

**LEITURA E COMPREENSÃO: ESTUDO ACERCA DO PROCESSO
INFERENCIAL NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL EM LIVRO
DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Célia Márcia Gonçalves Nunes Lôbo¹
André Assis Lôbo de Oliveira²
Eliana Melo Machado Moraes³

Resumo: Este trabalho tem por objetivos analisar um livro didático verificando se ele trabalha a questão da inferência; identificar qual é o nível de abordagem; examinar a maneira que se dá a associação do processo inferencial aos mecanismos de leitura e compreensão de textos; e distinguir as metodologias utilizadas pelo livro didático para orientar os alunos na geração de inferências. A metodologia desta pesquisa de cunho qualitativo é baseada nos procedimentos de uma Análise Documental. Primeiramente foi feita a seleção do objeto de estudo; logo após foram escolhidas as unidades didáticas que iriam compor o objeto de estudo; e por fim foi realizado um exame nas questões de interpretação de texto de duas unidades didáticas. Diante da análise parcial dos dados, chegou-se à consideração de que o livro didático oferece pouco subsídio para o aluno trabalhar o processo de geração de inferências, e ainda há alguns fatores quanto à abordagem da inferência que merecem ser revistos. Este estudo pretende apontar mais um aspecto a ser pensado por aqueles que fazem uso do livro didático destacando a importância das atividades inferenciais nos processos de leitura e compreensão.

Palavras-chave: Inferência. Livro didático. Leitura e Compreensão.

**READING AND COMPREHENSION: STUDY ON THE INFERENTIAL PROCESS
IN QUESTIONS OF TEXTUAL INTERPRETATION IN ELEMENTARY EDUCATION
TEXTBOOKS**

Abstract: The objectives of this study are to analyze a textbook to see if it addresses the issue of inference; identify the level of approach; examine the way in which the inferential process is associated with the mechanisms of reading and understanding texts; and distinguish the methodologies used by the textbook to guide students in generating inferences. The methodology of this qualitative research is based on the procedures of a Document Analysis. First, the object of study was selected; then the didactic units that would compose the object of study were chosen; and finally, an examination of the text interpretation questions of two didactic units was carried out. Given the partial analysis of the data, it was concluded that the textbook offers little support for the student to work on the process of generating inferences, and there are still some factors regarding the approach to inference that deserve to be reviewed. This study aims to point out another aspect to be considered by those who use the textbook, highlighting the importance of inferential activities in the processes of reading and understanding.

Keywords: Inference. Textbook. Reading and Comprehension.


¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Centro Universitário Unicathedral. Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil. E-mail: celiamarciagn@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8811-814X>.

² Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Goiás (UFG/UFMS). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Barra do Garças – MT. E-mail: andre.assis.lobo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-1528>.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: elianamoraesufg@yahoo.com.br.

1 ORIGEM E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Não é de hoje que os alunos brasileiros demonstram problemas nos quesitos de leitura e compreensão, provas disso são os constantes resultados insatisfatórios apresentados nos exames de avaliação do ensino, como a Prova Brasil, PISA, entre outros. Observando os resultados da Prova Brasil de 2009, percebemos, especificamente, que tanto os alunos do quinto ano, quanto do nono ano sentem dificuldades em lidar com a inferência, conforme podemos ver na questão a seguir (Figura 1.1) retirada dessa prova, em que apenas 31% dos alunos de quinto ano obtiveram sucesso na habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão (descriptor 3). O objetivo da questão era avaliar a habilidade do aluno de inferir os diversos significados que uma palavra ou expressão podem adquirir de acordo com o contexto. Para isso, o aluno deveria ser capaz de relacionar as informações do texto aos seus conhecimentos prévios, suscitando o sentido conotativo de algumas palavras.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7526

No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “DA HORA” ela deu a entender que o desenho

(A) tinha acabado de ser feito. (B) durava somente uma hora.
(C) **era moda entre a turma.** (D) deveria ser usado na hora.

Figura 1.1: Exemplo de questão da Prova Brasil de 2009 (BRASIL, 2009, p.27).

Os percentuais de respostas às alternativas foram: A – 34%; B – 16%; C – 31%; D – 16%. De acordo com os resultados apresentados, aqueles alunos que marcaram as alternativas A, B e D se limitaram a fazer uma análise literal da expressão “DA HORA”. Já os alunos que marcaram a alternativa C, foram além da abordagem literal, demonstrando alta competência de leitura ao ligar seus conhecimentos sobre a expressão “DA HORA” com o contexto em que ela estava inserida. A avaliação do mesmo item (descriptor 3) feita com os alunos do nono ano apresentou resultado mediano, isto é, 50% dos alunos acertaram a questão.

Comparando os percentuais de ambos os grupos de alunos, entendo que, embora o resultado dos alunos do nono ano tenha se apresentado mediano, expõe o indicativo de que a geração de inferências não é um problema apenas de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e que realmente há dificuldades por parte desses alunos em lidar com a inferência.

Ao encontro dessa segunda asserção, Geraldi (2004) traz a ideia da aula como acontecimento, que se caracterizaria como um momento dinâmico e sempre atualizado em relação ao contexto dos alunos e professores, diferente da concepção de aula que se tem hoje “entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2004, p. 9-10). O autor expõe que o aluno já traz consigo alguns conhecimentos e a partir deles é que o professor irá produzir, agindo dessa forma o professor fará de suas aulas momentos de real construção de conhecimento e de aprendizagem significativa.

