

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**PRISCILA DIONISIO DOS SANTOS**

DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO NO ESTABELECIMENTO DE  
RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS NA PRODUÇÃO DE PARÁGRAFO  
ARGUMENTATIVO

Rio de Janeiro

2020

Priscila Dionisio dos Santos

DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO NO ESTABELECIMENTO DE  
RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS NA PRODUÇÃO DE PARÁGRAFO  
ARGUMENTATIVO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Adriana Leitão Martins

Rio de Janeiro

2020

## CIP - Catalogação na Publicação

SS237d Santos, Priscila Dionisio dos  
Desenvolvimento metalinguístico no  
estabelecimento de relações lógico-semânticas na  
produção de parágrafo argumentativo / Priscila  
Dionisio dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2020.  
178 f.

Orientadora: Adriana Leitão Martins.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede  
Nacional, 2020.

1. Desenvolvimento metalinguístico. 2. Relação  
lógico-semântica. 3. Parágrafo argumentativo. I.  
Martins, Adriana Leitão, orient. II. Título.

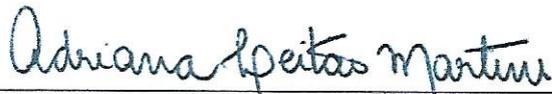
DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO NO ESTABELECIMENTO DE  
RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS NA PRODUÇÃO DE PARÁGRAFO  
ARGUMENTATIVO

Priscila Dionisio dos Santos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Adriana Leitão Martins

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

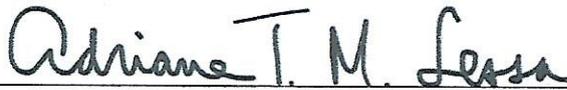
Aprovada por:



Presidente, Prof.<sup>a</sup> Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ



Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt – UFRJ



Prof.<sup>a</sup> Doutora Adriana Tavares Mauricio Lessa – UFRRJ

Rio de Janeiro

Mai de 2020

Aos meus alunos e aos colegas de profissão,  
professores de Língua Portuguesa, que dão o  
melhor de si em criar possibilidades para a  
construção do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

A caminhada durante a realização de um mestrado é árdua. Desde a decisão em fazer o mestrado até a finalização desta dissertação, foram incontáveis os momentos em que fui tomada por turbilhões de sentimentos, que ora me paralisavam, ora me diziam que eu conseguiria chegar até o final. Ao longo dos dois anos de mestrado e de todas as ansiedades e alegrias advindas do percurso, tive ao meu lado pessoas que me apoiaram e me deram forças para seguir essa caminhada tão intensa. A elas, faço meus agradecimentos.

Agradeço às mulheres basilares na minha vida: minha avó Jacira, que, com seu exemplo de mulher destemida e independente, mostrou-me que posso ir para onde quiser, e à minha mãe, Maria, por ter possibilitado e apoiado meus estudos iniciais, mesmo que o ambiente no qual estávamos inseridas nos dissesse que mulheres não precisavam ir tão longe.

Agradeço ao meu namorado, Bruno, que se mostrou tão compreensivo e paciente, principalmente, quando eu não podia estar ao seu lado, porque precisava estudar. Agradeço pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e pelo carinho nos momentos em que enxugava minhas lágrimas, abraçava-me e dizia que tudo daria certo.

À minha amiga Beth, agradeço pela amizade verdadeira, por estar sempre disposta a me ouvir e a me encorajar. Sou grata pelas incontáveis conversas em que, de maneira firme e doce, aconselhava-me e, sem perceber, inspirava-me a ser forte como ela.

À minha amiga Cecília, agradeço por ter sido a maior incentivadora para que eu fizesse o mestrado. A amizade sincera e a força para eu seguir em frente e estar sempre em movimento, apesar dos obstáculos, foram fundamentais para mim.

Agradeço à minha orientadora, Adriana Leitão, que se mostrou tão paciente, generosa e solícita durante a pesquisa. Ao final de todas as reuniões de orientação, muitas vezes acompanhadas de café e bolo de laranja, eu saía sempre com um sorriso de satisfação e com a certeza de que tinha ao meu lado uma professora dedicada e amorosa, disposta a construir junto comigo novos caminhos e possibilidades para um trabalho pedagógico mais significativo. Aprendi muito durante as orientações e cresci acadêmica e profissionalmente.

Aos meus alunos que participaram da pesquisa, sou imensamente grata pelo apoio e engajamento na realização das atividades. Vê-los interessados na pesquisa, dizendo-me

“professora, coloca meu texto na sua dissertação!”, foi de grande incentivo. Posso afirmar com toda certeza que meus alunos me inspiram a ser a cada dia uma melhor professora.

Aos colegas da turma 5 do PROFLETRAS, agradeço pela troca de experiências e pelo convívio enriquecedor. Agradecimento especial faço às colegas Andressa e Ana Maria, pelas interações durante a realização de todos os trabalhos em grupo que fizemos juntas. Nossa parceria e sintonia tornaram a caminhada do mestrado mais prazerosa.

Aos professores do PROFLETRAS, agradeço pelas aulas enriquecedoras, pelo comprometimento com a educação pública de qualidade e por acreditar que é possível fazer a diferença no ambiente escolar.

À CAPES, agradeço pelo financiamento dos meus estudos no programa PROFLETRAS.

*Aí está o nascimento da escola, nesse encontro de potências que permite que o mundo se abra como uma tangerina, [...] e mesmo que olhando para algo que já viram, ver sempre o novo [...] Des-locar. Talvez seja o que a escola precise: ser pensada em deslocamento.*

(Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na escola-viagem, de Daniel Gaivota)

## RESUMO

SANTOS, Priscila Dionisio dos. **Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta pesquisa tem o objetivo geral de contribuir para o desenvolvimento metalinguístico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo específico é promover o desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste na produção de parágrafos argumentativos por alunos desse ano escolar. Para atingir os objetivos propostos, são analisados problemas de estabelecimento de relações lógico-semânticas que emergem da escrita de produções textuais dos alunos. Tomamos como fundamentação teórica estudos sobre metacognição e desenvolvimento metalinguístico (GERHARDT, 2016; JOU; SPERB, 2006; entre outros), relações lógico-semânticas (GERHARDT, 2016; KOCH; ELIAS, 2018; entre outros) e parágrafo argumentativo (GARCIA, 2010; KOCH, 2002; entre outros). Balizadas pela análise das produções textuais, elaboramos uma unidade didática para estimular o desenvolvimento metalinguístico dos alunos no estabelecimento das relações lógico-semânticas focalizadas nesta pesquisa. A unidade didática, composta por três seções, foi aplicada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Por meio das atividades trabalhadas, buscamos vincular as relações lógico-semânticas às práticas de linguagem, de modo que os alunos pudessem agir sobre as questões elaboradas tanto no papel de leitores quanto de produtores de textos. Os registros pedagógicos em forma de relatos detalhados sobre a aplicação da unidade didática nos permitem afirmar que os alunos demonstraram maior domínio na articulação das sentenças e na elaboração dos próprios parágrafos argumentativos, o que indica que as atividades propostas contribuíram para o agenciamento das práticas de linguagem pelos alunos.

**Palavras-chave:** Metacognição. Desenvolvimento metalinguístico. Relação lógico-semântica. Parágrafo argumentativo.

## ABSTRACT

SANTOS, Priscila Dionisio dos. **Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This research aims to contribute to the metalinguistic development of students of the 9th grade of Elementary School. Its specific objective is to promote metalinguistic development in the establishment of logical-semantic relations of premise-conclusion and contrast in the production of argumentative paragraphs by students of that school segment. To achieve the proposed objectives, problems of establishing logical-semantic relationships that emerge from the writing of students' textual productions are analyzed. We take as theoretical basis studies on metacognition and metalinguistic development (GERHARDT, 2016; JOU; SPERB, 2006; among others), logical-semantic relations (GERHARDT, 2016; KOCH; ELIAS, 2018; among others) and argumentative paragraph (GARCIA, 2010; KOCH, 2002; among others). Guided by the analysis of the textual productions, we elaborated a didactic unit to stimulate the students' metalinguistic development in the establishment of the logical-semantic relations focused in this research. The didactic unit, composed of three sections, was applied in two classrooms of 9th grade of Elementary School at a school in the city of Rio de Janeiro. By dealing with these activities, we tried to connect logical-semantic relations to language practices, so that the students could actively put themselves into readers' role and texts' producers. The pedagogical records in the form of detailed reports on the application of the didactic unit allow us to state that the students demonstrated greater mastery in the articulation of the sentences and in the elaboration of their own argumentative paragraphs, which indicates that the proposed activities contributed to the agency of the practices of language by the students.

**Keywords:** Metacognition. Metalinguistic development. Logical-semantic relation. Argumentative paragraph.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema estrutural da atividade metacognitiva, segundo Nelson e Narens (1996) .....	18
Figura 2 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma imagem .....	86
Figura 3 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma sentença .....	87
Figura 4 – Exemplo de possibilidade de articulação entre sentenças .....	89
Figura 5 – Exemplo de possibilidade de articulação entre sentenças .....	89
Figura 6 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma imagem .....	91
Figura 7 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma imagem .....	91
Figura 8 – Exemplo de resposta baseada em conhecimento metalinguístico .....	97
Figura 9 – Exemplo de resposta baseada em conhecimento metalinguístico .....	97
Figura 10 – Exemplo de inferência criada a partir da leitura de um parágrafo .....	97
Figura 11 – Exemplo de justificativa baseada em inferência .....	101
Figura 12 – Exemplo de justificativa baseada em conhecimento metalinguístico .....	103
Figura 13 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de premissa-conclusão .....	105
Figura 14 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de premissa-conclusão .....	106
Figura 15 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de contraste .....	106
Figura 16 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de contraste .....	106
Figura 17 – Exemplo de resposta baseada em conhecimento metalinguístico .....	107
Figura 18 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo .....	110
Figura 19 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo .....	110
Figura 20 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo .....	111
Figura 21 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo .....	111
Figura 22 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo .....	112
Figura 23 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	113
Figura 24 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	113
Figura 25 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	114
Figura 26 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	114
Figura 27 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	114

Figura 28 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	114
Figura 29 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	115
Figura 30 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	115
Figura 31 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	115
Figura 32 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	116
Figura 33 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	116
Figura 34 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	116
Figura 35 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	117
Figura 36 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	117
Figura 37 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática .....	117

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1 METACOGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO .....	17
1.1.1 <b>Níveis de leitura</b> .....	22
1.1.1.1 O nível 2 de leitura .....	23
1.2 RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS .....	24
1.3 RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS A SERVIÇO DA PRODUÇÃO DE PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO .....	33
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	41
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	41
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	41
2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	42
2.3.1 <b>Coleta e análise das produções textuais</b> .....	43
2.3.2 <b>Elaboração da unidade didática</b> .....	44
2.3.3 <b>Aplicação da unidade didática</b> .....	46
<b>3 RESULTADOS</b> .....	48
3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS .....	48
3.2 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA .....	52
3.3 RELATOS DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA .....	83
3.3.1 <b>Relato da aplicação da seção I da unidade didática</b> .....	84
3.3.1.1 Quanto às atividades da seção I sobre a relação lógico-semântica de premissa-conclusão .....	85
3.3.1.2 Quanto às atividades da seção I sobre a relação lógico-semântica de contraste .....	90
3.3.1.3 Quanto às atividades da seção I sobre relações lógico-semânticas dentro do texto .....	96
3.3.2 <b>Relato da aplicação da seção II da unidade didática</b> .....	98
3.3.2.1 Quanto às atividades de identificação (parte 1) .....	99
3.3.2.2 Quanto às atividades de comparação (parte 2) .....	102
3.3.2.3 Quanto às atividades de correção (parte 3) .....	103
3.3.2.4 Quanto às atividades de construção (parte 4) .....	104
3.3.3 <b>Relato da aplicação da seção III da unidade didática</b> .....	106
3.3.4 <b>Relato da avaliação da unidade didática pelos alunos</b> .....	113

<b>3.3.5 Considerações a respeito da aplicação da unidade didática .....</b>	<b>117</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Assentimento aos alunos .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Anuência da Unidade Escolar .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE D – Unidade Didática: versão do professor .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE E – Unidade Didática: versão do aluno .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO A – Textos motivadores utilizados nas produções textuais analisadas em 3.1 .</b>	<b>177</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento metalinguístico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo específico é promover o desenvolvimento metalinguístico em aspectos escritos demandados pelo estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste na produção de parágrafos argumentativos. A justificativa para a escolha dessas relações lógico-semânticas deve-se ao fato de as considerarmos produtivas na construção de textos argumentativos. Além disso, por observação da professora-pesquisadora, essas eram relações constantemente utilizadas nas produções dos alunos desse ano escolar. No entanto, mesmo utilizadas, observava-se pouco controle metalinguístico sobre como essas relações eram estabelecidas.

Logo, a motivação desta pesquisa foi a percepção da dificuldade dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental na articulação de sentenças em produções escritas argumentativas, no registro formal, envolvendo o uso de conectivos. É importante destacar que o tipo textual argumentativo é trabalhado por meio dos gêneros textuais artigo de opinião, editorial, artigo de divulgação científica e carta argumentativa com mais constância no 9º ano, se comparado com os anos escolares anteriores, em que o enfoque está no tipo textual narrativo (RIO DE JANEIRO, 2016). Assim, além de se deparar com um tipo de texto relativamente “novo”, os aprendizes precisam elaborar suas ideias e argumentos de maneira articulada e consistente. Muitas vezes, as dificuldades na articulação de sentenças em textos escritos formais, envolvendo o uso de conectivos, acabam se estendendo para os anos seguintes, no Ensino Médio.

Por isso, a professora-pesquisadora, que leciona tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, percebeu a necessidade de pensar estratégias pedagógicas voltadas ao estabelecimento de relações lógico-semânticas já nos contatos iniciais dos educandos com textos argumentativos em ambiente escolar. A professora-pesquisadora explorou, durante as aulas de Língua Portuguesa do primeiro semestre de 2019, a leitura e a análise de diferentes textos argumentativos, a fim de que os discentes já estivessem familiarizados com essa tipologia textual. Em seguida, coletou produções textuais argumentativas com vistas à observação de como os alunos estabelecem, por meio da escrita, relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste na articulação de sentenças. Tomamos como fundamentação os parâmetros notacionais de articulação das sentenças, propostos por Gerhardt (2016), para análise e tipificação de problemas referentes às relações lógico-semânticas. Dessa forma, foi

possível perceber as dificuldades que emergiram nessas produções iniciais e, a partir delas, elaborar estratégias direcionadas para a solução desses problemas e aplicá-las em sala de aula.

Embora o contato com o texto argumentativo em ambiente escolar seja relativamente novo para alunos de 9º ano, atividades que envolvem articulação de sentenças já começam a ser trabalhadas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme as Orientações Curriculares das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016). De maneira progressiva, os conectivos, elementos que servem para guiar o processo de produção e compreensão das relações lógico-semânticas, vão sendo apresentados com seus respectivos valores semânticos. Assim, seria esperado que o modo como os conectivos menos corriqueiros na fala espontânea são aplicados na escrita formal fosse razoavelmente dominado por alunos de 9º ano, o que não se revelou plenamente verdadeiro.

Como será explorado na seção 3.1, pela coleta e análise de produções textuais argumentativas dos alunos do 9º ano, foram observados equívocos no uso dos conectivos, que atuam de forma importante na escrita para garantir que a relação lógico-semântica pretendida pelo redator seja compreendida pelo leitor. Transcrevemos abaixo um exemplo de parágrafo argumentativo para exemplificar uma das dificuldades dos educandos no estabelecimento de relações lógico-semânticas.

*O discurso de ódio, dever ser combatido urgentemente. Muitas pessoas acham que o ódio leva a tudo Por exemplo: A morte. Porém esse discurso pode levar a uma briga física e obviamente um sairá ferido. Além disso, quando a pessoa fica com um ódio muito agressivo, um ódio mortal, que nunca deve sair do seu coração. Entretanto muitas coisas tem que ser mudadas, pessoas tem que saber se da o respeito. Por exemplo: saber converça, dialogar direito, não arrumar briga e várias outras coisas. Porque a amizade e uma das coisas mais bonitas desse mundo. Por tanto faça amizades saiba cultivar e tenha mansidão no seu falar.*

A partir dos parâmetros notacionais de articulação de sentenças propostos por Gerhardt (2016), é possível perceber dificuldades dos educandos na construção de períodos compostos quanto à presença e pertinência dos conectivos usados na articulação de ideias. Quanto ao uso desses elementos de articulação, podemos perceber, no trecho “*Muitas pessoas acham que o ódio leva a tudo Por exemplo: A morte. Porém esse discurso pode levar a uma briga física e obviamente um sairá ferido*”, um problema de não pertinência pela inadequação do conectivo “porém”, uma vez que a ideia apresentada no segundo período não é de contraste com a ideia apresentada no período anterior, o que gera um problema no estabelecimento da relação lógico-semântica intencionada.

A fim de minimizar problemas decorrentes do estabelecimento de relações lógico-semânticas que se manifestam em parágrafos argumentativos, e levando em conta que esse modo de organização textual acompanhará o educando ao longo dos anos escolares seguintes, o que inclui provas externas e concursos, é fundamental contribuir para o desenvolvimento do controle do aluno sobre suas ações linguísticas na produção escrita. Apenas a apresentação, por exemplo, de conectivos que marcam a presença das relações lógico-semânticas não é suficiente para que se elaborem sentenças bem articuladas e, conseqüentemente, produzam-se textos argumentativos de maneira proficiente.

O foco nas relações lógico-semânticas reside no fato de que todo texto é formado por sentenças que se relacionam e formam um todo. É sabido que, a todo instante, as pessoas estabelecem relações lógicas entre sentenças de um texto, oral ou escrito, para a compreensão do que está sendo dito, ouvido, escrito e lido. Especialmente em produções escritas em que não há interlocutor presente e imediato para a confirmação do entendimento do que se pretende dizer, são necessários recursos linguísticos que deixem explícitas as relações lógicas entre as sentenças articuladas.

