músico (Milton Nascimento) ajudam o aluno a refletir sobre o tema. No lado inferior direito da página em que as questões estão, um texto curto intitulado “Ria por mim, Argentina” fornece as informações históricas necessárias à interpretação textual.

Na última obra da série, das treze histórias utilizadas, apenas três não têm por função servir apenas como fonte de dados para exercícios gramaticais. Mesmo nos casos em há questões interpretativas relacionadas às histórias, há sub-aproveitamento na maior parte delas.

As questões relativas a uma história publicada à página 31 do livro dedicado à 8ª. série, é um exemplo de como a interpretação pode ser reducionista quando não considera a ativação de conhecimento de mundo dos leitores. Nessa história, Mafalda caminha pela rua e lê os escritos que Manolo colocou nos muros: “Filhos! Que oferecer à mamã em seu dia?” ; “É bom ir pensando! A mercearia Manolo sugere o seu grande sortido de sabões, panos para o chão, etc.”; “Não se esqueçam de que uma mãe cansada bate com menos força!”.

Das cinco questões do exercício, apenas duas são interpretativas, as demais pedem que o aluno faça análise sintática dos períodos compostos. Na primeira, o aluno é levado a analisar os escritos identificando as características do gênero discursivo a que eles pertencem: público-alvo, anunciante, produtos oferecidos e data comemorativa aludida. Na segunda, pergunta-se como Manolo tornou os produtos atraentes. Como resposta, o livro do professor sugere: “Com a argumentação do 3º. quadrinho: as mães cansadas batem nos filhos com menos força.”

A nosso ver, a argumentação do último quadrinho pode ativar, no leitor, tudo o que ele já sabe ou vivenciou a respeito da violência doméstica,

tema presente nos Temas Transversais propostos para o ensino fundamental. Notamos que há, na argumentação de Manolo, o pressuposto de que todos os filhos apanham de suas mães. Seria interessante que houvesse questões que motivassem os alunos a externarem seus conhecimentos e sua vivência a respeito da violência doméstica, o que poderia dar origem a um debate sobre o assunto. Não obstante, a resposta sugerida pelos autores indica que houve uma análise superficial da tirinha que desconsidera o conhecimento de mundo dos leitores.

Ressaltamos, contudo que, no Manual do Professor, os autores esclarecem que os textos colocados fora da seção “Estudo do Texto” também podem ser utilizados como “texto de leitura” : “ (...) embora o texto de leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção Estudo do Texto, a leitura é explorada em toda obra (...)”.(CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p.3).

CONCLUSÃO

Considerando todas as histórias publicadas na série *Português-Linguagens* bem como as atividades propostas a partir delas, pode-se dizer que, no geral, prevalecem histórias universais e atividades nas quais a história é usada como pretexto para ensino de estruturas gramaticais. Não obstante, também há histórias bem contextualizadas no livro didático e para as quais houve elaboração de questões interpretativas pertinentes.

Acreditamos que, se o professor estiver consciente da importância do conhecimento de mundo para o fazer interpretativo e tiver acesso a informações sobre a personagem de Quino e do viés político que o cartunista imprimia às tirinhas, ele mesmo poderá propor encaminhamentos pedagógicos enriquecedores, capazes de superar as desvantagens do processo de didatização, sem depender exclusivamente de o que está sendo proposto no livro didático.

Para tanto, julgamos ser fundamental que o professor tenha clareza sobre a importância do conhecimento de mundo para que um texto seja considerado legível pelos seus alunos e saiba como ocorrem a ativação e o processamento dessas informações no decorrer do fazer interpretativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português -Linguagens*. 2ª. ed.5ª. – 8ª. séries.São Paulo: Atual editora, 2002.

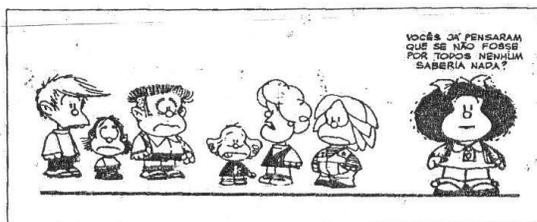
FULGÊNCIO, Lúcia ; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001

QUINO. COLOMBO, Alicia e Julieta e SYLVINA Walger, (org.). *Mafalda inédita*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1988.

SILVEIRA, Jane Rita; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Pragmática e Cognição: a textualidade pela relevância*. 3ª.ed. Porto Alegre/Caxias do Sul: EDUCS/EDIPUCRS, 2002.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevância: Comunicação e Cognição*. ALVES, H.S.(trad.) Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 [1986].



(Quino. Mafalda inédita. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 73.)