Acreditamos que o papel da escola hoje é trabalhar para que os alunos adquiram habilidades que os levem a alcançar uma competência linguística e discursiva, possibilitando a eles a participação nas práticas sociais, só possível com a linguagem. E consideramos a habilidade de gerar inferências no ato da leitura, uma habilidade fundamental que constitui a base para a realização de uma leitura com compreensão. Devido à importância que acreditamos ter a inferência para o desenvolvimento de uma compreensão significativa, interessamo-nos em aprofundar esse estudo direcionando o foco para o domínio do livro didático, ou seja, analisar como ocorre o estudo sobre inferência nesse instrumento que muitas vezes tem sido utilizado como principal (quando não o único) meio de ensino-aprendizagem nas escolas (WITZEL, 2002).

Sendo assim, trazemos as seguintes perguntas de pesquisa: qual a contribuição que o livro didático traz para o desenvolvimento da habilidade de gerar inferência no ato da leitura? Quais os tipos de inferência possibilitados pelo livro didático, de acordo com as classificações propostas pelos autores da Linguística Textual?

Além de responder a perguntas como essas, os objetivos dessa pesquisa também são: analisar um livro didático verificando se ele trabalha a questão da inferência; identificar qual é o nível de abordagem; analisar a maneira que se dá a associação do processo inferencial aos mecanismos de leitura e compreensão de textos; e distinguir as metodologias utilizadas pelo livro didático para orientar os alunos na geração de inferências.

Para realizar este estudo, decidimos analisar a coleção de livro didático utilizada na segunda fase do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE - UFG), na época em que a pesquisa foi efetivada, pois segundo informações ela é a mais dotada na região de Goiânia-GO desde 2008. Trata-se da coleção “Tudo é Linguagem” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009). Ao fazer um recorte no objeto de estudo, selecionamos como *corpus* da pesquisa o livro referente ao nono ano, pois ao observar os sumários de todos os livros da coleção, encontramos em uma unidade didática deste volume o tema: “Implícitos e inferências”. Tal unidade nos despertou a atenção porque, a princípio, notamos aí um estudo explícito acerca da inferência, o que gerou em nós expectativas sobre a concepção de inferência que as autoras poderiam trazer. Além dessa unidade 7, selecionamos a unidade 2, como unidade de controle, para comparar a abordagem e as possibilidades que o livro oferece para o desenvolvimento da habilidade de gerar inferências no ato da leitura.

Utilizamos na análise do *corpus* desta pesquisa de cunho qualitativo, uma metodologia científica apoiada nos procedimentos da Análise Documental, isso porque nosso objeto de observação foi um livro didático. Entendemos por pesquisa qualitativa, aquela composta por um conjunto de atividades interpretativas, que possibilita ao pesquisador a liberdade de utilizar metodologias que se adéquem ao estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Ketele e Rogiers (1995, p. 37) distinguem dois tipos de análise de documentos de acordo com o objeto e o objetivo da pesquisa: *la investigación documental* e *el examen de archivos*. Acreditamos que este trabalho se enquadra no segundo tipo, em que o

[...] objeto es todo documento seleccionado según una estrategia precisa y tratado como un dato de la investigación – con igual consideración que el discurso recogido mediante una interviú o que los comportamientos captados por observación – cuyo objetivo es verificar una hipótesis. Posee, por tanto, un carácter esencialmente confirmatorio.

Um estudo acerca do tratamento dado à inferência no livro didático é uma maneira de se buscar compreender os motivos pelos quais os alunos sentem tanta dificuldade em lidar com ela. Dessa forma, acreditamos que esse estudo se torna bastante interessante, pois poderá contribuir com reflexões acerca do tema, em especial sobre os níveis de aquisição e desempenho da língua materna, possibilitando aos professores, a partir da análise do livro didático que foi selecionado, encarar e utilizá-lo de forma mais crítica, identificando suas vantagens e desvantagens no processo de ensino-aprendizagem (BARRIM; FECCHIO, 2007).

É importante ressaltar que o enfoque da pesquisa se deu na distinção das metodologias utilizadas pelo livro didático para orientar os alunos na geração de inferências, por isso o foco desse estudo está no livro didático, e não no aluno.

2 SUPORTE TEÓRICO

Antes de partir para a análise do livro didático selecionado, é importante compreender o que vem a ser inferência no contexto desta pesquisa. Tomamos a inferência como parte constitutiva da compreensão textual, e entendemos que muitas vezes ela constitui a base do processo de compreensão. Apoiando-nos nas palavras de Koch (2000, p. 23-24):

[as] inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhado dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implicita.

A respeito dessas inferências necessárias para a reconstrução dos sentidos do texto, Marcuschi (1985, p. 7) distingue três grupos: inferências lógicas; inferências analógico-semânticas; e

inferências pragmático-culturais. Sendo que em cada um desses grupos há subtipos específicos. As inferências do primeiro grupo seriam aquelas que geralmente se baseiam “nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições”; as do segundo grupo são “baseadas sempre no *input* textual e no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas”; e por fim, as do terceiro grupo que são aquelas “baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais”.

Após fazer um levantamento na literatura, percebemos que muitos são os autores que discutem a respeito da leitura com compreensão, e da importância de se fazer essa integração entre o dito e a ativação/reconhecimento do não dito no texto. Na esfera escolar/acadêmica essas questões também são bastante discutidas, e fizeram parte de alguns dos assuntos debatidos na disciplina “Produção escrita em língua materna – tópicos em Linguística Aplicada”, oferecida no primeiro semestre do mestrado em Estudos Linguísticos, da UFG.

Ao contrapor o que é falado por Sautchuk (2003) e Marcuschi (2008) sobre a compreensão textual, ambos compartilham da ideia de que, tanto no momento de se produzir um texto, como no momento de se ler (compreender), o indivíduo (escritor ou leitor) necessita recuperar seus pré-conhecimentos para que essas tarefas tenham resultados satisfatórios.