Além disso, focalizamos as relações lógico-semânticas dentro do texto argumentativo porque entendemos que a argumentação está presente e é fundamental nas práticas de linguagem. Todo indivíduo é inserido em diferentes situações comunicativas em razão de diversos papéis assumidos, lançando mão de estratégias para argumentar e persuadir seu interlocutor (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10). Nesse âmbito, estão inseridas as relações lógico-semânticas, que possibilitam o encaixe das “peças”, ou seja, das sentenças do texto. Quando as sentenças do texto estão bem concatenadas e as relações são estabelecidas, forma-se uma estrutura textual organizada, composta por um encadeamento de enunciados que favorece a orientação do leitor no sentido de determinadas conclusões. Por isso, consideramos que trabalhar metalinguisticamente as relações lógico-semânticas tem impacto na leitura e na escrita, pois envolve entender um aspecto da argumentação do ponto de vista gramatical. Desse modo, defendemos que as práticas de linguagem podem e devem ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

O que esta pesquisa intenciona é contribuir para o agenciamento do aluno em dois aspectos: (i) na feitura de um texto argumentativo, podem-se estabelecer relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste para fundamentar um ponto de vista a ser defendido e (ii) uma articulação não pertinente entre sentenças pode prejudicar a unidade textual e resultar em leituras equivocadas. Acreditamos que o desenvolvimento metalinguístico para monitorar e controlar a elaboração das próprias sentenças de modo a articulá-las dentro de

um texto argumentativo pode contribuir para o maior agenciamento dos alunos nas próprias práticas de linguagem.

Para atingir os objetivos propostos para este trabalho, tomamos como fundamentação os estudos de Gerhardt (2016), Gombert (2003, 1992), Jou e Sperb (2006) e Nelson e Narens (1996) sobre metacognição e desenvolvimento metalinguístico. Entendemos que a abordagem metacognitivista pode colaborar com o domínio das práticas de linguagem e tornar o aluno mais autônomo, sabendo engajar-se de maneira agenciada em variadas situações comunicativas, de modo a atingir objetivos diversos. Baseamo-nos também nos estudos de Applegate, Quinn e Applegate (2002) sobre atividades que contemplam diferentes níveis de leitura. Para a fundamentação teórica acerca de relações lógico-semânticas, argumentação e produção de parágrafo argumentativo, apoiamo-nos nos estudos de Costa Val (2016), Garcia (2010), Gerhardt (2016), Koch (2002), Koch e Elias (2018) e Marcuschi (2008).

Esta pesquisa está dividida em 3 capítulos. No primeiro capítulo, são apresentadas as bases teóricas de fundamentação deste trabalho, divididas em três frentes principais: metacognição e desenvolvimento metalinguístico, relações lógico-semânticas e produção de parágrafo argumentativo. No segundo capítulo, são apresentadas a metodologia adotada nesta pesquisa e as etapas que a compõem, bem como o perfil de seus participantes e o contexto em que estão inseridos. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados desta pesquisa, como análises do estabelecimento de relações lógico-semânticas em produções de alunos do 9º ano, a proposta didática produzida pela professora-pesquisadora para contribuir com o desenvolvimento metalinguístico desses alunos no estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste, a análise de algumas respostas dos alunos a questões apresentadas na unidade didática desenvolvida e relatos referentes à aplicação da unidade didática. Por fim, são tecidas observações finais sobre a realização da pesquisa.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa está fundamentada em três principais frentes teóricas. Em 1.1, apresentamos os conceitos de metacognição, metalinguagem e desenvolvimento metalinguístico. Também discorremos sobre como o desenvolvimento metalinguístico pode contribuir para o maior agenciamento das práticas de leitura e de escrita. Apresentamos os níveis de leitura, segundo Applegate, Quinn e Applegate (2002), com destaque para o segundo nível de leitura. Em 1.2, tratamos do estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de textos escritos, com foco para as relações de premissa-conclusão e de contraste. Em 1.3, discutimos sobre como as relações lógico-semânticas estão a serviço da produção de parágrafo argumentativo.

### 1.1 METACOGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO

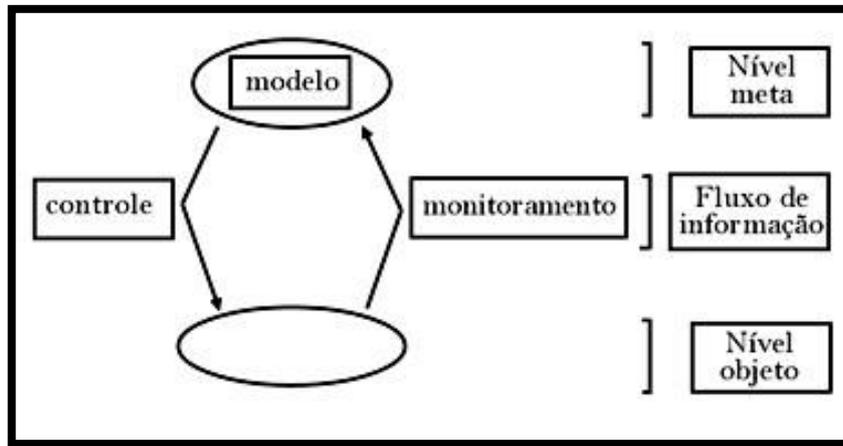
A Psicologia Cognitiva postula que a mente é um sistema cognitivo provido de um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos, potencializando o próprio sistema. Essa capacidade de compreender os próprios processos cognitivos é denominada metacognição. Em crianças pequenas, a compreensão sobre o próprio pensar não é feita com tanto controle. No entanto, à medida que os processos cognitivos são demandados por diferentes e complexas situações de vida, os processos metacognitivos tornam-se mais controlados (JOU; SPERB, 2006, p. 178). Segundo Gerhardt (2016), é esse pensar-se a si mesmo que possibilita ao ser humano utilizar estratégias metacognitivas tanto para entender as coisas no mundo quanto o próprio processo de compreensão, como expressa a autora no trecho a seguir.

Prever, escolher, definir, ajustar, modificar, avaliar, identificar potencialidades e limitações para a execução de ações, e também detectar e solucionar problemas que envolvem conceitos e significados são algumas das estratégias metacognitivas que usamos em nossa vida cotidiana para administrar nosso entendimento sobre as coisas do mundo bem como sobre nosso próprio processo de compreensão (GERHARDT, 2016, p. 26).

Assim, é possível agenciar, autorregular e elaborar estratégias para potencializar a própria cognição. Nesse sentido, Nelson e Narens (1996) propõem que um sistema metacognitivo eficiente monitora e controla o fluxo de informação presente nos dois níveis em

que ela se distribui: o nível meta e o nível objeto. Abaixo está representado o esquema estrutural da atividade metacognitiva proposto pelos autores.

Figura 1 – Esquema estrutural da atividade metacognitiva, segundo Nelson e Narens (1996)



De acordo com o esquema proposto, o nível objeto seria o nível de atuação cognitiva, enquanto o nível meta seria o nível de atuação metacognitiva. O fluxo de informação entre o nível objeto e o nível meta é mediado pelo monitoramento e pelo controle. Kleiman (1995) relaciona o monitoramento do fluxo de informação com a construção de hipóteses sobre os significados construídos. Quando há estabelecimento de objetivos pré-definidos para a construção de significados, é realizado o controle por meio da regulação do processo cognitivo.

Vamos exemplificar. Uma funcionária de uma empresa precisa escrever um e-mail para a sua chefe solicitando dispensa de um dia de trabalho para a realização de exames médicos. Esse objetivo pré-definido para a elaboração do texto escrito permite que haja o controle do processo cognitivo de escrever, pois há uma finalidade específica envolvida. Ao final da escrita, a redatora avalia o seu texto, reescreve frases que poderiam provocar ambiguidade, acrescenta informações que poderiam sensibilizar a leitora, ou seja, monitora seu processo cognitivo e levanta hipóteses sobre a objetividade do texto, a pertinência da informação e as possíveis formas de recepção desse e-mail pela chefe.

A exemplificação acima envolve um tipo de ação metacognitiva: a ação metalinguística. Gombert (1992) define metalinguagem como a habilidade de tomarmos a linguagem como objeto de pensamento e não somente como instrumento de comunicação. Assim, conforme Flores (2008, p. 41), a atividade metalinguística extrapola a fronteira da atividade de produção e compreensão linguística e se volta para a sua avaliação. Esse domínio metalinguístico em relação às próprias práticas de linguagem, o que inclui avaliar o que se diz e como se diz,

constitui um direcionamento para a relação do indivíduo com sua própria experiência linguística, em que a linguagem é o objeto de pensamento.

Acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa devem, entre outros objetivos, promover o desenvolvimento metalinguístico, ou seja, “o aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem” (GERHARDT, 2016, p. 42). O desenvolvimento metalinguístico está associado ao amadurecimento da habilidade de engajar-se em práticas linguísticas de maneira agenciada e autônoma, demandadas por distintas situações comunicativas. Os conhecimentos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, não devem ser um mero acúmulo de conteúdos, mas um raciocínio autorregulador das próprias práticas de linguagem. Nesse sentido, Ertmer e Newby (1996) destacam o caráter agenciador dos processos de aprendizagem, em que o sujeito compreende não apenas o conhecimento específico, mas também as metas que precisa alcançar e as estratégias necessárias para alcançá-las. Assim, os autores diferenciam três tipos de habilidades autorregulatórias:

1. Saber o que é importante conhecer: conhecimento do tipo declarativo; 2. Saber como e através de quais ações usar esse conhecimento: conhecimento do tipo procedural; 3. Saber quando, onde e por que empregar esses conhecimentos e ações: conhecimento do tipo condicional (ERTMER; NEWBY, 1996 *apud* GERHARDT, 2016, p. 32).

Enquanto o conhecimento declarativo relaciona-se aos conteúdos importantes para a realização de uma tarefa, os conhecimentos procedural e condicional referem-se às ações que se praticam com esses conteúdos. Em termos de metacognição, tanto o conhecimento procedural quanto o condicional remetem a agenciamentos sobre saberes que já se tem, a fim de que novos conhecimentos sejam aprendidos (GERHARDT, 2016, p. 32). Segundo Jou e Sperm (2006, p. 181), alunos hábeis metacognitivamente são capazes de saber o que sabem, como utilizar o que sabem e por que, onde e quando utilizar o que sabem, aplicando estratégias relevantes ao objetivo da atividade cognitiva.

Para promover o desenvolvimento metalinguístico, há de se considerar três fatores envolvidos nesse processo: o erro, o acerto e o controle. É necessário que os alunos percebam que algumas de suas práticas de linguagem estão equivocadas e entendam o porquê desses erros linguísticos. Também precisam reconhecer seus acertos e ter o retorno positivo das práticas de linguagem. Por fim, é preciso que tenham o controle dessas práticas quanto à identificação dos erros e acertos, uma vez que contribui para o conhecimento acerca da linguagem (GERHARDT, 2016, p. 47-48).

Entretanto, é necessário ressaltar como o erro e o acerto têm sido tratados nas aulas de Língua Portuguesa. Geralmente, o erro é execrado e punido por meio do “tirar ponto”. Por outro lado, ainda há a falsa ideia de que apenas a apresentação de construções linguísticas “corretas” é suficiente para que os alunos as aprendam e reproduzam nas suas próprias produções. No entanto, tanto o erro quanto o acerto são etapas importantes no agenciamento das práticas linguísticas (GERHARDT, 2016, p. 48). Por meio da identificação e análise dos próprios erros, o educando aumenta a sua percepção sobre as estruturas linguísticas, agregando novos conhecimentos e, por meio de atividades metalinguísticas direcionadas, estimulando o controle de estratégias de pensamento voltadas à correção dos equívocos identificados. O erro pode ser, portanto, um processo de construção de conhecimento e um relevante ponto de partida para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Dessa forma, o foco do ensino de língua passa a ser o próprio aluno, na medida em que reflete e age sobre sua própria experiência linguística, o que resulta no seu amadurecimento como usuário da língua.

Gerhardt (2016) ressalta a mudança de foco no ensino de língua quando são priorizadas as atividades metalinguísticas, que fortalecem os saberes da pessoa sobre as suas próprias práticas de linguagem.

Isso direciona, mesmo sem abandonar a reflexão sobre a linguagem, o foco não para a língua a ser aprendida, mas sim para a pessoa que aprende, para a qualidade da sua relação com a linguagem que usa e estuda, e para os saberes que precisa desenvolver e aprimorar para agir linguisticamente da forma que desejar e precisar. Essa virada representa um ganho qualitativo na observação do ensino de língua materna, pois permite discutir as condições de uso e de ensino das suas estruturas léxico-gramaticais e semânticas, e também investigar quais seriam as melhores formas de levar as pessoas a se apropriarem dessas estruturas, realizarem cotejos entre elas, perceberem suas adequações de uso, o seu valor social, e tudo o mais que diz respeito ao conhecimento da linguagem (GERHARDT, 2016, p. 56).

Assim, consideramos que as atividades metalinguísticas podem progressivamente refinar a percepção do aluno acerca das ações envolvidas nas suas práticas de linguagem. Para que haja esse aprimoramento, as atividades escolares podem incluir, por exemplo, a identificação da ação linguística estudada, a comparação entre estruturas autorizadas e não autorizadas pelo texto, a correção de estruturas não pertinentes às ideias do texto e a construção de sentenças e parágrafos, balizada pelos textos lidos (GERHARDT, 2016). Questões de comparação e correção colocam o aluno diante de problemas a serem resolvidos, o que o estimula a pensar em estratégias para a solução. Além disso, por meio de justificativas para as respostas, o aluno precisa elaborar o percurso do raciocínio utilizado para chegar àquela conclusão.

Um ensino voltado para o agenciamento das próprias práticas de linguagem, que auxilia o aluno a manejar os conteúdos de modo a assimilá-los às suas ações linguísticas, favorece o letramento do aluno, não apenas na escola, mas na sua participação em sociedade. Quando o aluno é estimulado a ter um posicionamento atuante e agentivo, suas práticas de leitura e escrita proporcionam maiores chances de constituir cidadania plena, uma vez que usará a linguagem em situações e contextos públicos e sociais de maneira controlada (MOLLICA, 2014).

Desenvolver-se metalinguisticamente, portanto, inclui tanto as práticas de leitura quanto as práticas de escrita. Quanto maior a promoção de atividades metalinguísticas para o monitoramento e o controle dos processos envolvidos quando se lê e quando se escreve, maior o fortalecimento do agenciamento linguístico e a proficiência do leitor/produtor de textos. Um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa é justamente o de possibilitar o desenvolvimento e o aprimoramento metalinguístico dos alunos, por meio da compreensão dos fatos e fenômenos que constituem a experiência cognitiva de praticar a linguagem (GERHARDT, 2016, p. 17).

No entanto, atividades voltadas para o domínio das próprias práticas de linguagem não costumam ser exploradas nas aulas de Língua Portuguesa. É frequente o trabalho de leitura voltar-se para a superficialidade textual, como se ler fosse decodificar a escrita e extrair informações básicas do texto. O que se observa comumente é a presença de atividades sobre o conteúdo referencial do texto, e não sobre como o texto pode ser lido e entendido de maneira produtiva, o que ajudaria o aluno a tornar-se um leitor mais autônomo (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p. 76). Essa visão de leitura pode transmitir a mensagem de que as atividades de leitura são mecânicas, de extração de informações, e não contribuem para as práticas linguísticas do aluno. Pensar a leitura sob essa ótica é deixar de lado que, além da interação autor/texto/leitor, fundamental para a construção dos sentidos do texto, é ainda importante a interação leitor/sua cognição, que possibilita compreender metalinguisticamente os processos envolvidos durante a leitura.

O conceito equivocado de que ler seria considerar apenas o nível literal do texto pode levar o aluno a pensar que produzir um texto escrito é lançar e somar ideias, focando-se apenas na significação das palavras. Analogamente, essas práticas de leitura equivocadas podem levar os alunos a cristalizar o conceito errôneo de que os textos escritos são um somatório de frases a partir das quais o significado emerge naturalmente. Um texto escrito requer uma articulação de ideias necessária para a apreensão/produção do sentido do todo.

Além disso, quando as aulas de Língua Portuguesa não contemplam atividades metalinguísticas voltadas para a compreensão dos processos envolvidos na leitura, o aluno não é estimulado ao controle de ações a serem tomadas em suas práticas de linguagem. A feitura de

um texto escrito, por exemplo, demanda agenciamentos de caráter metalinguístico. Por isso, acreditamos que o ensino de língua materna deva ir além da superficialidade textual e promover um pensar e um agir sobre os processos envolvidos nas práticas de leitura e escrita. Defendemos que esse controle sobre as ações linguísticas é essencial na formação de alunos leitores e produtores eficientes, que sabem planejar, monitorar e avaliar seus processos de pensamento.

### 1.1.1 Níveis de leitura

Para nos aprofundarmos no que seria uma leitura proficiente, que acreditamos estar associada a uma produção escrita proficiente, tomamos como ponto de partida a “noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado” (MARCUSCHI, 2008, p. 248). Se a língua é uma atividade sociointerativa, o trabalho com a leitura é um processo de construção de sentidos, um processo de interação homem/mundo, por meio de uma relação dialógica entre leitor e texto (MAGNANI, 2011, p. 41). Isso significa que “o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação” (MARCUSCHI, 2008, p. 248).

Sendo a leitura um processo de interlocução entre leitor, texto e autor e sendo as práticas de linguagem atividades que demandam constantes monitoramento e controle das ações, entendemos que o trabalho com leitura não se deve limitar à superficialidade textual, com o mero foco nos conteúdos referenciais. Nesse sentido, consideramos importantes estudos como o de Applegate, Quinn e Applegate (2002), que lançaram luz sobre atividades de leitura focadas na superfície textual sem explorar todas as potencialidades do texto. Para promover essa discussão, os autores analisaram questionários de compreensão leitora da primeira até a sexta série do Ensino Fundamental dos Estados Unidos e classificaram as questões em quatro níveis, os quais estão descritos a seguir.

Nível 1 – **linear**, no qual o leitor extrai informações da superfície textual.

Nível 2 – **baixo nível inferencial**, no qual o leitor realiza pequenas inferências com base nas informações do texto. Nesse nível, é possível fazer especulações com base no conhecimento de mundo e relacionar ideias esperadas pelo autor do texto.

Nível 3 – **alto nível inferencial**, no qual o leitor faz inferências vinculando conhecimentos prévios às ideias do texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Nesse nível, é possível estabelecer motivações e solucionar problemas apresentados.

Nível 4 – **inferencial global**, no qual o leitor se posiciona criticamente sobre o tópico em questão, apoiado nas ideias centrais do texto.

Acreditamos que as atividades realizadas em sala de aula podem abarcar diferentes níveis de leitura e promover o aprofundamento progressivo do texto. Dessa forma, é possível partir de um nível de menor engajamento, como, por exemplo, identificar informações na superfície textual, até um nível de maior engajamento, no qual o aluno pode argumentar a partir das ideias mais globais do texto. Um trabalho que envolva diferentes níveis de leitura é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, pois permite ao aluno perceber que ele – ao realizar inferências, valer-se de seu conhecimento prévio e se posicionar diante do que lê – exerce um papel ativo como leitor na construção dos sentidos do texto.