Esclarecendo essa afirmação: aquele que escreve precisa ter um domínio estruturador de sua língua, no que se refere a aspectos sintáticos e gramaticais, unido a esse domínio “necessitará também de fontes alimentadoras de macroestrutura que dependem essencialmente de seu conhecimento de mundo [...] e de todos os aspectos cognitivos inerentes ao processo, [como a] capacidade de síntese e análise [...]” (SAUTCHUK, 2003, p.22). Sautchuk (2003) faz referência aqui nesse trecho, ao “Escritor Ativo”. Marcuschi (2008, p.228) complementa dizendo que “nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida”.

Além da elucidação sobre a figura do “Escritor Ativo”, Sautchuk (2003) explicita a respeito de outros sujeitos envolvidos no processo da leitura, como o “Leitor Interno” e o “Leitor Externo”; e trata, ainda, acerca de alguns conceitos que são bastante pertinentes para os estudos no campo da produção e compreensão textual, como, por exemplo, a “Memória de Curto Prazo”; a “Memória de Longo Prazo”; e as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura transportadas para a escrita.

No decorrer da disciplina discutimos, constantemente, o quanto leitura e escrita estão intimamente imbricadas, por isso o mau uso dos elementos linguísticos na ocasião da escrita pode interferir no momento da leitura. E um fator muito importante a ser levado em consideração, nessa relação entre o “Escritor Ativo” e o “Leitor Externo”, é que ambos devem possuir o que Sautchuk (2003) denomina de competência comunicativa, que abrange a competência linguística e a competência textual.

Unida a essas competências, há também a necessidade de os interlocutores partilharem conhecimentos semelhantes para que o texto possa adquirir sentido. Nessa direção, Marcuschi (2008, p.231) diz que compreender “é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor

ou falante-texto-ouvinte [...]” e caracteriza a compreensão como um exercício de convivência sociocultural, por isso é válida a afirmação de que por meio da interação com o leitor o texto toma sentido.

Para ressaltar, o quanto a união entre leitura e escrita é, de fato, intensa, basta lembrar que quando escrevemos não temos apenas o intuito de representar de forma gráfica o que pensamos, mas objetivamos interagir por meio da escrita, fazendo dela uma atividade interativa em que interlocutores afetam e são afetados por ela (BEZERRA, 2007).

Já em Bakhtin (2006) podemos discutir essa característica interativa dos processos de leitura e escrita, quando o autor expressa a ideia de que o texto é inacabado; que o leitor é quem o faz tomar forma quando o complementa, quando dá sua contrapalavra, quando retextualiza o dito, tornando-se um “coautor potencial”, nas palavras de Marcuschi (1985).

Retomando a questão da compreensão textual, Smith (1989) discute que a previsão é a base de nossa compreensão do mundo, isto quer dizer que todos os nossos conhecimentos prévios de “lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos” (SMITH, 1989, p. 34). Nesse sentido, ao fazer uma analogia entre o termo “previsão” de Smith e o processo de geração de inferências, pressuponho que a inferência é uma habilidade que dá subsídio para se alcançar a competência da compreensão. Portanto, consideramos a inferência como um processo que, muitas vezes, precede a compreensão.

Van Dijk (1992, p. 15) pressupõe que uma leitura com compreensão “[...] envolve não somente o processamento e interpretações de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas [...]”. Enfatizando ainda mais o assunto, Kleiman (2000) encara a ativação de conhecimentos prévios como essencial à compreensão, uma vez que são esses conhecimentos que garantirão ao leitor ser capaz de fazer inferências necessárias para a construção da coerência do texto.

Acreditamos que as inferências podem variar grandemente entre os sujeitos, pois além de acionar conhecimentos lexicais, as inferências dependem do “contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo, suas crenças, circunstâncias em que o texto é lido e os conhecimentos das leis do discurso” (MARCUSCHI, 1985, p.6).

Arriscamo-nos a associar os gêneros textuais a esses conhecimentos das leis do discurso e a essas circunstâncias em que o texto é lido, as quais Marcuschi se refere, pois vejo que um dos fatores que dão subsídios para a elaboração de certas inferências são justamente essas condições de produção em que o texto foi escrito. Segundo Rodrigues (2005, p.166):

[...] Para o falante, os gêneros constituem-se como ‘índices’ sociais para a construção do enunciado [...]. Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. Ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero

do enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já constituem índices indispensáveis à constituição do sentido do enunciado.

Após elucidar um pouco do vasto universo de teorias que implicam leitura e compreensão, percebemos o quanto o conhecimento prévio – como geralmente é chamado o conjunto de informações que trazemos na memória de longo prazo – é fundamental para uma leitura significativa, seja ele linguístico ou pragmático. Por isso acreditamos na relevância de se investigar a maneira como vem sendo tratada a ativação desses conhecimentos na formação dos alunos por meio do livro didático, a fim de pesquisar se o livro permite ou não aos alunos trabalhar o processo inferencial, que como já vimos, constitui a base da compreensão.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Cada volume da coleção “Tudo é linguagem” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009) é iniciado por uma unidade prévia que apresenta um tópico do estudo da língua, por exemplo, língua e diversidade cultural; origens e transformações da língua no tempo; língua e sociedade da informação. No final de cada volume da coleção, há um “Projeto de Leitura” e uma unidade complementar voltada a estudos gramaticais. A organização das unidades é feita em torno de um gênero textual que traz seções relacionadas à interpretação de textos verbais e não-verbais; estudo sobre sua estrutura e linguagem, debate oral sobre os valores do texto, reflexão linguística, e produção de textos escritos. Ao final das unidades, há indicações de leitura na seção “Leia mais”.

Tomando a avaliação do Guia de livros didáticos, PNLD 2008, sobre a coleção ora analisada, encontramos informações relevantes sobre a abordagem que a coleção faz da leitura. Uma dessas informações é a de que ela trabalha com textos longos e integrais, propiciando a formação de leitores mais encorajados e dominadores das habilidades de leitura, fazendo desta uma atividade prazerosa e produtiva.

[...] Além do trabalho com a esfera literária, a leitura também se volta para a exploração de textos informativos, instrucionais, jornalísticos, midiáticos, bem como para o estudo de textos visuais (pintura e fotografia), quadrinhos, charges, tiras, ainda que esses últimos sejam, muitas vezes, apenas pretexto para estudos gramaticais. No conjunto, as atividades propostas contribuem tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura, auxiliando o aluno nas reflexões e descobertas a respeito da construção de sentidos dos textos, como para a formação do senso crítico frente a múltiplos temas e a questões atuais (BRASIL, 2007, p. 138).

A unidade 2, do volume referente ao nono ano, faz um estudo sobre os gêneros crônica e conto, mostrando suas semelhanças e diferenças; apresenta as formas de organizar o texto, focando especificamente no encadeamento da narrativa, nos indícios do desfecho, e na participação do narrador; e trata dos recursos de estilo: metonímia, ironia e polissíndeto. Na unidade sete, as autoras apresentam o gênero manifesto, trabalhando sua estrutura e versam sobre implícitos e inferências.

Começando a análise pela unidade 2, logo de início notamos um trabalho interessante com o processo de leitura. A unidade inicia-se com um texto de Rachel de Queiroz, intitulado “Metonímia, ou a vingança do enganado” (ANEXO A), que foi publicado em 1955, em capítulos, numa revista semanal chamada *O Cruzeiro*. As autoras começam indagando os alunos sobre o que vem a ser uma metonímia e sugerem, no Manual do Professor, que se verifique o que os alunos sabem sobre metonímia e suas funções discursivas, a fim de levantar hipóteses e expectativas sobre o conteúdo da narrativa.

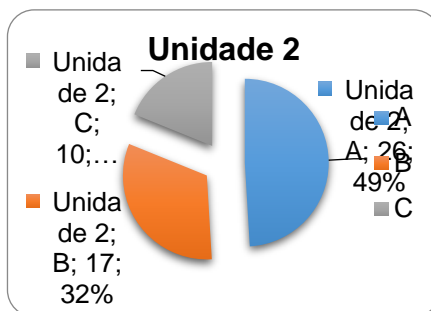
Percebemos aqui uma semelhança com o método utilizado na pesquisa de Dell’Isola (2001) – pausa protocolada previamente marcada no texto – em que o texto é dividido em partes significativas e a cada interrupção há perguntas relacionadas a essa divisão textual. Segundo a autora, essas perguntas podem variar de acordo com o objetivo que se tem, ou seja, podem ser: a) perguntas objetivas, referentes ao conhecimento informado no texto, de identificação explícita; b) perguntas inferenciais, baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais; e c) perguntas avaliativas, que envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informação fornecida pelo texto. Baseado nesse método, o professor pode verificar a capacidade de percepção dos alunos e principalmente constatar o quão diversas são as possibilidades de inferências a partir de um único texto.

É interessante destacar a observação feita pelas autoras do livro didático, antes do início das questões de “compreensão inicial” referentes ao texto de Raquel de Queiroz:

Prof./a.: as questões de interpretação para cada *quadro* vão se ater aos elementos mais explícitos, como fatos e caracterização de personagens. Depois do estudo desses elementos, a interpretação será complementada com a análise dos aspectos de encadeamento dessas três unidades narrativas, de atuação do narrador e dos recursos linguísticos expressivos (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 56).

Apesar de Marcuschi (1985) dizer que é impossível prever as inferências que um leitor fará no texto, acreditamos que a forma com que algumas questões de interpretação textual são elaboradas já fecham a possibilidade de o aluno gerar especificamente um tipo de inferência, ou seja, já delimitam de onde e como o aluno deve partir para responder à questão. Tendo em vista esse pensamento é que realizamos a análise das questões de interpretação textual do livro didático em estudo, buscando apontar os tipos de inferências possibilitadas pelo livro.

Ao fazer uma análise quanto à natureza das questões dessa unidade, percebemos que, de fato, a preocupação maior está em fazer os alunos exercitarem a capacidade de identificar informações explícitas no texto e a fixar conceitos, como os de metonímia, ironia, polissíndeto e tipos de narrador, ficando as questões que os possibilitam gerar inferências na leitura, em segundo plano, como se pode ver no Gráfico 3.1 a seguir, em que a letra A corresponde às perguntas objetivas, a letra B às perguntas inferenciais, e a letra C às perguntas avaliativas:

Gráfico 3.1: Classificação das questões da unidade 2⁴

A opção de trabalhar com um texto subdividido, atraindo a atenção do leitor-aluno para a narrativa, pode ser vista como uma metodologia positiva para o trabalho do processo inferencial. Isso quando as perguntas propiciam despertar a imaginação do aluno para fatos que poderão ocorrer na narrativa, fazendo com que ele desenvolva inferências do tipo pragmático-cultural, como é perceptível nos exemplos a seguir, de questões do tipo B presentes nessa unidade, em que o aluno terá que recorrer às suas experiências e crenças individuais para responder ao que é questionado:

- [1] Por que o aparecimento de um sargento é interpretado como um descuido do destino? O que acontecerá? (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 57).
- [2] Que tipo de provocação poderia ser considerada ainda maior do que o fato de o marido já ter certeza da traição da mulher com o sargento? (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 60).