Além disso, sustentamos que trabalhar com diferentes níveis de leitura que favorecem progressivamente o adentramento no texto colabora também para a proficiência nas práticas de escrita. Na feitura de um texto, o autor precisa levar em conta que a construção dos sentidos envolverá a participação do leitor, que produzirá inferências, fará especulações, estabelecerá relações e trará seu conhecimento prévio para o texto. Por isso, entendemos que o trabalho com diferentes níveis de leitura está a serviço tanto da leitura quanto da escrita.

Entretanto, para que as aulas de Língua Portuguesa sejam profícuas, é necessário agregar ao trabalho com diferentes níveis de leitura atividades voltadas para os saberes metalinguísticos. O aprimoramento das habilidades leitoras por meio do foco no domínio acerca dos processos com os quais o leitor opera para construir significados na leitura e na escrita contribuirá para o gerenciamento das ações linguísticas. Propiciar o desenvolvimento metalinguístico no agenciamento desses processos é ajudar o aluno a não ficar apenas no nível linear, mas levá-lo a perceber, por exemplo, que as sentenças de um texto estão concatenadas e orientam o leitor para determinadas conclusões, o que está intimamente relacionado com a leitura e a escrita.

Após a apresentação dos quatro níveis de leitura, na seção seguinte, discorreremos sobre o nível 2 de leitura, aquele mais intimamente associado ao estabelecimento das relações lógico-semânticas, foco deste trabalho.

#### 1.1.1.1 O nível 2 de leitura

Nesta pesquisa, optamos por conferir destaque especificamente ao nível 2 de leitura, chamado por Applegate, Quinn e Applegate (2002) de “baixo nível inferencial”, por entendermos que esse nível envolve atividades de estabelecimento de relações lógico-

semânticas. De acordo com os autores, além dessas, as atividades de nível 2 podem incluir questões sobre paráfrases, diferenciação entre informações relevantes à ideia central e informações secundárias e especulação com base em conhecimento prévio.

O cerne do nosso trabalho está no estabelecimento de relações lógico-semânticas, em que o leitor/produtor identifica e estabelece as relações entre as ideias do texto. Essa ação linguística depende da realização de pequenas inferências a partir das informações textuais, ou seja, segundo Marcuschi (2008, p. 249), parte-se de uma informação textual e, considerando o respectivo contexto, constrói-se uma nova representação semântica. Embora sejam enquadradas por Applegate, Quinn e Applegate (2002) como atividades de nível 2 de leitura, as relações lógico-semânticas extrapolam esse nível. Em atividades de nível 3, por exemplo, ao se exigir a proposição de solução alternativa ou de motivação para os eventos descritos no texto, o leitor/produtor precisa articular as ideias do texto às suas proposições de maneira lógico-semântica. Em atividades de nível 4, o leitor/produtor conecta as ideias mais centrais do texto com o seu posicionamento, podendo fazer isso por meio de uma relação lógico-semântica.

Como o processo de estabelecimento de relações lógico-semânticas é constante nas nossas práticas de linguagem, consideramos essencial fortalecer o agenciamento de como essas relações são realizadas. Do ponto de vista da leitura e da escrita, saber como as relações são estabelecidas e como atuam na construção dos textos pode ajudar o aluno a ler e a escrever melhor, pois ele terá maior domínio sobre como as ideias podem estar concatenadas para construir sentidos. Esse metaconhecimento poderá, inclusive, ser usado em outras áreas em que for necessária essa prática de linguagem, o que colabora, dessa forma, com a emancipação do indivíduo em relação às suas ações cognitivas e uma maior autonomia como usuário da língua.

## 1.2 RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS

Estabelecer relações é um processo realizado por todo indivíduo, a todo instante. É possível relacionar a história de um filme com uma música ouvida, relacionar o assunto de um texto a uma aula assistida, relacionar o título de uma história a um texto lido. Por meio das relações, constroem-se sentidos. Assim também ocorre na leitura e na produção de um texto, em que sentenças se relacionam para formar uma unidade de sentido.

Para que haja unidade textual, é necessário que as ideias estejam bem articuladas para o estabelecimento de relações entre elas ser efetuado. Embora o estabelecimento de relações seja uma ação realizada com frequência por todo falante da língua, o domínio sobre como se articulam as ideias no texto escrito é fundamental para aprimorar as habilidades de leitura e de

escrita. Essa capacidade de pensar acerca das estruturas sintáticas e manipulá-las de modo controlado é o conhecimento metassintático, que “diz respeito à identificação e observação dos parâmetros que organizam o nível da frase, por sua vez parcialmente análogos aos parâmetros que estruturam gramaticalmente os textos” (GERHARDT, 2016, p. 58). Gerhardt (2016) descreve esses parâmetros:

1. Elementos constituintes das construções;
2. Presença dos elementos constituintes nas construções;
3. Pertinência entre os elementos constituintes das construções;
4. Fronteiras entre as construções;
5. Ordem das construções nas frases;
6. Bases de conhecimento e relações lógico-semânticas que sustentam a articulação entre as sentenças nos enunciados. (GERHARDT, 2016, p. 58)

Segundo a autora, atividades baseadas nos parâmetros que estruturam as frases e, por sua vez, os textos favorecem o conhecimento metassintático, pois há uma compreensão mais explícita sobre como as escolhas gramaticais dão forma ao texto, em outras palavras, como a gramática está a serviço do texto. Quando o aluno compreende a estrutura das construções e como se articulam, a sua percepção sobre as sentenças é ampliada. Por isso, entendemos que o estudo da articulação das sentenças e das relações entre elas está intrinsecamente relacionado ao ensino de leitura e de produção textual.

Se “saber ler também é observar gramaticalmente o texto que se lê” (GERHARDT, 2016, p. 62), entendemos que atividades metalinguísticas voltadas para o estabelecimento de relações lógico-semânticas, em que o aluno pensa e manipula as construções sintáticas, permitirão a ele ter maior domínio das suas estruturas linguísticas, o que pode resultar em maior monitoramento e controle na leitura e na produção textual. Dessa forma, observar a presença e a pertinência dos elementos que constituem uma construção e identificar as bases de conhecimento e as relações lógico-semânticas que sustentam a articulação entre as sentenças contribuirão para a formação de um aluno leitor e produtor de textos mais proficiente.

Para a descrição das relações lógico-semânticas na construção textual, tomamos como referência a abordagem de Gerhardt (2016). De acordo com a autora, em termos sintáticos, articular sentenças refere-se à junção, em um só período, de duas sentenças que remetem à mesma base de conhecimento e mantêm entre si uma relação lógico-semântica. Além de semelhanças de sentido, é preciso que haja um tipo especial de relação entre elas: uma delas precisa se referir a uma ideia cronológica ou logicamente anterior a uma segunda, cronológica ou logicamente posterior, ou vice-versa. Essa articulação entre as sentenças é chamada de

relação lógico-semântica. Dessa articulação, emerge uma terceira estrutura, com um significado autônomo em relação às partes que a formaram (GERHARDT, 2016, p. 190-191).

Entender como as relações lógico-semânticas ocorrem é importante, sobretudo, na escrita formal da Língua Portuguesa, que pode comportar sentenças longas, com mais articulações, logo, com maior complexidade (GERHARDT, 2016, p. 190). Além disso, as relações lógico-semânticas podem ocorrer tanto entre sentenças quanto entre parágrafos de um texto, por isso o domínio sobre como se estabelecem contribui para o desenvolvimento metalinguístico na leitura e na produção de textos.

Gerhardt (2016, p. 192-194) enumera algumas relações lógico-semânticas unindo critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos. Elencamos algumas dessas relações citadas pela autora e exemplificamos cada uma delas.

- a. **Premissa (antes) – conclusão (depois):** As passagens estão caríssimas, portanto será impossível viajar esse ano.
  
- b. **Condição (antes) – fato (depois):** Se você precisar de ajuda, pode me chamar.
  
- c. **Contraste:** Fui dormir cedo, mas não consegui pegar no sono.
  
- d. **Acréscimo:** As pessoas precisam reconhecer a importância da coleta seletiva e separar o lixo dentro de casa.
  
- e. **Tempo:** Desde que se encontraram na praia, nunca mais se desgrudaram.

São muitas as possibilidades de articulação entre sentenças para o estabelecimento de relações lógico-semânticas. Nesta pesquisa, focalizamos duas dessas relações: premissa-conclusão e contraste. A seguir, explicamos cada uma delas.

A relação lógico-semântica de premissa-conclusão ocorre quando alguma inferência produzida a partir de uma ideia inicial (premissa) é ratificada na ideia final (conclusão). Vamos exemplificar. A partir da sentença de premissa “Nosso corpo perde muito líquido ao longo do dia...”, o leitor pode produzir inferências, integrando as informações da sentença ao seu conhecimento prévio. Algumas inferências compatíveis com as informações da sentença podem ser “precisamos repor o líquido perdido”, “devemos beber água”, “podemos ficar desidratados”. Se a essa premissa for articulada a conclusão “..., logo devemos beber água com frequência”, a

informação contida nessa sentença estará confirmando uma inferência produzida a partir da ideia inicial. Pode-se afirmar que, se o corpo perde muito líquido ao longo do dia, é razoável concluir que é importante beber água. Mesmo que a premissa não faça o leitor produzir especificamente a inferência confirmada na conclusão, entendemos que a conclusão confirma uma possível inferência cabível no contexto de significação da frase.

Na relação lógico-semântica de premissa-conclusão, há, portanto, um efeito retroativo, em que o leitor retoma a ideia inicial para restringir as possíveis inferências geradas àquela que efetivamente é apresentada na conclusão. Não se trata de uma articulação livre, aleatória, mas totalmente regulada pelo produtor da frase, pois a conclusão orienta o leitor para a produção da inferência desejada.<sup>1</sup> A junção da conclusão com a premissa produz uma nova informação, uma terceira estrutura com significado independente em relação às partes que a formaram (GERHARDT, 2016, p. 190).

A segunda relação focalizada nesta pesquisa é a relação lógico-semântica de contraste, que ocorre quando uma sentença leva à produção de uma inferência que não é confirmada na outra sentença. Vamos exemplificar. A sentença “Antônio e Joana foram ao restaurante...” pode levar o leitor a produzir algumas inferências, integrando as informações da frase ao seu conhecimento prévio. Algumas inferências compatíveis com as ideias mais diretamente relacionadas às informações da sentença podem ser “eles estavam com fome”, “eles gostaram da comida servida”, “eles gostam de ir a restaurantes”. Se a essa ideia inicial for articulada a sentença “..., porém eles não comeram nada”, a informação contida nessa sentença estará retificando as inferências produzidas a partir da primeira sentença. Se duas pessoas vão ao restaurante e elas não comem nada, entende-se que há uma quebra das inferências mais diretamente extraídas da sentença anterior, pois “ir ao restaurante” induz o leitor a acionar conhecimentos vinculados ao que fazem as pessoas em um restaurante, no caso, comer.

Assim, pode-se dizer que há um contraste entre a segunda sentença e as inferências geradas a partir da primeira sentença. Esse contraste orienta o leitor para a retificação das inferências produzidas inicialmente e, por sua vez, para a produção de novas inferências, dessa vez relacionadas às informações contidas no contraste. Assim como na relação de premissa-conclusão, no contraste, tem-se a junção de duas ideias que produzem uma nova informação, uma terceira estrutura autônoma em relação às partes que a formaram.

Como as relações de premissa-conclusão e de contraste envolvem a produção de inferências, ainda que em baixo nível inferencial, conforme Applegate, Quinn e Applegate

---

<sup>1</sup> Agradecemos às professoras Ana Flávia Gerhardt e Adriana Lessa pelas contribuições para o entendimento acerca da produção de inferências nas relações lógico-semânticas focalizadas nesta pesquisa.

(2002), e as inferências são produzidas pela junção da informação linguística com o conhecimento prévio, é possível que uma sentença gere diferentes inferências a depender do leitor. Tomemos como exemplo uma sentença que fale sobre amor: “João disse que está amando”. Os conhecimentos de mundo construídos socialmente geralmente enquadram o amor como algo positivo, feliz, afetuoso. Por isso, uma possível inferência criada pode estar relacionada à felicidade de João: “João disse que está amando, logo ele está feliz”. A segunda sentença ratifica a inferência de quem relaciona o amor a algo positivo, que pode ser diferente no caso de leitores com outros conhecimentos prévios acerca do que é estar amando.

Se a sentença sobre João for lida por alguém que tenha tido apenas experiências ruins com relacionamentos amorosos, pode ser que as inferências geradas estejam relacionadas ao sofrimento e não ao sentimento de felicidade por estar amando. Se, por exemplo, a sentença for lida por adolescentes de 13 anos, que vivem em uma fase de constantes descobertas, o que inclui saber lidar com diferentes sentimentos, amar e sofrer podem estar mais diretamente relacionados. Assim, uma possível inferência criada pode estar relacionada ao sofrimento de João: “João disse que está amando, logo ele está sofrendo”. A segunda sentença ratifica a inferência de quem relaciona o amor ao sofrimento. Logo, sustentamos que as inferências geradas a partir de uma ideia dependem essencialmente dos conhecimentos prévios acionados pelo leitor. Isso significa que não há a garantia de que o leitor terá a sua inferência gerada pela primeira sentença confirmada na segunda. Na leitura da frase “João está amando, logo ele está feliz”, há a percepção de que a segunda sentença confirma uma inferência possível, aquela gerada pelo redator da frase a partir da primeira sentença, mas não necessariamente aquela gerada pelo leitor.

Com base nas explicações acerca das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste, é possível perceber que o texto nunca é um produto dado, pronto, mas um fluxo, que demanda do leitor a produção de inferências para a construção dos sentidos. Se as relações lógico-semânticas são reguladas e orientam o leitor para determinadas conclusões, ter controle sobre como ocorre esse estabelecimento contribui para o desenvolvimento metalinguístico no agenciamento das relações tanto na leitura quanto na produção de um texto. O leitor/produtor com domínio no estabelecimento da relação de premissa-conclusão sabe que nessa relação há um encaminhamento para a ratificação de uma inferência possível. Do mesmo modo, o leitor/produtor com domínio no estabelecimento da relação de contraste sabe que há um direcionamento para a ratificação das inferências inicialmente produzidas, havendo a condução para um outro caminho de construção de sentidos.

Em todos os exemplos citados para as relações lógico-semânticas apresentadas, inclusive nas duas que são focalizadas nesta pesquisa, a articulação entre as sentenças foi feita por meio de conectivos, embora esse não seja o único recurso linguístico de articulação possível. Segundo Gerhardt (2016, p. 198), os conectivos sinalizam a relação lógico-semântica estabelecida entre as sentenças e são, portanto, “pistas que auxiliam o leitor a recuperar a relação pretendida pelo autor do texto”.

Além disso, os conectivos contribuem para a orientação do leitor para os sentidos a serem construídos. Em uma relação lógico-semântica de contraste, por exemplo, a mudança de conectivos pode levar o leitor a gerar inferências diferentes. Vamos retomar o exemplo anteriormente mencionado: “Antônio e Joana foram ao restaurante, porém eles não comeram nada”. Caso a frase fosse iniciada com o conectivo “embora”, logo de início o leitor já criaria uma inferência prevendo um contraste, pois esse conectivo sinaliza uma quebra de inferências: “Embora Antônio e Joana tenham ido ao restaurante, eles não comeram nada”.

Essas exemplificações evidenciam que os conectivos são marcas linguísticas importantes na enunciação, sobretudo, em textos escritos, em que o leitor não está junto ao produtor do texto para a confirmação dos sentidos pretendidos. Por isso, os conectivos podem atuar de maneira importante na produção escrita, pois reforçam as relações estabelecidas e orientam o leitor para determinadas conclusões, principalmente em textos argumentativos.<sup>2</sup>

Sobre os conectivos, Gerhardt (2016, p. 194) afirma que, embora esses elementos sirvam para guiar o leitor no processo de compreensão das relações lógico-semânticas entre as sentenças, eles não são imprescindíveis para estabelecer o tipo de articulação entre elas. Por não serem os únicos determinadores da articulação estabelecida, há estruturas sintáticas em que os conectivos marcam uma relação lógico-semântica diferente daquela em que eles geralmente aparecem. Um exemplo seria o conectivo “se”, prototipicamente enquadrado em materiais didáticos na lista de conectivos que reforçam a relação lógico-semântica de condição. Entretanto, Gerhardt (2016, p. 196) aponta o exemplo “Se homicídio é crime, por que não punir aqueles que subtraem anos de vida de outrem”, em que o conectivo “se” não demarca uma relação de condição, pois a primeira sentença é dada como afirmação e não como possibilidade. Nesse caso, o conectivo “se” figura em uma sentença com a relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois a segunda sentença confirma uma possível inferência gerada a partir da sentença inicial e ratifica a inferência de que é preciso punir quem comete homicídio.

---

<sup>2</sup> A relação entre os conectivos e a argumentação será abordada com mais profundidade na seção 1.3.

Por isso, consideramos que a mera apresentação de listagens com variados conectivos e suas relações lógico-semânticas mais frequentes não garante que o aluno saberá construir sentenças e textos de maneira controlada. Acreditamos que atividades voltadas para os valores semânticos mais prototipicamente ligados aos conectivos não contribuem para o desenvolvimento metalinguístico do aluno, uma vez que não tratam a linguagem na sua opacidade, mas apenas na transparência. São, portanto, atividades que não promovem o monitoramento e o controle no estabelecimento das relações lógico-semânticas nem colaboram para o agenciamento das práticas de leitura e escrita.

Defendemos que as atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa não devem meramente explorar os significados que emanam da leitura, como os valores semânticos dos conectivos. Antes, devem promover o domínio dos processos mentais operados para o estabelecimento das relações lógico-semânticas de modo que o aluno possa controlar a articulação das próprias sentenças.

Para o entendimento aprofundado sobre as relações lógico-semânticas, há de se considerar três parâmetros notacionais de articulação de sentenças: (1) elementos constituintes, (2) fronteiras entre as sentenças articuladas e (3) ordem das sentenças (GERHARDT, 2016, p. 196). Embora o foco desta pesquisa esteja no primeiro parâmetro, explicitamos a seguir os três parâmetros destacados por Gerhardt (2016) por considerarmos a explanação relevante para a compreensão acerca da articulação de sentenças.

Em relação ao primeiro parâmetro notacional, Gerhardt (2016, p. 197) afirma que há elementos constituintes na articulação de sentenças: as duas ideias (pelo menos) a serem articuladas, a base de conhecimento a que se referem, a relação lógico-semântica pretendida e o conectivo que marca a articulação. Para que esses elementos estejam bem articulados, dois fatores são fundamentais: a presença e a pertinência deles. Isso significa, por exemplo, que é preciso estar atento à presença das duas (ou mais) ideias que se pretende articular e à pertinência entre elas, se remetem a uma mesma base de conhecimento e se estabelecem a relação lógica pretendida. Se uma articulação de sentenças é feita por meio de conectivo, é preciso observar também se este elemento reforça a relação pretendida pelo leitor.