Diferentemente deste outro exemplo, ligado ao estudo de metonímia, em que é dada uma informação textual e visual e a partir desse dito, o aluno tem de inferir o não dito, ou seja, neste caso o aluno terá de gerar inferências analógico-semânticas para responder à questão. Aqui, o aluno terá que preencher os vazios textuais pela busca, extratexto, de informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida e internalizados na memória (DELL'ISOLA, 2001). Nesse caso são abordadas inferências que partem de um material linguístico diferente dos exemplos anteriores em que as inferências suscitadas ocorrem no âmbito pessoal e individual:

- [3] Explique o tipo de metonímia presente no texto a seguir:

⁴ É importante dizer que esse número de questões se limita a apenas questões de nível de interpretação de textos que surgem durante as unidades analisadas. As demais questões que têm o objetivo apenas de fixar conceitos não são incluídas nessa contagem.



Anúncio publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, 5 jun. 2005, p. C12.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p.63).

Conforme exposto anteriormente, escolhemos a unidade 7 para ser analisada devido ao fato de ter encontrado nela uma abordagem “explícita” acerca da inferência, porém minhas expectativas quanto a essa unidade do livro não foram atingidas. Ao comparar essa unidade com a unidade dois, vemos que existem mais questões que propiciam trabalhar a geração de inferência na unidade 2 do que na unidade 7 (ver Gráfico 3.2).

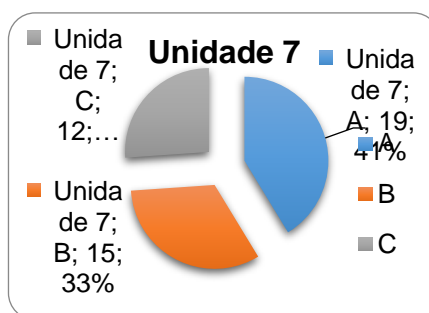


Gráfico 3.2: Classificação das questões da unidade 7

Ao contrário do que nós imaginávamos, notamos que as autoras trazem um conceito reducionista de inferência. Para elas a inferência se caracteriza por “uma informação implícita, não expressa, que podemos deduzir” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 211). Após apresentar esse conceito superficial do assunto, as autoras trazem algumas sentenças destacadas do texto “Manifesto 2000” (ANEXO B) – texto base da unidade, elaborado em forma de *fôlder* – e solicitam que os alunos apontem as inferências que podem ser feitas com base no que está explícito nessas sentenças (conforme o exemplo 4), e outra questão indagando os alunos sobre “o que pode estar implícito na frase ‘Redescobrir a solidariedade’” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p.211). Nas duas atividades, percebo que o aluno terá que recorrer às inferências analógico-semânticas para dar a resposta.

- [4] Complete as frases com as inferências que podem ser feitas com base no que está explícito em cada compromisso do Manifesto relacionado a seguir:

a. Compromisso 2 – Afirmação explícita: “Praticar a não violência ativa, rejeitando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social...”.

Pode-se inferir que ■.

Mesmo que em menor proporção, percebemos alguns casos de questões privilegiando a geração de inferências, principalmente de inferências sobre o sentido de um termo ou expressão associada a uma imagem ou a um contexto, como o exemplo a seguir que também propicia o mesmo tipo de inferência recorrido no exemplo anterior:

- [5] Leia o *slogan* associado ao logo:



Que ideia(s) expressa(s) pelo logo pode(m) ser confirmada(s) pelo *slogan*? (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p. 209).

Aprofundando a análise dessas questões, procuramos com base nos três grupos de inferências indicados por Marcuschi (1985), subdividir as perguntas inferenciais existentes nas duas unidades em: lógicas, analógico-semânticas e pragmático-culturais. De acordo com Marcuschi (1985), as inferências do grupo pragmático-culturais são as mais frequentes nas reproduções de textos, contudo após o enquadramento das questões constatei que as inferências analógico-semânticas são as mais recorrentes entre as questões de interpretação. Isso mostra que há uma valorização dos conhecimentos lexicais e semânticos, em detrimento dos conhecimentos individuais e experienciais.

Pelos resultados apresentados nos gráficos 3.1 e 3.2, começamos a entender o porquê de os alunos apresentarem resultados insatisfatórios nos exames de avaliação de ensino, no tangente a lidar com a inferência. Pelo que pudemos ver, o livro faz um trabalho voltado muito mais para as inferências de percepção a nível textual (analógico-semânticas) do que a nível pragmático-cultural.

Isso mostra que há uma valorização maior dos conhecimentos lexicais e semânticos. Por isso, muitos alunos ao analisar uma expressão do tipo “DA HORA”, mostrada no início desse artigo, se limitam a fazer uma leitura literal, pois se prendem ao texto e desconsideram o contexto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de ressaltar que essa pesquisa ainda estava em seu estágio inicial no momento da escrita deste artigo, por isso neste texto não é possível afirmar com convicção as deficiências e os

acertos que o livro didático possui na perspectiva desse estudo, uma vez que a amostragem ainda se constitui pequena diante da totalidade do livro analisado. Dessa forma, reconhecemos que ainda existem alguns pontos que devem ser analisadas no decorrer dessa pesquisa como, por exemplo, a concepção de leitura que as autoras possuem e a influência que ela exerce sobre as questões de interpretação textual.

Respondendo às perguntas de pesquisa suscitadas e diante da breve análise que fiz, chegamos à consideração de que o livro didático contribui para o desenvolvimento da habilidade de gerar inferência no ato da leitura, porém, oferece poucos subsídios para isso, e ainda há alguns fatores quanto à abordagem da inferência que merecem ser revistos, pois, como já dissemos, o livro trabalha muito mais as inferências a nível textual (analógico-semânticas) do que a nível pragmático-cultural.