Quando há problemas na articulação de sentenças, gera-se inadequação na estrutura do período. Levando em consideração um dos elementos constituintes, o conectivo, a sua não pertinência ou a sua ausência podem gerar problemas no estabelecimento da relação lógico-semântica pretendida. Um dos problemas citados por Gerhardt (2016) é a inadequação do conectivo, fato observado em algumas produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa, como será visto na seção 3.1. O exemplo citado pela autora evidencia essa

inadequação: “O que realmente consideramos como um texto biográfico? Aquilo que o suposto autor diz? Ou o fato de ser apenas um livro sobre a vida infame de uma personagem famosa?” (GERHARDT, 2016, p. 200). Aqui, vemos que o conector “ou” sinaliza uma alternância que não tem condições de existir entre as sentenças expressas. A relação lógica de alternância indica que o conteúdo de uma ideia pode substituir o de outra, o que não ocorre no exemplo citado.

Quanto à ausência do conectivo, ressaltamos que Gerhardt (2016) não menciona a não utilização do conectivo como um problema de articulação de sentenças. De fato, concordamos que o conectivo não é imprescindível para a articulação, tendo em vista que há diferentes recursos linguísticos para estabelecer relações entre sentenças. A pontuação, por exemplo, pode ser usada como um recurso de articulação, como na frase “Fui ao médico: estava com febre e dores na garganta”.

Entretanto, apontamos que a ausência de articuladores pode sugerir pouco controle por parte do produtor na articulação de sentenças para o estabelecimento de relações lógico-semânticas. Se um texto escrito for uma simples justaposição de frases, à semelhança das situações comunicativas que envolvem a produção de textos orais, a identificação da relação lógico-semântica pretendida pode ser prejudicada. Eventualmente, por exemplo, uma frase sem um articulador explícito pode gerar ambiguidades. Tomemos o exemplo mencionado nos parágrafos anteriores, mas sem o conectivo: “João disse que está amando. Ele está feliz”. Se o leitor dessa frase associa o amor à felicidade, a segunda sentença pode estar confirmando uma inferência gerada pela primeira. Porém, se o leitor associa o amor ao sofrimento, a segunda sentença pode estar quebrando as inferências geradas pela primeira. Como as inferências não são totalmente previsíveis, pois estão relacionadas aos conhecimentos prévios acionados, os sentidos construídos podem ser diferentes a depender do leitor. No caso de uma frase que possa gerar ambiguidade, como a exemplificada aqui, se não houver um conectivo, não é possível garantir que o leitor depreenderá se houve, na segunda sentença, a ratificação ou a retificação da inferência gerada pelo produtor da frase a partir da primeira sentença. Por isso, consideramos necessário desenvolver atividades metalinguísticas para que os alunos tenham mais controle no estabelecimento das relações lógico-semânticas e no uso dos conectivos, a fim de produzir os efeitos de sentido pretendidos.

O segundo parâmetro notacional de articulação de sentenças diz respeito às fronteiras entre elas. A pontuação é um fator determinante para a observação desse parâmetro. Entre sentenças articuladas, normalmente é utilizada a vírgula. Porém, quando essas sentenças possuem referentes (sujeitos) distintos, o ponto geralmente é a escolha mais adequada. O que se observa, no entanto, é que o ponto às vezes é usado quando o período ainda não está com o

sentido completo em termos informacionais, como pode ser observado no exemplo citado por Gerhardt (2016, p. 203): “Essas manifestações ainda são uma incógnita. Pois não há partido liderando-as, não se sabe quando irão terminar”. Para a informação estar completa, a segunda sentença, que inicia a justificativa da primeira, deveria estar separada por vírgula e não por ponto. Esse exemplo evidencia que a não percepção acerca dos limites das sentenças pode prejudicar a articulação entre elas e a relação lógico-semântica que se pretendeu estabelecer.

O terceiro parâmetro notacional de articulação de sentenças diz respeito à ordem, isto é, à posição dos elementos constituintes. Gerhardt (2016, p. 203) apresenta dois exemplos de períodos que, com inversão de sentenças, constroem relações lógico-semânticas diferentes.

Premissa-conclusão: As minorias norte-americanas estão cada vez mais influentes; portanto, é provável que o próximo presidente americano seja uma mulher.

Afirmção-justificativa: É provável que o próximo presidente americano seja uma mulher, porque as minorias norte-americanas estão cada vez mais influentes (GERHARDT, 2016, p. 203).

A mudança de relação lógico-semântica devido à posição das sentenças articuladas demonstra que é essencial o aluno aprimorar a sua percepção sobre a estrutura das sentenças para agir de maneira controlada na produção dos períodos. Promover o desenvolvimento metalinguístico acerca do estabelecimento das relações dará ao aluno maior autonomia na elaboração e na manipulação das próprias sentenças, inclusive para inverter a ordem delas, sabendo que essa inversão pode ocasionar mudanças de significado e mudanças de relação lógico-semântica.

Portanto, acreditamos que o trabalho de desenvolvimento metalinguístico com as ações envolvidas na articulação de sentenças para o estabelecimento das relações lógico-semânticas dará ao aluno maior capacidade para agenciar os próprios processos mentais operados na leitura e na produção de textos, tornando-o autônomo, agente das próprias práticas de linguagem, o que inclui a produção de textos argumentativos. Na seção a seguir, discorreremos sobre a relevância do estudo das relações lógico-semânticas na organização argumental e a produção de parágrafos argumentativos.

### 1.3 RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS A SERVIÇO DA PRODUÇÃO DE PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO

Durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos se debruçam sobre a própria língua para dissecá-la por meio de várias atividades, muitas delas essencialmente analíticas. No entanto, além de análises formais, deve-se procurar estimular questionamentos de outra ordem (existenciais, sociais, políticos), com vistas a colaborar para a formação plena do indivíduo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino e referência para a elaboração dos currículos escolares, prevê que, nas aulas de Língua Portuguesa, sejam propiciadas atividades que permitam aos discentes desenvolver seu pensamento crítico e produzir textos opinativos (BRASIL, p. 140). Expressar opiniões, relacionar conhecimentos e defender pontos de vista requerem articulação linguística, ou seja, exercício da capacidade de expressão (GOLDNADEL; VANIN; JANOSTIAC, 2012, p. 125). Com esse objetivo, comumente são pedidas produções textuais que visem ao desenvolvimento da argumentação na modalidade escrita dos alunos.

Entretanto, dar forma àquilo que se pretende dizer não é tarefa simples. Diante de uma folha em branco, há de se pensar cuidadosamente naquilo que se deseja comunicar, fazer escolhas e avaliar suas consequências tendo em vista os objetivos propostos. É preciso compreender que o texto escrito costuma ser usado em circunstâncias de maior complexidade social, em que os parâmetros *tema*, *interlocutor* e *objetivo*, os quais compõem o evento comunicativo, mostram-se fundamentais para uma produção textual eficiente (GOLDNADEL; VANIN; JANOSTIAC, 2012, p. 127). Se o desenvolvimento metalinguístico favorece o maior monitoramento e controle das práticas de linguagem, compreender os parâmetros de uma situação discursiva que envolva a produção escrita possibilita o agenciamento na feitura de um texto.

A produção de um texto envolve não só operações linguísticas, sociais e interacionais, mas também metalinguísticas. Para que haja domínio dos processos envolvidos na produção escrita, há de se considerar que o texto não é uma mera estrutura acabada, mas um objeto complexo que demanda conhecimento de mundo e das formas de interagir em sociedade (KOCH; ELIAS, 2018, p. 15). Koch (2011) reforça o conceito de texto como uma unidade de sentido construído na citação a seguir.

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de

conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2011, p. 27).

De acordo com a autora, o sentido não está no texto, e sim é construído a partir dele, na interação social. Logo, o que se apresenta na materialidade linguística é apenas a ponta do iceberg, porque muitos conhecimentos que constituem o texto e são pressupostos na sua leitura estão submersos (KOCH; ELIAS, 2018, p. 221). Segundo Koch e Elias (2018, p. 16), “pensar texto implica considerar, além do conhecimento da língua, conhecimentos enciclopédicos que compõem os *frames* ou *enquadres*, ou os nossos *modelos mentais*”. Assim, quando lemos uma história em quadrinhos sobre super-heróis, por exemplo, ativam-se na memória conhecimentos ali armazenados sobre a configuração de um texto desse estilo, os tipos de super-heróis já conhecidos, as características típicas desses personagens, dentre outros. Essa exemplificação reforça que o leitor exerce um papel essencial para que os sentidos do texto sejam construídos.

Outro aspecto a ser considerado sobre o texto é o fato de ser uma entidade multifacetada, dotado de uma qualidade essencial: a textualidade (KOCH; ELIAS, 2018, p. 18). A textualidade é o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Segundo Beaugrand e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 2016, p. 5), há sete fatores responsáveis pela textualidade: a *coerência* e a *coesão*, relativas ao material conceitual e linguístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, relacionadas aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. Esses princípios mostram que cada texto está conectado ao conhecimento do mundo e da sociedade, além de ajudar a estabelecer conexões dentro do próprio texto e entre o texto e os contextos nos quais ele ocorre. Dessa forma, quando se escreve um texto, pensa-se na pessoa a quem se escreve (*princípio interacional*), no objetivo que se deseja atingir (*princípio de intencionalidade*) e no que se espera do interlocutor (*princípio de aceitabilidade*). Para isso, é necessário avaliar a situação em que ocorre a interação (*princípio de situacionalidade*), pressupor conhecimentos de textos em comum (*princípio de intertextualidade*) e ponderar o que precisa ser explicitado ou não (*princípio de informatividade*). Além disso, as partes que compõem o texto precisam estar bem encadeadas (*princípio de coesão*) para que se construam os sentidos (*princípio de coerência*), advindos da relação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2018, p. 18-19).

O processo de construção de sentidos pelos sujeitos envolvidos na interação pode ser estruturado em tipos (modos) textuais distintos. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos

textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)”. Em outras palavras, o tipo textual instaura um modo de interação, segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes (TRAVAGLIA, 2007, p. 41). Essa organização da matéria linguística está relacionada à finalidade comunicativa do locutor, que pode escolher descrever, contar uma história, transmitir um saber, defender um ponto de vista ou indicar como realizar uma ação. Nesses casos, os textos produzidos podem estar organizados, respectivamente, sobretudo nos modos descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e injuntivo (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155). Os diferentes tipos textuais nem sempre aparecem isoladamente, pois é comum haver imbricação entre eles. Em um conto, por exemplo, pode haver descrição do espaço e dos personagens a serviço da narração do enredo. Da mesma forma, um texto essencialmente argumentativo pode se valer de passagens narrativas para corroborar a defesa de um ponto de vista.

Nesta pesquisa, focamos no modo argumentativo, pois consideramos que se trata de um tipo de organização textual bastante alinhado aos objetivos propostos para este trabalho. Entendemos que as relações lógico-semânticas sustentam a construção de um texto escrito e, portanto, atuam de maneira importante na leitura e na elaboração de textos argumentativos. Logo, há uma ligação estreita entre as relações lógico-semânticas e a argumentação, como explicamos a seguir.

É relevante ressaltar que o uso da linguagem se dá na forma de textos, os quais são constituídos por sujeitos em interação. Se toda pessoa é dotada de razão e vontade, avaliar, julgar e criticar são ações constantes nas práticas de linguagem. Assim, são comuns as situações comunicativas em que o indivíduo tenta convencer o outro de determinada posição ou influir no seu comportamento. Isso significa que argumentar, ou seja, orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, é um ato linguístico essencial, pois em todo discurso subjaz uma ideologia, no sentido mais amplo do termo (KOCH, 2002, p. 17).

Inserido em diferentes situações comunicativas em razão dos diversos papéis assumidos, todo indivíduo lança mão de estratégias para argumentar e persuadir seu interlocutor. Se as práticas de linguagem devem ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, como já afirmamos em seções anteriores, e a argumentação está presente e é fundamental nelas, entendemos que é preciso observar como práticas linguísticas argumentativas se realizam do ponto de vista gramatical em textos escritos, pois isso colabora para leituras e produções mais proficientes.

Em um texto argumentativo, o redator constrói, “de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 24). Nesse modo de organização textual, a intencionalidade e a aceitabilidade entram em cena, pois de um lado está o autor do texto construindo argumentos para convencer o interlocutor de uma ideia e de outro está o interlocutor, que pode aceitar ou não a validade dos argumentos e da tese defendida. Isso significa que não há passividade, pois a busca da adesão do leitor não cancela o diálogo e a subjetividade, tendo em vista que a argumentação passa pelo respeito ao outro e às suas raízes, às diferenças que são próprias entre os indivíduos (KOCH; ELIAS, 2018, p. 34).

As sequências argumentativas em um texto escrito objetivam apresentar hipóteses com base em argumentos, estabelecer relações entre argumentos e contra-argumentos, exemplificar e encaminhar conclusões. É necessário que o redator elabore aquilo que pretende dizer de maneira compreensível, num arranjo relevante de enunciados, de modo que o leitor possa concatená-los às inferências produzidas e construir sentidos, adequados à intenção comunicativa pretendida (GOLDNADEL; VANIN; JANOSTIAC, 2012, p. 155). É necessária, portanto, uma estruturação gramatical do raciocínio, com vistas à defesa do ponto de vista. Nesse âmbito, estão inseridas as relações lógico-semânticas que possibilitam o encaixe das “peças”, ou seja, das sentenças do texto. Quando essas sentenças estão bem encaixadas, formam uma estrutura textual organizada, em que o leitor vai conectando as ideias e relacionando-as ao seu conhecimento prévio de modo a construir os sentidos. As duas relações lógico-semânticas focalizadas nesta pesquisa atuam de maneira importante na organização textual e na orientação do leitor para as ideias a serem defendidas.

Na relação de premissa-conclusão, como explicado na seção anterior, há um direcionamento para a construção dos sentidos, pois a conclusão confirma uma possível inferência gerada a partir da premissa, induzindo o leitor a selecionar a inferência que está sendo ratificada. A partir da apresentação da premissa, que constitui o argumento, o leitor é levado em direção à conclusão, que constitui a ideia a ser defendida (GOUVÊA, 2006). Na frase “Há assuntos difíceis de serem ditos, por isso prefiro me calar”, os assuntos difíceis de serem ditos constituem o argumento para a defesa da escolha de se calar. Quando se utiliza um conectivo, como, por exemplo, o “por isso”, há a marcação da relação lógico-semântica estabelecida e o encadeamento lógico dos enunciados, o que estrutura a ideia e determina a orientação argumentativa do texto.

Na relação de contraste, há um direcionamento para a construção dos sentidos por meio do contraste entre duas ideias. A ideia A, primeira ideia, direciona o leitor para a criação de

inferências, mas elas são quebradas na ideia B, segunda ideia, induzindo o leitor a retificar as inferências inicialmente produzidas, levando-o a outro caminho, de modo que crie outras inferências. Os argumentos nas duas ideias articuladas são orientados para conclusões contrárias. No exemplo “Há assuntos difíceis de serem ditos, porém eu nunca me calo”, a primeira sentença induz o leitor a criar inferências que podem estar associadas ao fato de assuntos difíceis de serem ditos levar alguém a se calar. Mas a segunda sentença quebra as inferências e encaminha para uma conclusão contrária, de que a pessoa nunca se cala. Logo, a segunda sentença tem um peso argumentativo maior em relação à primeira porque orienta o leitor para uma conclusão contrária e que predominará.

Na relação lógico-semântica de contraste, é como se houvesse uma balança com as duas ideias articuladas. Em um prato, há um argumento A, com o qual o redator não se engaja, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros ou ao saber popular, e, em outro prato, há um argumento B, com o qual concorda, fazendo a balança inclinar-se nessa direção. Há uma contraposição de argumentos, pois o argumento B quebra as inferências criadas pelo argumento A (KOCH; ELIAS, 2018, p. 69).

A sentença usada como exemplificação da relação de contraste também poderia ser escrita da seguinte maneira: “Embora haja assuntos difíceis de serem ditos, eu nunca me calo”. Nesse exemplo, os argumentos continuam seguindo em direções contrárias, no entanto o conectivo “porém” e o conectivo “embora” atuam em estratégias argumentativas diferentes. O uso dos conectivos classificados na gramática tradicional como adversativos, como “mas”, “porém”, “entretanto”, “no entanto”, “contudo”, é marcado pela estratégia do suspense, pois a ideia A faz o leitor criar certas inferências e depois apresenta-se um argumento que quebra as inferências e leva a uma conclusão contrária. Já os conectivos classificados na gramática tradicional como concessivos atuam na estratégia da antecipação do contraste quando iniciam a frase, pois anunciam um argumento que já se sabe que não prevalecerá (KOCH; ELIAS, 2018, p. 71). A mudança de estratégia quando se selecionam tipos de conectivos de contraste distintos evidencia que esses elementos constituintes são marcas linguísticas importantes na argumentação, que interferem nas inferências a serem criadas, podendo antecipar ou não um contraste.

Se as relações lógico-semânticas desempenham papel importante em textos argumentativos, orientando o leitor para determinadas conclusões, entendemos que é necessário promover atividades que contribuam para o desenvolvimento metalinguístico no agenciamento sobre como as ideias se articulam na construção de textos. Ensinar como a rede textual é tecida por meio das relações lógico-semânticas é gramaticalizar os saberes linguísticos e propiciar aos

alunos que sejam leitores e produtores de textos com mais proficiência e controle das próprias práticas de linguagem.

O estabelecimento de relações lógico-semânticas que sustentam um texto escrito não ocorre apenas no nível da sentença, mas também no nível do parágrafo e no nível do texto. Como o estabelecimento de relações pode se dar em diferentes níveis, em menores porções textuais e em maiores, acreditamos que o ensino sobre como se estruturam dentro dos textos pode partir do micro para o macro. Em termos de desenvolvimento metalinguístico, se o aluno tem domínio sobre como se estabelecem as relações entre as sentenças, suas produções textuais maiores podem ser elaboradas com maior monitoramento e controle.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com as relações lógico-semânticas no nível da sentença e no nível do parágrafo. Entendemos que, assim como uma sentença pode constituir texto, um parágrafo também constitui texto, na medida em que as sentenças se conectam e constroem um todo de sentido. A escolha pelo parágrafo decorre do fato de considerarmos essa unidade textual uma etapa importante tanto após o trabalho com as relações lógico-semânticas entre as sentenças quanto antes do trabalho com textos argumentativos maiores, compostos por mais parágrafos. Além disso, defendemos que os parágrafos podem servir à argumentação, pois as sentenças podem estar encadeadas de tal modo a colaborar para a defesa de um ponto de vista. A seguir, abordamos com mais profundidade essa unidade textual.

O parágrafo é uma unidade de composição textual constituída por um ou mais períodos, em que se desenvolve uma ideia central, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela (GARCIA, 2010, p. 219). Enquanto a ideia central comanda o parágrafo, as ideias secundárias constituem os detalhes, as explicações, o desenvolvimento da ideia, de modo a formar um raciocínio completo. De acordo com Garcia (2010, p. 219), a definição de parágrafo não é fechada, única, uma vez que pode haver diferentes tipos de estruturação de parágrafos a depender da natureza do assunto, da sua complexidade, do propósito. Por isso, esse conceito se aplica a um parágrafo considerado padrão, não apenas no sentido de modelo, dada a sua eficácia, mas também no sentido de ser predominante em textos diversos.

A ideia central do parágrafo geralmente é apresentada em um período chamado de tópico frasal, que encerra de modo geral e conciso a ideia-núcleo, em que se expressa uma opinião pessoal, um juízo, uma definição ou uma declaração (GARCIA, 2010, p. 222). Trata-se, portanto, de um método dedutivo, pois parte do geral para o particular. Essa estrutura textual, partindo do tópico frasal, é eficaz na medida em que garante de antemão a objetividade e a

unidade do parágrafo, definindo já de início a ideia a ser defendida, o que ajuda o leitor a agarrar o fio da meada do raciocínio do redator (FIGUEIREDO, 1995, p. 37).

Há diferentes formas de elaborar o tópico frasal, e conhecê-las pode contribuir para abreviar os momentos de indecisão que precedem o início da elaboração de um texto, afinal começar uma produção textual é sempre uma dificuldade para muitos alunos. Garcia (2010, p. 224-225) apresenta diferentes formas de iniciar um parágrafo, dentre as quais destacamos a declaração inicial, que será trabalhada com os alunos na unidade didática. Na declaração inicial, o redator afirma ou nega uma ideia para em seguida fundamentar a sua asserção, apresentando argumentos para corroborar o seu ponto de vista. Escolhemos esse tipo de tópico frasal porque consideramos, para uma primeira abordagem, uma forma mais simples para iniciar a elaboração do parágrafo, pois de antemão já se anuncia o ponto de vista a ser defendido.

Após a elaboração do tópico frasal, é necessário desenvolver a ideia ali apresentada, pois, sem detalhamento, o parágrafo torna-se vago e insuficiente na argumentação, deixando o leitor pouco convencido sobre o tema apresentado. Por isso, é importante que haja fundamentação consistente e convincente da ideia a ser defendida. Garcia (2010) cita diferentes modos de desenvolver um parágrafo, mas destacamos dois deles: citação de exemplos e confronto, sendo este chamado aqui e na unidade didática de contraste de ideias, para manter uniformidade com a relação lógico-semântica de contraste em termos de nomenclatura.

No desenvolvimento por citação de exemplos, há a apresentação de exemplos para corroborar a ideia apresentada no tópico frasal. No desenvolvimento por contraste de ideias, à semelhança da relação lógico-semântica de contraste, as ideias apresentadas se confrontam, e uma delas tem um peso argumentativo maior do que a outra e orienta o leitor para a defesa da ideia apresentada no tópico frasal. Escolhemos esses dois tipos de desenvolvimento por considerá-los mais fáceis de serem aprendidos em um primeiro momento. Além disso, contraste de ideias foi escolhido por ser uma das relações lógico-semânticas trabalhadas. Dessa forma, os alunos poderiam observar como essa relação é estabelecida no nível da sentença e no nível do parágrafo.

A seguir, exemplificamos o tópico frasal de declaração inicial, destacando em negrito as duas formas de desenvolvimento de parágrafo, citação de exemplos e contraste de ideias, respectivamente.

*As fake news são frequentemente divulgadas na internet, no entanto podem gerar grandes problemas. **Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das fake news. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade***

**política e social.** Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

É preciso desconstruir a ideia de que existe um padrão de beleza. **Hoje em dia, é comum ver em capas de revistas e em novelas um determinado perfil de beleza, como se fosse o ideal de perfeição. Algumas pessoas, por não se verem representadas nesses meios de divulgação, podem achar que não são bonitas, porque não estão dentro daquele perfil de beleza. No entanto, não há como eleger um padrão apenas de beleza, pois não existe ninguém igual ao outro. Cada um tem as suas características físicas, e é isso que diferencia as pessoas e as torna únicas no mundo.** Portanto, cada um deve valorizar as próprias características físicas e não se deixar influenciar pelo que é veiculado nas mídias<sup>3</sup>.

Nos exemplos de parágrafos argumentativos, observa-se que há um encadeamento para manter a unidade textual com introdução, desenvolvimento e conclusão. As relações lógico-semânticas são estabelecidas de modo a concatenar as ideias e formar um todo de sentido para a defesa de um ponto de vista. No parágrafo de citação de exemplos, a declaração inicial é elaborada com a relação lógico-semântica de contraste, apontando para o direcionamento a ser dado no texto, no caso, de que as *fake news* podem gerar problemas. Após a exposição de dois exemplos de problemas, o último período retoma a declaração inicial, confirmando uma possível inferência criada a partir da leitura das sentenças iniciais do parágrafo.

No exemplo de contraste de ideias, observa-se que, após a declaração inicial, apresenta-se uma situação que leva alguns a achar que há um padrão de beleza e como as pessoas podem se sentir com isso. Logo depois, apresenta-se o argumento com maior peso argumentativo, com o qual o redator se engaja. De antemão, na declaração inicial presente no primeiro período, o leitor já sabe qual é a ideia a ser defendida, o que o leva a produzir inferências para a confirmação do ponto de vista contido nela. O contraste entre as ideias apresentadas no desenvolvimento reforça que o argumento ao qual o redator adere tem mais peso porque corrobora o ponto de vista defendido. O período que encerra o parágrafo estabelece uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão, uma vez que confirma uma possível inferência gerada a partir das sentenças iniciais.

Em termos de desenvolvimento metalinguístico, acreditamos que o ensino sobre como as relações lógico-semânticas atuam em diferentes níveis textuais pode contribuir para o agenciamento das práticas de leitura e de escrita. Entender que o texto escrito demanda uma organização gramatical das ideias a serem desenvolvidas é fundamental para que os alunos possam ler e elaborar os próprios textos de maneira mais monitorada e controlada.

---

<sup>3</sup> Os parágrafos argumentativos foram elaborados para esta pesquisa e utilizados na unidade didática.

## 2 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos para este trabalho, a metodologia da pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira etapa inclui a coleta de produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a análise e tipificação de problemas de estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste em parágrafos argumentativos. A segunda etapa trata da elaboração de unidade didática voltada para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas relacionadas ao estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste para minimizar os problemas tipificados na primeira etapa. A terceira etapa envolve a aplicação da unidade didática em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. As etapas desta pesquisa e os detalhes a respeito da caracterização do tipo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos e dos procedimentos adotados são descritos a seguir.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” e visa a colaborar com o desenvolvimento metalinguístico de alunos do Ensino Fundamental II, sobretudo 9º ano, no que se refere ao estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafos argumentativos.

A dissertação pauta-se no método de pesquisa-ação, de natureza crítica, pois, conforme Tripp, “a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Conta com a participação dos alunos, que desempenham um papel ativo na pesquisa, e é orientada em função de objetivos de transformação da realidade em que se desenvolve, sendo, portanto, uma pesquisa de caráter intervencionista (THIOLLENT, 2002). A abordagem é qualitativa, pois inclui a análise de dados coletados em ambiente escolar, levando em conta as subjetividades dos alunos, e não índices de acertos e erros.

### 2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Cada uma das turmas é composta por quarenta alunos, na faixa etária de treze a dezesseis anos. Dos oitenta

alunos que compõem as turmas, participam desta pesquisa 69 alunos, que correspondem àqueles que deram consentimento para a participação na pesquisa.

As turmas envolvidas na pesquisa são bastante participativas e demonstram interesse na realização das atividades propostas, o que favorece o andamento das aulas. A maioria dos estudantes das duas turmas foi aluno da professora-pesquisadora nos anos letivos de 2017 e 2018, o que pode favorecer a relação empática entre professor e aluno no engajamento dos participantes na pesquisa. Muitos dos alunos têm acesso aos meios virtuais e às redes sociais e são relativamente conectados com os assuntos atuais. Os professores que atuam nessas turmas costumam tecer elogios aos alunos, que se mostram comprometidos com as tarefas realizadas em sala de aula. Grande parte dos estudantes dessas turmas participa de aulas extras oferecidas na própria unidade de ensino, fora do horário escolar, focadas na preparação para as provas de ingresso em escolas públicas federais.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Antes de descrever os procedimentos deste trabalho, salientamos que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, tendo sido analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (IESC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a numeração 15219619.3.0000.5286. Além disso, por envolver estudantes menores de uma escola municipal, também foi analisada e aprovada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, sob a numeração 07/008.086/2019.

Os alunos e seus responsáveis legais assinaram, respectivamente, um Termo de Assentimento, disponível no Apêndice A, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice B. Foram elaboradas duas vias dos termos, ficando uma com o aluno participante e seu responsável e outra com a professora-pesquisadora, que também assinou os termos. Todos os participantes e seus responsáveis legais foram esclarecidos sobre os procedimentos da pesquisa em sala de aula e em reunião com os responsáveis.

Esta pesquisa está dividida em três etapas: (1) coleta e análise das produções textuais, (2) elaboração da unidade didática e (3) aplicação da unidade didática. A seguir, são especificados os parâmetros norteadores para o desenvolvimento de cada uma dessas etapas.

### 2.3.1 Coleta e análise das produções textuais

A primeira etapa da pesquisa, realizada durante o primeiro semestre de 2019, envolveu a coleta de produções textuais. Foram utilizados três tempos de cinquenta minutos cada para a elaboração dos textos. Tendo em vista que se trata de um assunto atual e que em vários momentos emergiu durante as aulas de Língua Portuguesa, o tema escolhido para a produção textual foi “Discurso de ódio”. Foram selecionados sete textos motivadores (verbais e não verbais) para a leitura com as turmas, os quais estão reproduzidos no Anexo A deste trabalho. Depois da leitura, houve um debate acerca da temática para que os alunos pudessem se expressar oralmente. À medida que os alunos proferiam seus pontos de vista e argumentavam, a professora-pesquisadora registrava no quadro palavras surgidas durante a discussão, de modo a formar uma “chuva de ideias” para auxiliar no desenvolvimento dos textos escritos.

Depois de feita a discussão, os alunos se dedicaram à produção textual, que solicitava a elaboração de um parágrafo argumentativo para a defesa de um ponto de vista. Foram lembrados a estrutura adequada para a elaboração do parágrafo argumentativo, tendo em vista que era um conteúdo relativamente recente para os alunos, e alguns conectivos mais recorrentes nos materiais didáticos. Para a elaboração das produções, as turmas puderam consultar, além dos textos motivadores, o próprio material (caderno pessoal, cadernos pedagógicos e livro didático).

Para a análise das produções textuais, consideramos um dos parâmetros notacionais de articulação de sentenças propostos por Gerhardt (2016), a saber, elementos constituintes: presença e pertinência. Com base nesse parâmetro, direcionamos nosso olhar para dois tipos de problemas encontrados com os conectivos e os tipificamos de duas maneiras: ausência e não pertinência. Durante a análise, observamos se os alunos utilizavam conectivos durante a elaboração das sentenças e se eram pertinentes, isto é, se estavam adequados à relação lógico-semântica entre as ideias articuladas. Como nosso foco se volta para as relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste, optamos por analisar trechos de parágrafos argumentativos em que se evidenciava a intenção de estabelecimento dessas relações por meio do uso dos conectivos.

Importante destacar que, embora os conectivos não sejam os determinantes da relação lógico-semântica, uma vez que há possibilidades diferentes de articulação de ideias, eles são pistas que auxiliam o leitor na identificação da relação pretendida em um texto escrito. Para esta pesquisa, a análise das produções textuais se volta para a possibilidade de articulação com o uso do conectivo apropriado.

Nosso foco se volta para as relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste, pois as consideramos produtivas na construção de textos argumentativos. Além disso, por observação da professora-pesquisadora, essas foram relações frequentemente utilizadas nas produções dos alunos. Entretanto, mesmo sendo utilizadas, a professora-pesquisadora observava que alguns alunos demonstravam pouco domínio metalinguístico sobre como essas relações são estabelecidas.

A marcação de ausência e não pertinência do conectivo como tipificação de problema foi motivada pela percepção da professora-pesquisadora de que os alunos demonstravam pouco domínio na utilização desses articuladores em suas produções textuais. Até o momento da coleta e análise das produções textuais, os alunos ainda não tinham sido apresentados a atividades de cunho metalinguístico, mas já estavam relativamente familiarizados com alguns conectivos e seus respectivos valores semânticos. Além disso, os Cadernos Pedagógicos e os livros didáticos constantemente exploravam atividades focadas na significação dos conectivos. Por isso, consideramos apropriado analisar como os alunos articulavam suas ideias por meio das relações lógico-semânticas investigadas com o uso desses articuladores.

### 2.3.2 **Elaboração da unidade didática**

Balizados pela análise das produções textuais dos alunos, conforme 2.3.1, elaboramos uma unidade didática que estimula o desenvolvimento metalinguístico para lidar com os problemas focalizados nesta pesquisa e identificados nos textos argumentativos. O objetivo foi fortalecer o agenciamento do aluno no estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste no que concerne ao uso dos conectivos e da relevância dessas relações em textos argumentativos.

A unidade didática desenvolvida nesta pesquisa está dividida em três seções: (I) apresentação das relações lógico-semânticas, (II) praticando o estabelecimento das relações lógico-semânticas e (III) construção de parágrafo argumentativo.

A seção I da unidade didática inclui atividades que buscam levar o aluno a ter domínio dos próprios processos mentais enquanto estabelece uma relação de premissa-conclusão e de contraste entre ideias que se articulam. Tal domínio é promovido, inclusive, por meio de esquemas criados para que os alunos visualizem o estabelecimento das relações lógico-semânticas trabalhadas, como aqueles incluídos após as questões 1f e 2f. Por meio das atividades propostas, o aluno é levado a observar como ocorre o estabelecimento dessas relações lógico-semânticas em diferentes níveis: entre imagens, entre sentenças e entre

sentenças de um parágrafo. Primeiramente, são trabalhadas atividades sobre a relação lógico-semântica de premissa-conclusão (1. *a a j*); depois, atividades sobre a relação lógico-semântica de contraste (2. *a a j*); e, por fim, atividades com essas duas relações dentro de um texto argumentativo (3. *a a k*). Progressivamente, são apresentados conceitos e explicações metalinguísticas acerca das relações e da sua contribuição para o desenvolvimento de um texto argumentativo.

A seção II da unidade didática trabalha metalinguisticamente as relações lógico-semânticas apresentadas anteriormente em porções de textos argumentativos com temas atuais. Seguindo a proposta de Gerhardt (2016), as atividades seguem uma sequência que colabora para o refinamento progressivo da sensibilidade sintática acerca das relações lógico-semânticas. Por isso, dividimos a seção II em quatro partes, de acordo com o tipo de atividade. A primeira parte envolve questões de identificação do aspecto gramatical discutido, que inclui o reconhecimento das sentenças, das relações lógico-semânticas estabelecidas e dos conectivos que reforçam a articulação (questões 1 e 2). A segunda parte engloba questões de comparação entre frases que estabelecem e frases que não estabelecem relação lógico-semântica de acordo com as ideias do texto (questões 3 a 5). A terceira parte consiste na correção de frases que não estabelecem relação lógico-semântica consoante às ideias do texto (questão 6). A quarta parte trabalha a construção de frases que estabelecem relação lógico-semântica pertinente com as ideias geradas a partir do texto (questões 7 a 9).

Ressaltamos que, na seção II da unidade didática, optamos por desenvolver prioritariamente atividades de nível 2 de leitura, baixo nível inferencial, e de nível 4 de leitura, inferencial global. Nosso intuito, nesta pesquisa, é aprimorar o aspecto gramatical estudado de modo a contribuir para a leitura e a produção de textos argumentativos. Entretanto, sabemos da relevância das atividades de compreensão que envolvam diferentes níveis de leitura.

As questões de 1 a 7 da seção II focam-se no nível 2 de leitura, uma vez que possibilitam ao leitor ir além da superfície textual e produzir pequenas inferências baseadas nas informações do texto. Já as questões 8 e 9 da seção II podem ser consideradas de nível 4 de leitura, pois permitem aos alunos depreender ideias mais globais do texto e construir sentenças articuladas lógico-semanticamente àquelas dadas nas questões. Dessa forma, é possível aos alunos extrapolar as ideias do texto, porém mantendo o diálogo com elas. Essas atividades foram elaboradas para propiciar maior autonomia dos alunos na construção das próprias sentenças de modo a fortalecer as suas práticas linguísticas. São, portanto, atividades que promovem um nível de leitura mais global, em que o leitor pode se posicionar criticamente sobre o assunto, mostrando que foi afetado pelo que leu (APPLEGATE; QUINN; APPLEGATE, 2002).

A seção III da unidade didática envolve o desenvolvimento metalinguístico sobre a construção de parágrafo argumentativo. São apresentados dois exemplos de parágrafos argumentativos e analisados paulatinamente, por meio de exercícios, como se estruturam essas unidades textuais. São observadas uma das maneiras de elaboração de um tópico frasal (*declaração inicial*) e duas maneiras de desenvolvimento de parágrafo (*citação de exemplos* e *contraste de ideias*). Após as explicações, são apresentados os textos motivadores que buscam promover e tornar mais substancial a discussão em torno da temática proposta para o desenvolvimento da atividade final da unidade didática: a elaboração de um parágrafo argumentativo que tem como tema “Os limites do humor”.

Após a aplicação da unidade didática, há uma avaliação dos alunos sobre as atividades realizadas. Nessas questões finais (questões 1 a 5), os alunos podem tecer suas considerações pessoais acerca do seu controle no estabelecimento das relações lógico-semânticas e do desenvolvimento dos próprios textos. Além disso, podem expor suas opiniões sobre partes de que gostaram e de que não gostaram na unidade didática.

### 2.3.3 Aplicação da unidade didática

A unidade didática foi concebida para ser aplicada no 4º bimestre do ano letivo de 2019, nos tempos destinados às aulas de Língua Portuguesa. A expectativa era de que a aplicação ocorresse ao longo de duas semanas, em quatro dias, cada um com três tempos de aula. Entretanto, durante a realização das atividades, tal procedimento não se mostrou factível, e houve a necessidade de estender para cinco dias de aplicação, como será relatado em 3.3.