O primeiro dos fatores que merece ser revisto diz respeito ao conceito de inferência presente no livro didático. Em nossa opinião, as autoras não precisariam, necessariamente, trazer uma abordagem explícita sobre a inferência para trabalhar essa habilidade com os alunos, pois além de apontarem um conceito limitado sobre o termo, destinam poucos exercícios para tratar da inferência, propriamente dita, o que poderia ser repensado e quiçá proporcionar um entendimento melhor sobre o assunto.

O segundo fator relaciona-se à natureza das questões de interpretação textual. Observamos que a quantidade de questões que propiciam um trabalho inferencial é inferior se comparada às questões de cunho objetivo e pessoal. Acreditamos que talvez uma abordagem mais abrangente de perguntas inferenciais pudesse contribuir para o aprimoramento da habilidade de gerar inferências por parte dos alunos e, conseqüentemente, resolveria o primeiro fator citado anteriormente, sem a necessidade de se trabalhar explicitamente o tema.

E uma terceira observação: pelo que pudemos notar há um esforço em associar os mecanismos de leitura e compreensão de textos utilizados no livro didático ao processo inferencial, porém, as possibilidades que o livro oferece para o desenvolvimento da habilidade de gerar inferências no ato da leitura ainda são poucas se considerarmos o número de questões que trabalham algum aspecto ligado à inferência.

Por fim, pretendemos com esse estudo conseguir apontar mais um aspecto a ser pensado por aqueles que fazem uso do livro didático – professores, avaliadores e autores – destacando a importância das atividades inferenciais no desenvolvimento de uma compreensão significativa. Esperamos que essa pesquisa possa dar subsídios para outras investigações, na área da Linguística Textual e/ou Linguística Aplicada, que almejam compreender melhor os motivos pelos quais os alunos têm demonstrado resultados tão insatisfatórios quando são avaliados nos quesitos de leitura e compreensão.

Acreditamos, ainda, que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor apreensão do que seja o trabalho pedagógico com os processos de leitura e compreensão textual, proporcionando, talvez, um trabalho mais pensado e consciente do ensino da língua materna e apontando “[...] sentidos mais positivos para a nossa ação pedagógica e profissional” (WITZEL, 2002, p.8).

5 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRIM, J. M.; FECCHIO, M. O livro didático e o aprendizado da leitura. *Akropolis*, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 45-48, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1415/1238>>. Acesso em: 13 jun. 2010.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Tudo é linguagem: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2008_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. *Prova Brasil: Ensino Fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009. Disponível em <http://www.oei.es/salactsi/provabrazil_matriz.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2010.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Tipave, 2004.
- KETELE, J. M. de; ROGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*. Tradução de Francisco López Rupérez. Madrid: La Muralla, S.A., 1995.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCK, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura: teoria e prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, ano 4, p. 3-16, jun. 1985.
- _____. Processos de compreensão. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 226-281.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.
- SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e o aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VAN DIJK, T. A. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. Tradução de Ingedore V. Koch. In: KOCH, I. V. (Org.). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-35.

WITZEL, D. G. *Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

ANEXO A – Metonímia, ou a vingança do enganado (*Drama em três quadros*)
(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p.54-61)

Quadro I

Metonímia – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estréia, aquele romance de seca chamado *O Quinze*. Um crítico, examinando a obrinha, censurava-me porque, em certo trecho da história, eu falava que o galã saíra a andar “com o peito entreaberto na blusa”. “Que disparate é esse?”, indagava o sensato homem. “Deve-se dizer é: blusa entreaberta no peito”. Aceitei a correção com humildade e acanhamento, mas aí o meu ilustre professor de Latim, Dr. Matos Peixoto, acudiu em meu consolo. Que estava direito como eu escrevera; que na minha frase eu utilizara uma figura de retórica, a chamada metonímia – tropo que consiste em transladar a palavra de seu sentido natural da causa para o efeito, ou do continente para o conteúdo. E citava o exemplo clássico: “taça espumante” – continente pelo conteúdo, pois não é a taça que espuma e sim o vinho. Assim sendo, “peito entreaberto” estava certo, era um simples emprego de metonímia. E juntos, numa nota de jornal, meu mestre e eu silenciámos o crítico. Não sei se o zoilo aprendeu a lição. Eu fui que a não esqueci mais. Volta e meia lá aplico a metonímia – acho mesmo que é ela a minha única ligação com a velha retórica.

Faz pouco tempo, por exemplo, dei com uma ocorrência de metonímia prática: certa senhora nossa conhecida, há anos hospedada numa pensão, saiu de repente da casa e passou a ser inimiga mortal da senhoria. Indagada da gente por que aquela inimizade repentina, quando todos sabíamos que a dona da pensão era boa alma, lhe dava injeções, lhe emprestava a bolsa de água quente e a acudia nos seus acessos cardíacos, a ofendida explicou:

– O que eu não perdô a ela é o telefone. Todo dia o telefone da copa me chamava - eu ia ver, era trote.

– Mas não era ela que dava trote!

– Não. Mas de quem era o telefone?

Agora sei de outro caso de metonímia aplicada, que ainda é mais importante, pois se trata de caso de crime. Relação de causa e efeito, ou mesmo culpar o continente pelo conteúdo – qualquer dos dois está certo.

Assim pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a maledicência. Diga o pecado mas não diga o pecador.



Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de beribéri, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo era homem de algumas posses, casa própria com loja contígua, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve. Bodega ou empório, era comércio, e quem tem comércio tem dinheiro; de jeito que, apesar de tão mal-ajambrado, o nosso homem casou. Justiça se faça que não tentou a Deus com nenhuma beldade: procurou moça pobre, magrinha, operária numa oficina de roupas de homem. Diziam até que ela tinha cara de tísica. Mas não contava o prezado amigo com os efeitos da boa nutrição no metabolismo feminino. Sei que a cara-de-tísica, livrando-se das oito horas de trabalho à mesa de costura, passando a comer bem, em casa sua, a boa carne fresca, o seu bom tutu, a sua salada de pepino, os doces de lata, as doces laranjas da serra que o marido comprava aos centos para a freguesia, mudou como se fosse encantada. Começou a botar corpo, a aumentar as polegadas nos lugares certos – parece até que estava crescendo. E as cores do rosto, então! Ainda mais que, com a afluência do dinheiro, deu para se vestir bem, se pintar, ondular o cabelo, usar engenho e arte a fim de aumentar os dotes naturais, pois não sei se contei que, de cara mesmo, ela não tinha nada de feia.

E assim bela e assim vestida e assim pintada e formosa, começou a lhe pesar o marido enfermiço, envelhecido antes do tempo. Que, mal fechava o armazém, tomava a janta de leite (tinha cisma de carne), pegava o jornal, sentava na cadeira-preguiçosa até a hora de ir para a cama. Não queria saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, ité, como se diz em São Paulo.

E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento.

Quadro II

Claro, não era justo que a jovem esposa depois de recondicionada graças às finanças do marido tirasse vantagens dessa nova situação de mulher bonita, em prejuízo do supradito marido. Não era justo, mas este mundo vive de injustiças. E o sargento – quer fosse do Exército, da Aeronáutica, da Marinha ou dos Fuzileiros (não digo ao certo, firme no meu propósito de evitar identificação) –, o sargento era simpático, era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.

Aconteceu que, um belo dia, servia a dama ao balcão (segundo era costume do casal, enquanto o marido almoçava), quando sobreveio o sargento. O que houve, o que não houve? Hoje é difícil reconstituir. Parece que ele pediu um maço de cigarros. Depois queria um vermute. Por fim pediu licença para escutar o noticiário esportivo no rádio que tocava perto do balcão. Seria pretexto para se demorar ali, mas a moça consentiu. É difícil negar favores a sargentos, mormente um sargento daqueles. Contudo, naquele dia, além disso ele não pediu mais que olhares. Ou no máximo disse alguma palavra, mas murmurada tão baixo que a não ouviu o resto da freguesia presente, sempre atenta ao mexericos.

Com três almoços o namoro pegara firme. E seguindo-se aos almoços uma gripe do marido, os dois caminharam muito além de namoro. Como se encontravam, onde e a que horas, não se apurou. Basta que se diga que eles se amaram de amor proibido, como Tristão e Isolda, como Paolo e Francesca.

E o destino, que não gosta de amores ilegais e costuma castigá-los com maus fados, fez a sua segunda intervenção: suscitou a transferência do sargento.

Diz que só quem ama conhece a dor da separação. Os bonitos olhos da moça incharam de tanto choro. O apetite diminuiu. Já lhe transparecia, por sob o *rouge* da face, a antiga cara de tísica. E há de ter sido esse desgosto, assim alardeado com pranto e fastio, que acabou por despertar as suspeitas do marido, não acordadas quando o amor florescia e tudo ainda eram rosas.

Passou o bodegueiro a vigiar a esposa; a lhe examinar os silêncios; a lhe escutar os suspiros e os murmúrios durante o sono. Deu para fazer pesquisas e acabou descobrindo um postal e um livro com um nome de homem escrito em ambos – e com a mesma letra. Descobriu um escudo da corporação do sargento – o que provava que o objeto de suspiros, silêncios e murmúrios, além de homem era soldado. E tantas descobertas pequenas levaram-no afinal à maior de todas, que era descobrir que o traíram. Porque descobrira as cartas, as cartas de amor que vinham com carimbo distante, via aérea, assinadas com aquele nome fatal.



Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme. Como menino que descobre um ninho de pássaro e fica diariamente a vigiar escondido o número de ovos que aumenta, e depois os progressos do choco, assim conseguira o marido uma chave falsa para o cofre de guardados da mulher: era uma caixinha de madeira do Paraná, comum pinheirinho recortado na tampa, que ele mesmo lhe dera durante a lua de mel, dizendo rindo: “Está aqui, para você guardar os seus segredos...”

E a ingrata obedecera ao pé da letra.

Todos os dias, naquela hora fatal do almoço, quando a mulher o substituíra no balcão, ele nem cuidava de comer. Era só correr ao quarto, abrir o camiseiro, tirar a caixa de sob o monte de roupa branca, puxar do bolso a chavinha falsa e abrir ansiosamente a carta nova. E quando não havia carta nova, reler a velha, ou antes, uma das antigas, uma datada de 21 de agosto, tão cheia de recordações realísticas, que até parecia diálogo de filme francês. Depois de ler guardava tudo, corria à cozinha, engolia depressa uma colher de caldo, roía um pedaço de pão – seria impossível comer direito com aquele amor dos dois ladrões atravessado na garganta.

Até que um dia houve provocação maior...

Quadro III

E um dia, como dizíamos na semana passada, houve provocação maior ou o coração do homem enganado saturou-se de ódio e ciúme até ao ponto de não poder contar mais nada. Isso não se explicou. O que se sabe é que ele retirou da gaveta do balcão um revólver que lá guardava há anos, e que fora empenhado por um devedor desaparecido. Junto do revólver estava a caixa de balas. O nosso amigo carregou a arma; e numa manhã de sol claro, eram dez horas em ponto, quando o armazém estava cheio de fregueses, viu-se que o bodegueiro apurava o ouvido, pedia licença aos presentes e transpunha a porta de comunicação da loja com a sua casa.

Daí a pouco se escutou um ruído de altercação, um grito de mulher e três tiros cortaram o ar, em explosões secas.