As seções I e II da unidade didática foram elaboradas para serem realizadas em dupla, e a seção III, para ser realizada individualmente, uma vez que envolvia a elaboração de parágrafo argumentativo. Todos os alunos das duas turmas participariam da realização das atividades e receberiam a unidade didática. Cada dupla receberia uma cópia das seções I e II e cada aluno receberia uma cópia da seção III. Ressaltamos que foram incluídas como exemplificações no relato da aplicação da unidade didática apenas as respostas dadas pelos alunos que entregaram assinados o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As atividades da seção I da unidade didática envolviam a construção dos conceitos a serem estudados, por isso seriam mediadas pela professora-pesquisadora. As atividades da seção II, focadas na prática de estabelecimento das relações lógico-semânticas estudadas, seriam iniciadas com a leitura de porções de textos argumentativos para que houvesse

discussões acerca das temáticas envolvidas antes da realização das questões. Os alunos dispunham de tempo destinado à feitura dos exercícios, que seriam corrigidos juntamente com a turma logo em seguida. As atividades da seção III incluíam perguntas relativas à estrutura do parágrafo argumentativo e à produção de parágrafo argumentativo. As primeiras questões dessa seção seriam feitas com a mediação da professora-pesquisadora e a produção textual, individualmente pelos alunos. Após as atividades da seção III, os alunos responderiam a uma avaliação pessoal sobre a aplicação da unidade didática.

Como a abordagem desta pesquisa é qualitativa, optamos por realizar um registro pedagógico em forma de relatos detalhados sobre os dias de aplicação da unidade didática. Apontaríamos dificuldades surgidas durante a realização das atividades, explicações dadas para solucionar as dúvidas dos alunos e sugestões que pudessem contribuir para uma futura aplicação ou adaptação da unidade didática. Esses relatos referentes à aplicação da unidade didática encontram-se na seção 3.3 do próximo capítulo.

### 3 RESULTADOS

Este capítulo de resultados está dividido em três seções. Em 3.1, é apresentada a análise das produções textuais das duas turmas de 9º ano participantes da pesquisa. São observados trechos das produções e tipificados problemas de estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste que emergem dos textos. A análise e tipificação dos problemas balizaram a elaboração da unidade didática. Em 3.2, é apresentada a unidade didática, que intenciona ser uma estratégia pedagógica possível de ser trabalhada para minimizar os problemas analisados e tipificados em 3.1. Por fim, em 3.3, são apresentados relatos referentes à aplicação da unidade didática e trechos de algumas respostas dadas às atividades realizadas.

#### 3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A análise das produções textuais teve como intuito observar problemas no estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste envolvendo o uso de conectivos. Essa parte da pesquisa teve um peso relevante, pois nos permitiu direcionar o olhar especificamente para as dificuldades dos alunos, a fim de elaborarmos estratégias de intervenção possíveis de serem trabalhadas de modo a minimizar os problemas encontrados.

As produções textuais tiveram como tema “Discurso de ódio”. Foram lidos textos motivadores para promover a discussão em torno da temática e abrir espaço para os alunos se expressarem oralmente. O debate favoreceu o encaminhamento da proposta textual, que solicitava a produção de um parágrafo argumentativo defendendo um ponto de vista. Esclarecemos que as turmas já tinham sido expostas à concepção de parágrafo argumentativo nesse momento.

Para a análise das produções textuais, tomamos como fundamentação um dos parâmetros notacionais de articulação de sentenças propostos por Gerhardt (2016, p. 196), a saber, elementos constituintes: presença e pertinência. Com base nesse parâmetro, direcionamos nosso olhar para dois problemas relacionados ao uso de conectivos e os tipificamos de duas maneiras: ausência e não pertinência. Em cada problema tipificado, transcrevemos trechos das produções textuais e tecemos comentários a respeito das relações lógico-semânticas estabelecidas na articulação entre as sentenças.

Um dos problemas observados nos textos analisados diz respeito à ausência do conectivo. Ressaltamos que existem diferentes recursos linguísticos para articular sentenças, inclusive sem o uso de conectivo, como mencionamos em 1.2. Pode-se usar, por exemplo, a pontuação como recurso de articulação de sentenças, como na frase “Desisti de viajar: estou sem dinheiro”. No entanto, observamos pouco controle dos alunos em deixar explícitas as relações lógico-semânticas pretendidas, o que sugere pouco domínio metalinguístico na articulação das sentenças. Em certas produções, percebe-se que há uma justaposição de frases, “lançadas” à medida que as ideias vêm à mente, à semelhança das situações comunicativas que envolvem a produção de textos orais. Embora seja possível, com esforço e releitura, identificar as ideias articuladas, a ausência do conectivo pode prejudicar o reconhecimento da relação lógico-semântica pretendida pelo autor, como pode ser observado nos trechos extraídos dos parágrafos argumentativos para análise.

Exemplo 1:

*“Toda a sociedade deve saber das consequências que esse ódio causa nas pessoas. Essas ações sempre tem sua reação. Ninguém tem o direito de julgar uma pessoa pela cor, vestimenta ou religião. O mundo já está cheio de ódio, devemos ter a consciência que as palavras machucam.”*

Exemplo 2:

*“Pessoas agem sem pensar a vida não é um morango, elas falam mal pela cor da pele, cabelo e aparência, não podemos julgar um livro pela capa.”*

Exemplo 3:

*“Pessoas estão sofrendo por causa da agressão física e verbal. Outros praticando o ódio para todo o lado como se não fosse nada. Pessoas estão praticando o ódio pelas redes sociais (no anônimo). Podemos evitar o ódio praticando o bem. A violência verbal ou física pode acabar com a vida de uma pessoa. Assim nos devemos parar de praticar o ódio.”*

No primeiro exemplo, observa-se que, no trecho sublinhado, não foi utilizado um conectivo como elemento coesivo para articular as sentenças e reforçar as relações lógico-semânticas. A sentença de premissa “O mundo já está cheio de ódio” tem uma possível inferência confirmada na sentença de conclusão “*devemos ter a consciência que as palavras machucam*”, ou seja, estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Contudo, não há um articulador para explicitar ao leitor a relação estabelecida, o que nos permite especular que o aluno ainda não demonstra controle na utilização desse recurso linguístico de articulação para conectar as frases com essa relação lógico-semântica.

No segundo exemplo, pretendeu-se articular sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de contraste em dois momentos seguidos, mas sem a presença de um conectivo. Nota-se contraste entre as ideias veiculadas pelas sentenças “*peessoas agem sem pensar*” e “*a vida não é um morango*”, uma vez que há quebra das inferências geradas pela ideia inicial. Também há relação lógico-semântica de contraste entre as sentenças “*elas falam mal pela cor da pele, cabelo e aparência*” e “*não podemos julgar um livro pela capa*”. Logo, também nesse exemplo, percebemos uma possível falta de domínio no uso de conectivos.

No terceiro exemplo, observa-se o estabelecimento da relação lógico-semântica de contraste entre as sentenças “*Pessoas estão praticando o odio pelas redes sociais (no anonimato)*” e “*Podemos evitar o odio praticando o bem*”, pois a primeira aborda o problema e a segunda, a possível solução. Entretanto, não há um articulador para reforçar essa relação lógica. Embora o aluno utilize o conectivo “assim” na última frase do texto (“*Assim nos devemos parar de praticar o odio*”), o que demonstra certo domínio na utilização de um elemento que demarca a relação lógico-semântica de premissa-conclusão, é possível especular que ainda não há um total controle na articulação das sentenças.

O segundo problema observado nas produções textuais analisadas é a não pertinência do conectivo, ou seja, quando se usa um conectivo que não corresponde à relação lógico-semântica pretendida. Seleccionamos três exemplos de trechos de parágrafos argumentativos que evidenciam esse problema.

Exemplo 1:

*“Alem disso, a sociedade não tem um pingo de amor pelo proximo. No entanto, tem muitos discursos apoiando o preconceito nas ruas e os espancamentos contra os LGBTs”*

Exemplo 2:

*“Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Art 5º, III – Ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante, é lei tratar uns aos outros com respeito. No entanto, só assim é o grande caminho para alcançar a paz entre os humanos e as pessoas colaborarem com a personalidade das outras tendo consciência do que está fazendo.”*

Exemplo 3:

*“Mais o ódio vem do dia a dia também, como por exemplo se uma menina olha de cara feia pra outra menina ja vira motivo de briga e a briga acaba gerando o ódio. Portanto, tem pessoas tentando melhorar, acabando com brigas, discursões e com o ódio.”*

No primeiro exemplo, a aluna articula uma sentença com conteúdo mais geral, que traz a informação de que a sociedade não tem amor ao próximo, com uma sentença mais específica,

que exemplifica a falta de amor ao próximo, no caso, os discursos apoiando o preconceito e o espancamento de pessoas LGBTs. Porém, o conectivo de contraste “*no entanto*” não corresponde à relação lógico-semântica pretendida pela autora, genérico-específica. O conectivo utilizado remete o leitor a uma quebra de inferências geradas pela primeira sentença, apesar de tal quebra não se confirmar.

A não pertinência do conectivo também ocorre no segundo exemplo. Depois de citar o artigo da Constituição Federal e mencionar que respeitar o próximo é lei, o aluno acrescenta uma ideia conclusiva de que, por meio do respeito ao outro, é possível alcançar a paz. Logo, a utilização do conectivo contrastivo “*no entanto*” não está de acordo com a relação lógico-semântica de premissa-conclusão pretendida no trecho, pois não quebra as inferências geradas a partir da ideia inicial de que tratar o próximo com respeito é lei.

No terceiro exemplo, a aluna articula uma sentença que traz um exemplo de ódio manifestado no dia a dia com uma sentença que quebra as inferências iniciais ao trazer a informação de que existem pessoas tentando melhorar e não contribuir para o ódio. No entanto, o conectivo usado para articular as sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de contraste é o conectivo “*portanto*”, usado para articular sentenças que estabelecem relação de premissa-conclusão.

Tanto os exemplos de ausência de conectivo quanto os de não pertinência do conectivo nos mostram que ainda há dificuldades, por parte dos alunos, na articulação de sentenças para o estabelecimento de relações lógico-semânticas. Como visto nos trechos transcritos, alguns alunos não utilizam, ou utilizam pouco, os conectivos como recurso de articulação, o que acaba tornando o texto uma justaposição de frases, sem uma organização gramatical que favoreça o encaminhamento do leitor em direção ao ponto de vista defendido. Outros alunos não demonstram total domínio na utilização dos conectivos para reforçar as relações lógico-semânticas estabelecidas, incorrendo em impertinências e, por sua vez, em pistas falsas para o leitor do texto.

É importante salientar que os conectivos são apresentados aos alunos gradativamente desde o 6º ano do Ensino Fundamental, tanto nos cadernos pedagógicos, conforme preveem as Orientações Curriculares fornecidas às escolas do município do Rio de Janeiro, quanto nos livros didáticos. No entanto, as atividades propostas nesses materiais se voltam, principalmente, para os valores semânticos dos conectivos, em uma abordagem que prioriza mais a transparência da linguagem do que a opacidade.

A análise das produções textuais nos permite perceber, portanto, que a mera apresentação dos conectivos e das relações lógicas que frequentemente demarcam não é

suficiente para o ensino de língua, sobretudo, no trabalho com produção textual. É necessário estimular nos alunos o desenvolvimento de estratégias metalinguísticas para monitorarem e controlarem a elaboração das próprias sentenças de modo a articulá-las adequadamente dentro de um texto argumentativo. As relações lógico-semânticas possibilitam o encaixe das sentenças do texto para construir uma unidade textual bem estruturada que colabore para a defesa de um ponto de vista. É essencial compreender como as relações se estruturam e estão a serviço da argumentação, a fim de que os alunos tenham maior controle na elaboração das próprias sentenças e, por sua vez, do próprio texto argumentativo.

Consideramos a análise das produções textuais e a tipificação de problemas relacionados ao estabelecimento das relações lógico-semânticas uma parte importante da pesquisa, uma vez que nos permitiu focalizar dois tipos de problemas que emergiram dos textos dos alunos. Assim, balizadas por essa análise, foi possível elaborar uma unidade didática direcionada, com atividades permeadas de questões relacionadas à ausência e à pertinência do conectivo. Além de serem conduzidos a agenciar o próprio percurso de raciocínio para a construção das relações lógico-semânticas, os alunos realizaram atividades que envolviam a articulação das sentenças por meio de conectivos que fossem compatíveis com as relações lógico-semânticas pretendidas. Dessa forma, foram estimulados a terem controle das próprias práticas de escrita, desde a elaboração de sentenças até a criação de parágrafos argumentativos.

### 3.2 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos a unidade didática desenvolvida pela professora-pesquisadora e aplicada aos alunos das duas turmas de 9º ano participantes da pesquisa. As atividades propostas visam desenvolver o conhecimento metalinguístico dos educandos, a fim de ajudá-los a ter mais controle no estabelecimento de relações lógico-semânticas e na produção de textos argumentativos.

Dividimos a unidade didática em três seções: (I) apresentação das relações lógico-semânticas, (II) praticando o estabelecimento das relações lógico-semânticas e (III) construção de parágrafo argumentativo. A primeira seção apresenta as relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste por meio de atividades que envolvem a construção de conceitos. A segunda seção apresenta exercícios com porções textuais seguindo os parâmetros descritos na seção 2.3.2 do capítulo anterior, a saber: (1) identificação do aspecto gramatical discutido; (2) comparação entre estruturas gramaticais bem formadas e malformadas; (3) correção de construções gramaticais equivocadas; e (4) construção de períodos e parágrafos. A

última seção apresenta atividades de construção de parágrafo argumentativo, ainda em consonância com o quarto parâmetro descrito anteriormente.

## UNIDADE DIDÁTICA: Relações lógico-semânticas

Caro estudante, nesta unidade didática, você vai aprimorar uma importante ação de leitura e escrita que contribui para a compreensão e produção de textos argumentativos: o *estabelecimento de relações lógico-semânticas*. Por meio das atividades, você entenderá como estabelecemos as relações lógico-semânticas e por que elas são importantes na produção de um texto argumentativo.

### Seção I: Apresentação das relações lógico-semânticas

Relacionar é um processo que realizamos a todo instante, em variadas situações, como, por exemplo, quando assistimos a um filme, quando lemos uma história, quando vemos um *meme* na internet. Estamos sempre ligando partes para entender o sentido do todo, como num quebra-cabeças, em que as peças vão se encaixando até formar uma imagem única.



Quando lemos um texto ou uma imagem, somos conduzidos por meio de pistas que orientam a construção dos sentidos. Durante a leitura, vamos estabelecendo relações lógicas entre as ideias, verificando sempre se existe um raciocínio coerente, ou seja, um fio condutor da organização das ideias. Durante a produção textual, também estabelecemos relações lógicas, tanto entre sentenças quanto entre partes maiores de um texto.

Vamos ver como as relações lógico-semânticas acontecem. Observe o quadrinho de uma tirinha da Turma da Mônica com a personagem Magali.



(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=45>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

1. a) Descreva a cena retratada na imagem.

---

Magali vê uma árvore carregada de frutas e diz “hum”.

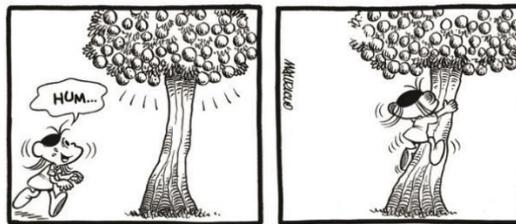
A partir da descrição da imagem, você pode observar o que ela sugere e criar **expectativas**<sup>4</sup>, ou seja, imaginar possibilidades para a continuação da história.

b) Que expectativas podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.




Resposta pessoal.

Agora, veja o quadrinho seguinte.



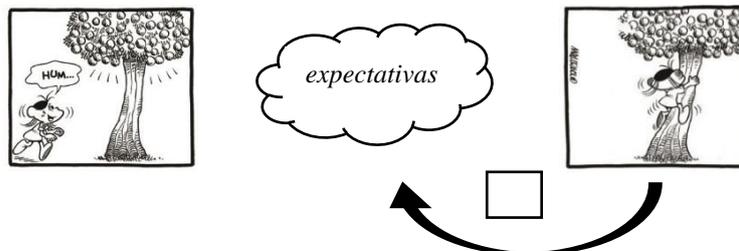
(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=45>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

c) O que acontece no quadrinho seguinte?

---

Magali sobe na árvore.

d) Marque no quadrado  se o último quadrinho confirma alguma expectativa possível ou  se quebra as expectativas que você criou e justifique sua resposta.




---

O último quadrinho confirma uma expectativa possível, pois subir na árvore é compatível com o que acontece na imagem anterior.

---

<sup>4</sup> Nesta unidade didática, optamos por utilizar “expectativa” em vez de “inferência”. Em 3.3.1, fazemos considerações sobre essa escolha.

Para entender o sentido dessa tirinha, você estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º quadrinho), criou expectativas e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º quadrinho). Agora, vamos estabelecer esse mesmo tipo de relação lógica entre duas sentenças.

Leia a sentença abaixo:

Algumas pessoas não se vacinam.

e) Que expectativas podemos criar em relação a essas pessoas que não se vacinam? Escreva algumas expectativas possíveis.

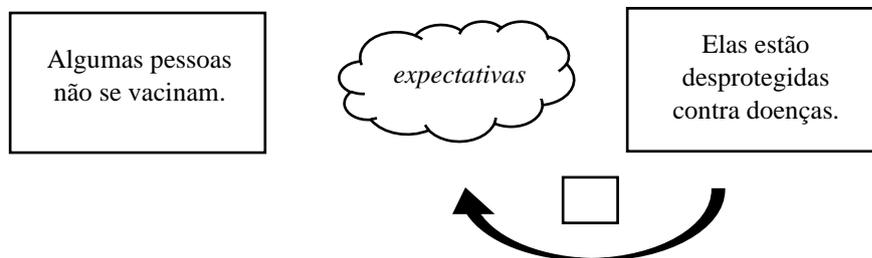



Resposta pessoal.

Agora, observe a sentença a seguir:

Elas estão desprotegidas contra doenças.

f) Marque no quadrado  se a sentença acima confirma alguma expectativa possível ou  se quebra as expectativas que você criou e justifique sua resposta.



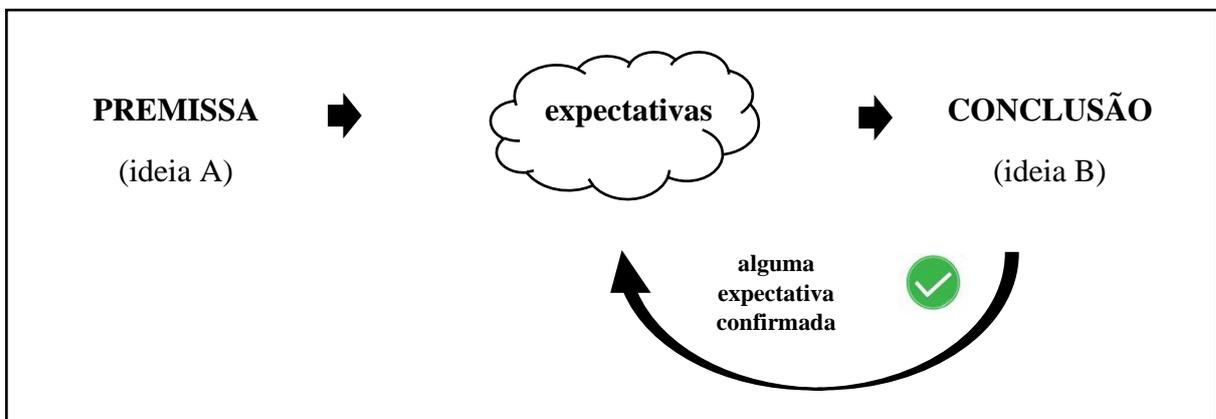
A segunda sentença confirma uma expectativa possível, pois se refere a uma informação compatível com a primeira sentença.

Assim como nas imagens, nas sentenças você também estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º sentença), criou expectativas e verificou se elas se confirmaram ou

não na ideia B (2ª sentença). Existe, portanto, um encadeamento, ou seja, um raciocínio lógico entre essas ideias.

Tanto nas imagens quanto nas sentenças, alguma expectativa que pode ter sido gerada a partir da ideia A foi confirmada na ideia B. Quando isso acontece, chamamos a ideia A de **PREMISSA** e a ideia B de **CONCLUSÃO**. Logo, dizemos que essa relação lógico-semântica é de **PREMISSA-CONCLUSÃO**.

Veja no esquema abaixo como ocorre a relação de premissa-conclusão.



### CONECTANDO AS SENTENÇAS

Vamos voltar às sentenças anteriores.

#### PREMISSA

Algumas pessoas não se vacinam.

#### CONCLUSÃO

Elas estão desprotegidas contra doenças.

g) Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Como você escreveria essa frase?

---

Resposta pessoal.

h) Que estratégia você utilizou para articular as duas sentenças?

---

Resposta pessoal.

Existem diferentes estratégias para articular as sentenças. Uma dessas estratégias é o uso do **conectivo**, ou seja, palavra que reforça a relação lógico-semântica entre as ideias para unir as duas sentenças. Essa é uma das estratégias possíveis de articulação. Veja alguns conectivos que podem ser usados para unir duas sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão:

Algumas pessoas não se vacinam, **portanto** elas estão desprotegidas contra doenças.

Algumas pessoas não se vacinam, **então** elas estão desprotegidas contra doenças.

Algumas pessoas não se vacinam, **sendo assim** elas estão desprotegidas contra doenças.



Atenção! Apenas identificar o conectivo não é suficiente para descobrir a relação lógico-semântica, pois pode acontecer de um mesmo conectivo ser usado para marcar diversas relações. Por isso, é preciso verificar antes qual é a relação lógico-semântica entre as ideias articuladas.

i) Agora experimente articular as duas sentenças de outras maneiras, utilizando outros conectivos que você conheça. Escreva algumas possibilidades.

---

Resposta pessoal.

j) A relação de premissa-conclusão se manteve nas suas frases da letra “i”? Justifique sua resposta.

---

Resposta pessoal.

Como você pôde observar, existem diferentes formas de articular as sentenças e com diferentes conectivos. O que isso significa? Significa que as relações lógico-semânticas também podem mudar dependendo do modo como articulamos as ideias. Por isso, quando escrevemos

um texto, é importante saber as relações lógico-semânticas que estamos estabelecendo para que o leitor entenda como as nossas ideias estão organizadas.

### O que a relação lógico-semântica de premissa-conclusão tem a ver com a produção de um texto argumentativo?

Como vimos nas atividades anteriores, estabelecer relações lógico-semânticas é uma forma de mostrar que as ideias apresentadas estão encadeadas, ou seja, existe um raciocínio lógico entre elas. Os conectivos são uma das estratégias para dar pistas das relações estabelecidas e direcionar o leitor para um caminho. Veja a frase abaixo:

Algumas pessoas não se vacinam, **logo elas estão desprotegidas contra doenças.**

O conectivo “logo” orienta o leitor em direção à conclusão lógica da premissa anterior: se as pessoas não se vacinam, a conclusão é que elas estão desprotegidas contra doenças. A frase faz o leitor entender que não se vacinar é algo ruim. Por isso, quando escrevemos um texto argumentativo, as relações lógico-semânticas são importantes, pois organizam as ideias apresentadas de modo a orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

### VAMOS APRENDER OUTRA RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA

Observe os três primeiros quadrinhos de uma tirinha da Turma da Mônica.



(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=14>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

2. a) Descreva as cenas retratadas nos quadrinhos?

---

Cebolinha vê Cascão machucado e traz uma maleta de primeiros socorros.

A partir da descrição das imagens, você pode observar o que elas sugerem e criar **expectativas**, ou seja, imaginar possibilidades para a continuação da história.

b) Observe os detalhes das imagens. Que expectativas podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.

Resposta pessoal.

Agora, veja a tirinha inteira.

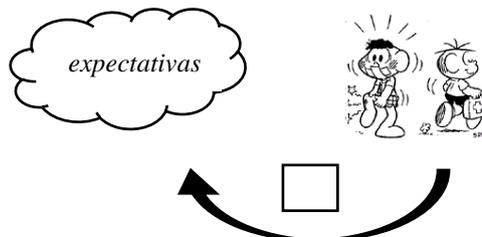


(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=14>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

c) O que acontece no último quadrinho?

Cebolinha coloca um esparadrapo na boca do Cascão.

d) Marque no quadrado  se o último quadrinho confirma alguma expectativa possível ou  se quebra as expectativas que você criou e justifique sua resposta.



O último quadrinho quebra as expectativas, pois acontece algo diferente do que a imagem anterior sugere, uma vez que o Cebolinha não presta ajuda ao Cascão.

Para entender o sentido dessa tirinha, você partiu de uma ideia A (com base nos três primeiros quadrinhos), criou expectativas e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (4º quadrinho). Mais uma vez você estabeleceu uma relação lógica, ou seja, ligou as ideias. Agora, vamos fazer esse mesmo tipo de relação entre sentenças.

Observe a sentença abaixo:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade.

e) Que expectativas podemos criar a respeito dessa informação? Escreva algumas expectativas possíveis.

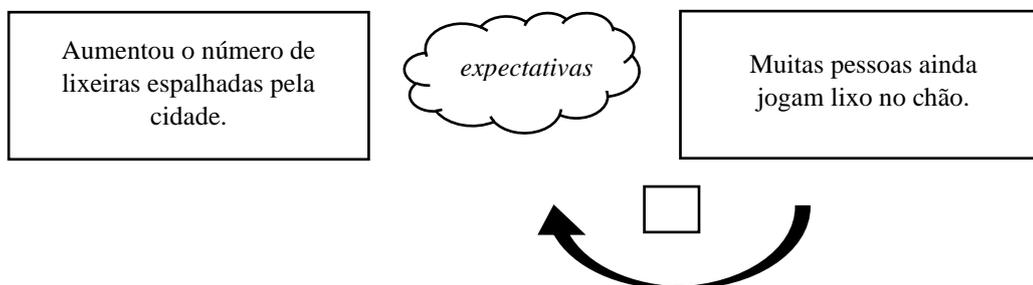



Resposta pessoal.

Observe a sentença a seguir:

Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

f) Marque no quadrado  se a sentença acima confirma alguma expectativa possível ou  se quebra as expectativas que você criou e justifique sua resposta.

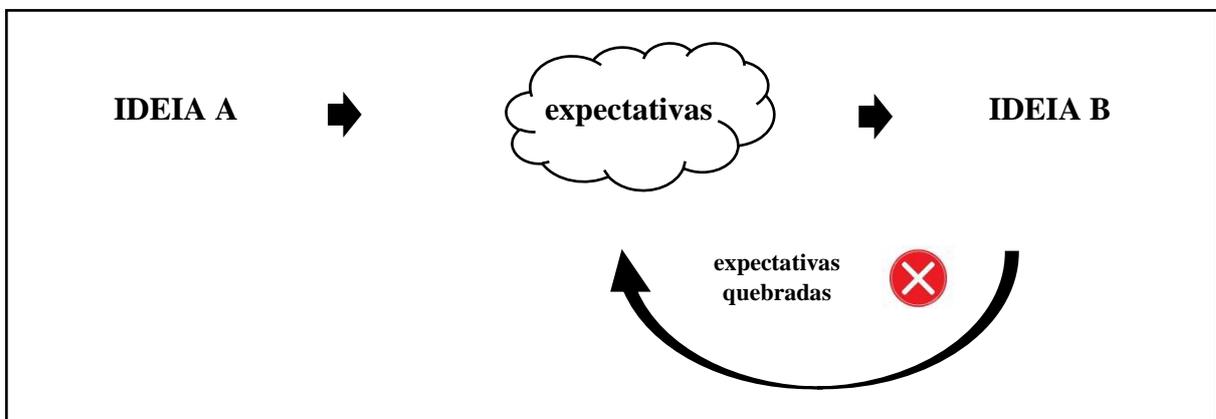


A segunda sentença quebra as expectativas, pois se refere a algo diferente do que a primeira sentença sugere.

Assim como nas imagens, nas sentenças você também estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º sentença), criou expectativas e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º sentença).

Tanto nas imagens quanto nas sentenças, as expectativas foram quebradas. Quando isso acontece, dizemos que a relação lógico-semântica é de **CONTRASTE**, pois a ideia B se contrasta com as expectativas criadas a partir da ideia A.

Veja no esquema abaixo como ocorre a relação lógico-semântica de contraste.



### CONECTANDO AS SENTENÇAS

Vamos voltar às sentenças anteriores:

A

Aumentou o número de lixeiras  
espalhadas pela cidade.

B

Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

g) Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de contraste. Como você escreveria essa frase?

---

Resposta pessoal.

h) Que estratégia você utilizou para articular as duas sentenças?

---

Resposta pessoal.

Como você já sabe, existem diferentes estratégias para articular as sentenças. Uma dessas estratégias é o uso do **conectivo**, ou seja, palavra que conecta as duas sentenças e reforça a relação lógico-semântica entre elas. Veja alguns conectivos que podem ser usados para reunir duas sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de contraste:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **entretanto** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **todavia** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **no entanto** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.



Atenção! Apenas identificar o conectivo não é suficiente para descobrir a relação lógico-semântica, pois pode acontecer de um mesmo conectivo ser usado para marcar diversas relações. Por isso, é preciso verificar antes qual é a relação lógico-semântica entre as ideias articuladas.

i) Agora, compare o início das duas sentenças abaixo:

I. Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade...

II. Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade...

Qual das duas sentenças indica para o leitor que logo em seguida virá uma ideia de contraste? Justifique sua resposta.

---

Por causa do conectivo “embora”, a segunda sentença indica que logo em seguida virá uma ideia de contraste.

Na relação lógico-semântica de contraste, também é possível articular as sentenças com diferentes conectivos. Mas dependendo da posição em que esse conectivo esteja, é possível

antecipar ou não uma ideia de contraste. Isso significa que você pode articular as suas sentenças de acordo com a sua intenção comunicativa. Veja alguns conectivos que podem ser usados no início das frases para antecipar um contraste:

**Apesar de** ter aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

**Mesmo que** tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

**Ainda que** tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

### **O que a relação lógico-semântica de contraste tem a ver com a produção de um texto argumentativo?**

Quando elaboramos uma frase com relação lógico-semântica de contraste, estamos articulando duas ideias, só que uma ideia é mais forte como argumento do que a outra ideia. Releia a frase abaixo:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **porém muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.**

Como você viu anteriormente nas atividades, a primeira sentença faz o leitor criar expectativas e pensar: aumentou o número de lixeiras, então as pessoas vão jogar lixo no lugar certo. Mas a segunda sentença quebra as expectativas iniciais: as pessoas ainda jogam lixo no chão.

Veja a outra frase:

Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.**

Nessa frase também há contraste, mas como o conectivo está no início, o leitor já sabe que virá uma sentença que se opõe às expectativas criadas. Logo, a sentença iniciada pelo conectivo antecipa um contraste.

Nos dois exemplos, as pessoas ainda jogarem lixo no chão é o argumento mais forte em relação ao fato de ter aumentado o número de lixeiras pela cidade. Porém, as diferentes posições e os diferentes conectivos podem resultar em estratégias diferentes de argumentação: se a intenção é anteciper um contraste ou não.

Por isso, quando escrevemos um texto argumentativo, as relações lógico-semânticas são importantes, pois organizam as ideias apresentadas de modo a orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

## RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS DENTRO DO TEXTO

Você já viu que podemos estabelecer relações lógico-semânticas entre imagens e entre sentenças. Agora, veremos que dentro de um texto também podemos relacionar partes maiores. Vamos ler o texto abaixo aos poucos, em quatro partes.

*1 – É preciso desconstruir a ideia de que existe um padrão de beleza.*

3. a) Nessa primeira frase, é possível identificar a ideia central a ser defendida. Escreva abaixo essa ideia central.

---

Não existe um padrão de beleza.

O texto é desenvolvido a seguir.

*2 – Hoje em dia, é comum ver em capas de revistas e em novelas um determinado perfil de beleza, como se fosse o ideal de perfeição. Algumas pessoas, por não se verem representadas nesses meios de divulgação, podem achar que não são bonitas, porque não estão dentro daquele perfil de beleza.*

b) Na parte 2, é apresentada uma situação que pode levar as pessoas a pensar que existe um padrão de beleza. Que situação é essa?

---

Capas de revistas e novelas mostram um determinado perfil de beleza.

c) De acordo com a parte 2, como algumas pessoas podem se sentir diante da situação que você escreveu na letra “b”?

---

Algumas pessoas podem não se achar bonitas.

Veja a continuação do texto.

*3 – No entanto, não há como eleger um padrão apenas de beleza, pois não existe ninguém igual ao outro. Cada um tem as suas características físicas, e é isso que diferencia as pessoas e as torna únicas no mundo.*

d) De acordo com a parte 3, por que a ideia de um padrão de beleza não se sustenta?

---

A ideia de um padrão de beleza não se sustenta porque não existe ninguém igual ao outro.

Observe que, na parte 2, foi apresentada uma situação que contribui para a ideia de que há um padrão de beleza. Na parte 3, foram apresentados motivos de não haver um padrão de beleza. Podemos dizer então que há uma relação entre essas partes.

e) Qual é a relação lógico-semântica que permite a articulação entre as partes 2 e 3? Justifique sua resposta.

---

A relação lógico-semântica de contraste permite a articulação entre as duas partes, pois a parte 3 quebra as expectativas geradas a partir das informações da parte 2, embora a ideia contida na parte 1 já prenuncie qual será o ponto de vista a ser defendido.

f) Que estratégia foi utilizada para reforçar a relação lógico-semântica entre as partes 2 e 3?

---

O conectivo “no entanto” reforça a relação lógico-semântica de contraste.

g) Qual das duas partes (parte 2 ou parte 3) tem um peso maior na argumentação para defender a ideia apresentada na parte 1? Justifique.

---

A parte 3 tem um peso maior na argumentação para a defesa da ideia apresentada na parte 1, pois apresenta o motivo de não haver um padrão de beleza.

h) Você já leu as três partes iniciais desse texto. Vamos criar algumas expectativas sobre a última parte. Escreva uma possibilidade de continuação desse texto.

---

Resposta pessoal.

Leia a parte final do texto.

*4 – Portanto, cada um deve valorizar as próprias características físicas e não se deixar influenciar pelo que é veiculado nas mídias.*

i) A parte final do texto estabelece uma relação lógico-semântica com o todo do texto contido nas três partes anteriores. Podemos dizer que a parte final confirma alguma expectativa possível ou quebra as expectativas criadas?

---

A parte final confirma uma expectativa possível.

j) Qual é a relação lógico-semântica estabelecida entre a parte final e o todo do texto contido nas três partes anteriores? Justifique sua resposta.

---

A parte final estabelece uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois confirma uma expectativa possível gerada a partir da leitura das três partes anteriores.

k) Que estratégia foi utilizada para reforçar a relação lógico-semântica entre a parte final e o todo do texto contido nas três partes anteriores?

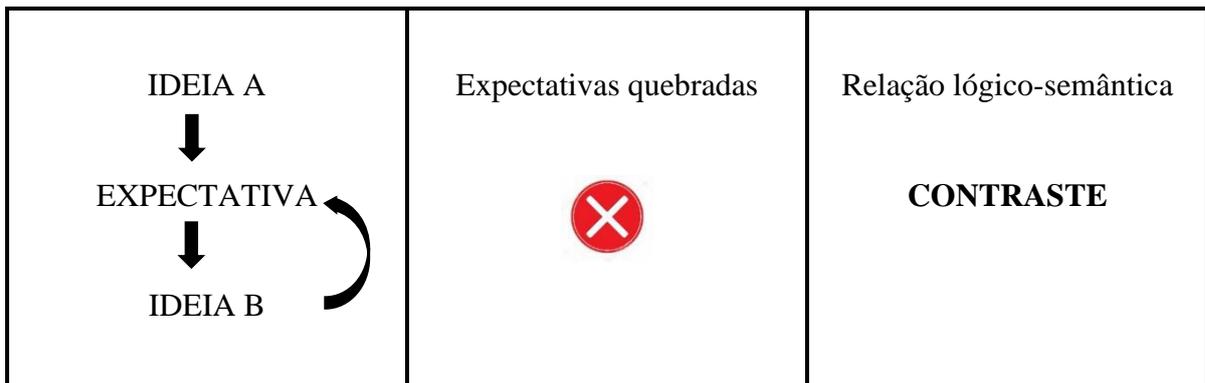
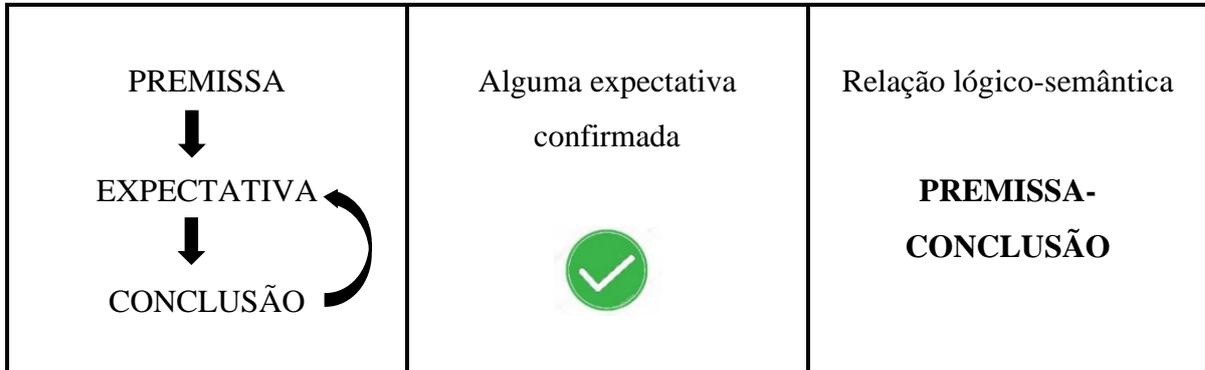
---

O conectivo “portanto” reforça a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Como você pôde perceber, o texto seguiu uma organização: introdução (parte 1), desenvolvimento (partes 2 e 3) e conclusão (parte 4). O modo como o texto foi organizado e as relações lógico-semânticas estabelecidas entre as partes contribuem para a unidade textual. Primeiro, foi exposta a ideia a ser defendida. Depois, foram apresentadas duas partes contrastantes, sendo uma delas (parte 3) mais forte do que a outra (parte 2) para a defesa da ideia apresentada no início do texto. Logo em seguida, foi apresentada a conclusão do texto, confirmando as expectativas criadas a partir do que foi desenvolvido. Quando as partes do texto estão bem encadeadas e relacionadas umas com as outras, o leitor entende qual é a ideia defendida e quais são os argumentos que a sustentam.