A freguesia alarmada correu, rodeou a esquina até à porta da frente da casa de moradia. Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o

marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem. Na posição em que estava não se lhe via cara nem torso, só as botinas pretas e as duas pernas, vestidas em calças cáqui.

E foi o próprio marido quem falou primeiro. Ergueu os olhos para o grupo apavorado, deu com a vista no seu freguês predileto, andou um passo, tapou com o próprio corpo a porta onde jazia o morto e pediu:

– Pode chamar a Polícia.

Na Polícia explicou que matara o homem porque era um marido enganado.

O delegado comentou:

– É raro. Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.

Mas o marido protestou, magoado:

– Não, eu não seria capaz de matar minha mulher. Ela é tudo que eu tenho no mundo, bonita, delicada, cuidadosa. Me ajuda no armazém, entende de contas, faz as cartas para os atacadistas. Só ela pode fazer a minha comida – eu só como dieta especial, o senhor sabe. Como é que eu ia matar minha mulher?

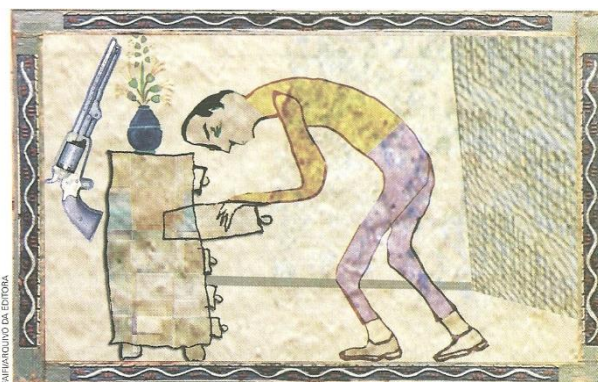
– Então – ajudou o delegado – matou o amante dela.

O homem tornou a abanar a cabeça:

– Também não. O amante era um sargento, que foi transferido e está longe. Além do mais eu só descobri o caso depois que ele viajou. Pelas cartas. Li tudo. Sei até uma de cor, a pior delas...

O delegado calava-se, sem entender, esperando o resto.

E o resto veio:



– Cada carta! Se cada carta daquelas tivesse vida, eu matava, de uma em uma, fazia até vergonha – parecia coisa de livro. Pensei em tomar um avião e liquidar com o sargento. Mas não tenho saúde para andar de avião. Pensei em matar um colega dele, aqui mesmo, para eles tomarem ensino e

não transviarem mulher alheia. Mas tive receio de enfrentar a corporação toda – o senhor sabe como eles são unidos. Tinha entretanto que dar um jeito. Já sentia medo de acabar ficando doido. Não tirava aquelas cartas da cabeça; nos dias em que não chegava uma, ficava aflito, mais aflito do que ela, que era a destinatária. Tinha que liquidar aquilo, não era? E hoje, afinal, carreguei o revólver, esperei a hora e, quando vi o desgraçado apontar do outro lado da rua, fui para casa, me escondi atrás da porta do quarto, esperando.

– O amante? – indagou o delegado, estupidamente.

O homem se irritou:

– Não, senhor. Não falei que não era o amante? Porém tinha culpa nas cartas, o sargento escrevia – mas não era ele que trazia. Quase todo dia estava ali na porta, risonho, com o desgraçado do envelope na mão. Apontei o revólver e atirei três vezes. Ele caiu sem falar. Não, não era o amante, seu delegado. Não era o amante. Mas era o carteiro.

[Rio, 1955]

QUEIROZ, Raquel de. *100 crônicas escolhidas*. Sel. e prefácio de Herman Lima.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1989. v. 4, p. 199-204. (Obra Reunida).

ANEXO B – Manifesto 2000 (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009, p.207-208)

MANIFESTO 2000

A paz está  em nossas mãos

Engaje-se no movimento internacional pela cultura de paz e não violência

- Porque o ano 2000 deve ser um novo começo, uma oportunidade para juntos transformarmos a cultura de guerra e violência em uma cultura de paz e não violência.
- Porque uma transformação como essa exige a participação de cada um de nós, e deve oferecer aos jovens e às gerações futuras valores que os ajudem a construir um mundo baseado em justiça, solidariedade, liberdade, dignidade, harmonia e prosperidade para todos.
- Porque a cultura de paz torna possível o desenvolvimento sustentável, a preservação do meio ambiente e o bem-estar de cada um.
- Porque eu tenho consciência de minha parte de responsabilidade em face do futuro da humanidade e, em particular, das crianças de hoje e de amanhã.

EU ME COMPROMETO EM MINHA VIDA COTIDIANA, NA MINHA FAMÍLIA, NO MEU TRABALHO, NA MINHA COMUNIDADE, NO MEU PAÍS E NA MINHA REGIÃO A:

- 1 **“RESPEITAR A VIDA.”** Respeitar a vida e a dignidade de cada ser humano sem discriminação nem preconceito.
- 2 **“REJEITAR A VIOLÊNCIA.”** Praticar a não violência ativa, rejeitando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os mais desprovidos e os mais vulneráveis, tais como as crianças e os adolescentes.
- 3 **“SER GENEROSO.”** Compartilhar meu tempo e meus recursos materiais no cultivo da generosidade e por um fim à exclusão, à injustiça e à opressão política e econômica.
- 4 **“OUVIR PARA COMPREENDER.”** Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural privilegiando sempre o diálogo sem ceder ao fanatismo, à difamação e à rejeição.
- 5 **“PRESERVAR O PLANETA.”** Promover o consumo responsável e um modo de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio dos recursos naturais do planeta.
- 6 **“REDESCOBRIR A SOLIDARIEDADE.”** Contribuir para o desenvolvimento de minha comunidade, com a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos, de modo a criarmos juntos novas formas de solidariedade.