## RESUMINDO A SEÇÃO I

Nesta seção, você aprimorou duas importantes relações lógico-semânticas: premissa-conclusão e contraste. Relembre como estabelecemos essas relações.



## Seção II – Praticando o estabelecimento de relações lógico-semânticas

Nesta seção, você vai praticar o estabelecimento das duas relações lógico-semânticas estudadas na seção anterior: premissa-conclusão e contraste. Nas atividades a seguir, você lerá pequenos textos argumentativos com temáticas diferentes e verificará como as relações lógico-semânticas são estabelecidas e contribuem para a defesa de uma ideia.

As atividades desta seção estão divididas em 4 partes: identificação, comparação, correção e construção. Vamos explicar aos poucos o que você fará em cada parte.

## PARTE 1



As atividades a seguir são de IDENTIFICAÇÃO. Você vai identificar a ideia a ser defendida no texto, as sentenças articuladas, as relações lógico-semânticas entre elas e as estratégias de articulação. Por que atividades de identificação são importantes? Por meio delas, você reconhece o conteúdo que está aprendendo e as partes que compõem a sua organização.

Leia o parágrafo abaixo, antes de responder às questões 1 e 2.

Embora eu tivesse 17 anos e dependesse de meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora. Cada vez que eu saía de casa, tinha de detalhar para minha mãe o que eu ia fazer, aonde e com quem eu ia, que horas retornaria. Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada. Achava tudo ridículo, sentia-me tratada como criança. Então, todas as vezes jurava que jamais trataria meus filhos da mesma maneira.

Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/redação\\_pelo\\_parágrafo.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/redação_pelo_parágrafo.pdf)> (adaptado). Acesso em: 01 set. 2019.

1. Qual é a ideia central apresentada no início desse texto?

A autoridade dos pais era demasiadamente protetora.

2. Leia a frase abaixo, retirada do texto que você leu.

Embora eu tivesse 17 anos e dependesse de meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora.

a) Essa frase é composta por duas ideias, divididas em duas partes principais. Identifique essas partes e transcreva-as abaixo:

A

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A: Eu tinha 17 anos e dependia dos meus pais. B: na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora.

b) As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta.

As partes da frase estabelecem relação lógico-semântica de contraste, pois existe um contraste entre as expectativas geradas a partir da ideia A (a pessoa tem 17 anos e depende dos pais) e a ideia B (a pessoa achar a autoridade dos pais demasiadamente protetora). Note que, nesse caso, a quebra das expectativas acaba por ser antecipada pelo uso do conectivo “embora” no início da frase.

c) Qual é a estratégia utilizada para reforçar a relação lógico-semântica entre essas partes da frase?

O conectivo “embora” reforça e antecipa a relação lógico-semântica de contraste.

Observe a frase a seguir, retirada do texto que você leu.

Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada.

d) Essa frase é composta por duas ideias, divididas em duas partes principais. Identifique essas partes e transcreva-as abaixo:

A

---



---



---

B

---



---



---

A: “Eu tinha de contar todos os meus planos e passos”. B: “eu ficava irritada”.

e) As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta.

As partes da frase estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (ter de contar todos os planos e passos) é confirmada na ideia B (ficar irritada).

f) Qual é a estratégia utilizada para reforçar a relação lógico-semântica entre essas partes da frase?

O conectivo “logo” reforça a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Agora, observe a frase a seguir, retirada do texto que você leu.

Então, todas as vezes jurava que jamais trataria meus filhos da mesma maneira.

g) Essa frase estabelece uma relação lógico-semântica com o todo do texto contido nas frases anteriores. Identifique qual é essa relação e justifique sua resposta.

---

A frase estabelece relação lógico-semântica de premissa-conclusão com o todo do texto contido nas frases anteriores. A partir do que foi desenvolvido sobre a primeira frase do texto (a autoridade dos pais ser muito protetora), a última frase concluiu o texto confirmando uma possível expectativa gerada (não querer repetir isso com os próprios filhos).

h) Qual é a importância dessa frase para a organização do texto?

---

A frase tem o objetivo de concluir o texto, tornando-o uma unidade com início, meio e fim.

## PARTE 2



As atividades a seguir são de COMPARAÇÃO entre frases adequadas e não adequadas às informações do texto. Por que atividades de comparação são importantes? Por meio delas, você compara frases e verifica qual está mais adequada no estabelecimento da relação lógico-semântica de acordo com a ideia original do texto.

Antes de responder às questões 3, 4 e 5, leia o fragmento de um artigo de opinião.

### Você gosta de ser adolescente?

A maioria dos jovens responde que sim, porque tem mais liberdade para sair de casa, passear, ir a festas, se divertir com os amigos. O adolescente descobre o amor e a paixão, e muitas vezes também a timidez e a insegurança de não ser correspondido. O humor do adolescente varia bastante, mas fora de casa em geral seu bom humor predomina!

O relacionamento com os pais na adolescência se transforma, pois surgem diferenças de pontos de vista. Apesar dos conflitos, o relacionamento com eles é muito importante, pois se de um lado o jovem busca sua liberdade, do outro lado os pais o ajudam a colocar os limites necessários para que ele cresça de forma saudável.

Como todas as fases da vida, a adolescência tem seus ganhos e suas angústias. Ela é melhor enfrentada quando o jovem escolhe bons amigos, mantém o diálogo com seus pais e uma atitude construtiva perante si mesmo. Ainda assim, os conflitos com os pais são esperados. Podemos compreender que as diferenças de pontos de vista, o desejo de viver o presente e a necessidade de pensar no futuro fazem com que filhos e pais vejam o mundo de maneira diferente.

Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/18960854>> (adaptado). Acesso em: 27 fev. 2019.

3. Algumas frases abaixo podem ser confirmadas pelas informações do texto, mas outras não podem. Compare essas frases e marque a opção que apresenta relação lógico-semântica de acordo com a ideia original do texto. Em seguida, justifique sua resposta, explicitando qual a relação lógico-semântica pode ser observada na frase.

- a) ( ) O relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental se houver conflitos.  
 (x) O relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental, ainda que haja conflitos.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de contraste, pois, de acordo com o texto, as expectativas geradas a partir da ideia A (o relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental) são quebradas na ideia B (há conflitos).

- b) (x) Se as diferenças de opiniões surgem no período da adolescência, o relacionamento com os pais se transforma.  
 ( ) As diferenças de opiniões surgem no período da adolescência caso o relacionamento com os pais se transforme.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (surgem diferenças de opiniões) é confirmada na ideia B (o relacionamento com os pais se transforma).

- c) (x) São esperados conflitos com os pais, mesmo que os filhos escolham boas amizades e mantenham uma atitude construtiva perante si mesmos.  
 ( ) São esperados conflitos com os pais, por isso os filhos escolhem boas amizades e mantêm uma atitude construtiva perante si mesmos.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de contraste, pois, de acordo com o texto, as expectativas geradas a partir da ideia A (são esperados conflitos com os pais) são quebradas na ideia B (a escolha de boas amizades e a atitude construtiva perante si mesmos poderia amenizar os conflitos).

- d) (x) Pais e filhos têm diferentes pontos de vista, assim a maneira deles de ver o mundo não é a mesma.  
 ( ) Pais e filhos têm diferentes pontos de vista se a maneira deles de ver o mundo não for a mesma.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (pais e filhos têm pontos de vista diferentes) é confirmada na ideia B (a maneira deles de ver o mundo é diferente).

4. Compare as frases abaixo, nas quais há uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Selecione aquela que está compatível com as ideias do texto. Em seguida, justifique sua resposta.

a) (  ) Os adolescentes têm mais liberdade para sair de casa, logo eles gostam dessa fase da vida.

(  ) Os adolescentes têm frequentemente timidez e insegurança, por isso seu humor varia bastante.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a primeira, pois, de acordo com o texto, uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (adolescentes têm mais liberdade para sair de casa) é confirmada na ideia B (eles gostam dessa fase da vida).

b) (  ) Os jovens têm mais liberdade para sair de casa, por isso eles descobrem o amor e a paixão nessa fase.

(  ) Os adolescentes têm seus ganhos e angústias, portanto o relacionamento com os pais é importante nessa fase da vida.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a segunda, pois, de acordo com o texto, uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (adolescentes têm seus ganhos e angústias) é confirmada na ideia B (o relacionamento com os pais é importante nessa fase).

5. Compare as frases abaixo, nas quais há uma relação lógico-semântica de contraste. Selecione aquela que está compatível com as ideias do texto. Em seguida, justifique sua resposta.

a) (  ) O adolescente descobre o amor, no entanto seu humor varia bastante.

(  ) Os filhos buscam liberdade durante a adolescência, mas os pais colocam limites.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a segunda, pois, de acordo com o texto, as expectativas geradas a partir da ideia A (os filhos buscam liberdade) são quebradas na ideia B (os pais colocam limites).

b) ( x ) Apesar de o humor do adolescente variar, é o seu bom humor que prevalece fora de casa.

( ) Os adolescentes têm conflitos com seus pais, porém eles compreendem as razões de os pais terem pontos de vista diferentes dos seus.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a primeira, pois, de acordo com o texto, as expectativas geradas a partir da ideia A (o humor do adolescente varia) são quebradas na ideia B (o bom humor prevalece fora de casa). Note que, nesse caso, a quebra das expectativas é antecipada pelo uso do conectivo “apesar de” no início da frase.

### PARTE 3



As atividades a seguir são de IDENTIFICAÇÃO e CORREÇÃO de frases que não estejam estabelecendo relação lógico-semântica de acordo com as informações do texto. Por que atividades de identificação e correção são importantes? Por meio delas, você identifica o erro e busca uma solução para corrigi-lo. Além disso, explicar os motivos da alteração, fará com que você compreenda o caminho que percorreu para solucionar o problema.

Antes de responder à questão 6, leia o fragmento de um artigo de opinião.

As redes sociais são, provavelmente, o elemento mais poderoso da era atual em termos de comunicação. Em menos de duas décadas, a massificação da internet uniu pessoas em diferentes cidades, diferentes estados, em longínquos países. A distância foi abreviada a poucos cliques no computador ou a um deslizar de dedos no smartphone. Com isso, apps de relacionamento e sites como Facebook e Twitter criaram imensas comunidades virtuais, nas quais a informação percorre telas na velocidade da luz. Esta mudança de paradigma acelerou o processo de sociabilização das pessoas na última década. Conhecemos mais indivíduos, tornamo-nos parte de um coletivo, mas permanecemos obedientes ao individualismo. É precisamente no apego à opinião individual que o ser humano incorre no paradoxo atual da sociabilidade contemporânea. As redes sociais têm o propósito de agregar diferentes correntes de pensamento, que teoricamente encontram no ambiente digital um espaço para discussão. Todavia, esse debate nem sempre é saudável: linhas e mais linhas de comentários carregados de preconceitos aparecem sorrateiros nas timelines.

Disponível em: <<https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/2018/02/opiniaio/609922-liberdade-de-opiniaio-e-intolerancia-nas-redes-sociais.html>> (adaptado) Acesso em: 27 fev. 2019.

6. As frases abaixo estabelecem relação lógico-semântica, mas não estão de acordo com as informações do texto. Sublinhe onde está o problema e altere a frase para que o sentido esteja

em conformidade com o texto. Em seguida, justifique a alteração explicitando a relação lógico-semântica estabelecida na frase corrigida.

a) A internet aproximou pessoas de diferentes lugares para as redes sociais criarem grandes comunidades virtuais.

Correção: \_\_\_\_\_

A internet aproximou pessoas de diferentes lugares, assim as redes sociais criaram grandes comunidades virtuais.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A relação lógico-semântica mais adequada é de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (a internet aproximou pessoas de diferentes lugares) é confirmada na ideia B (as redes sociais criaram grandes comunidades).

b) A internet fez com que ficássemos interconectados porque somos individualistas.

Correção: \_\_\_\_\_

A internet fez com que ficássemos interconectados, no entanto somos individualistas.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A relação lógico-semântica mais adequada é de contraste, pois, de acordo com o texto, as expectativas geradas a partir da ideia A (a internet nos interconectou) são quebradas na ideia B (somos individualistas).

c) As redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo, por isso às vezes as discussões não são positivas.

Correção: \_\_\_\_\_

As redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo, porém às vezes as discussões não são positivas.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A relação lógico-semântica mais adequada é de contraste, pois, de acordo com o texto, as expectativas geradas a partir da ideia A (as redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo) são quebradas na ideia B (às vezes as discussões não são positivas).

d) As redes sociais criaram grandes comunidades virtuais, visto que conhecemos muitas pessoas.

Correção: \_\_\_\_\_

As redes sociais criaram grandes comunidades virtuais, logo conhecemos muitas pessoas.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A relação lógico-semântica mais adequada é de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível expectativa gerada a partir da ideia A (as redes sociais criaram grandes comunidades virtuais) é confirmada na ideia B (conhecemos muitas pessoas).

#### PARTE 4



As atividades a seguir são de CONSTRUÇÃO de frases que estabeleçam relações lógico-semânticas pertinentes com as ideias geradas a partir do texto. Por que atividades desse tipo são importantes? Por meio delas, você compreende o que faz para estabelecer relações lógico-semânticas. Além disso, por meio da explicação das relações estabelecidas, você terá mais controle na elaboração das suas próprias frases.

Antes de responder às questões 7, 8 e 9, leia o fragmento do discurso que a Vereadora Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, faria na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

Boa tarde a todas e todos,

O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo. Os números são assustadores: em 2016, foi registrada uma violência contra mulher a cada 5 horas no Estado do Rio de Janeiro. Mas também sabemos que estes números são apenas de parte das mulheres que conseguiram, de algum modo, buscar auxílio e denunciar. E eu pergunto a vocês: seguiremos nos recusando a falar sobre igualdade de gênero? Até quando? O debate sobre a nossa igualdade é urgente no mundo, no Brasil e no município do Rio de Janeiro! Enfrentar este debate é nos comprometermos com a democracia e com nosso avanço civilizatório. Falar de igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos, é falar pela vida daquelas que não puderam ainda se defender da violência. E são muito mais das 50.377 registradas em 2016, aqui, no Rio. Diferente do que se fala ou, infelizmente, do que se costuma ver em Casas Legislativas, como esta, não somos a minoria. Somos a maior parte da população, ainda que sejamos pouco representadas na política. Ainda que ganhemos salários menores, que estejamos em cargos mais baixos, que passemos por jornadas triplas, que sejamos subjugadas pelas nossas roupas, violentadas sexualmente, fisicamente e psicologicamente, mortas diariamente pelos nossos companheiros, nós não vamos nos calar: as nossas vidas importam! Quem acha que isso não merece ser debatido na nossa educação é porque se beneficia das desigualdades.

Disponível em: <<https://www.mariellefranco.com.br/blog/discurso-de-marielle-na-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-2018>> (adaptado). Acesso em: 27 fev. 2019.

7. As frases abaixo estão relacionadas ao texto que você acabou de ler e existem diferentes possibilidades de articulação entre elas. Articule as frases da primeira coluna com as frases da

segunda coluna de modo que elas estabeleçam relações lógico-semânticas pertinentes com as ideias geradas a partir do texto. Use conectivos para reforçar as relações estabelecidas e altere estruturalmente as frases, quando for necessário. Em seguida, explique a relação lógico-semântica que você estabeleceu.

COLUNA 1	COLUNA 2
Os números de violência contra a mulher são assustadores.	As mulheres são pouco representadas na política.
O comprometimento com a democracia é importante.	Os números correspondem à parte das mulheres que conseguiram denunciar.
As mulheres são a maior parte da população.	É preciso falar sobre igualdade entre homens e mulheres.
Em 2016, foram registrados 50.377 casos de violência doméstica no Rio de Janeiro.	O debate sobre igualdade de gênero é urgente.

Construção 1: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Os números de violência contra a mulher são assustadores, no entanto os números correspondem à parte das mulheres que conseguiram denunciar. Relação lógico-semântica de contraste.

Construção 2: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

O comprometimento com a democracia é importante, por isso é preciso falar sobre igualdade entre homens e mulheres. Relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Construção 3: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

As mulheres são a maior parte da população, entretanto são pouco representadas na política. Relação lógico-semântica de contraste.

Construção 4: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Em 2016, foram registrados 50.377 casos de violência doméstica no Rio de Janeiro, portanto o debate sobre igualdade de gênero é urgente. Relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Construção 5: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 6: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 7: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 8: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

8. Com base nas ideias geradas a partir do texto, crie uma frase de conclusão para a premissa a seguir. Articule a sua frase com a frase abaixo por meio de um conectivo que reforce a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

a) Algumas mulheres não conseguem denunciar a violência sofrida.

\_\_\_\_\_

Algumas mulheres não conseguem denunciar a violência sofrida, por isso o debate sobre igualdade de gênero é fundamental.

b) As mulheres são pouco representadas nas Casas Legislativas.

\_\_\_\_\_

As mulheres são pouco representadas nas Casas Legislativas, logo os direitos das mulheres não recebem a devida importância.

9. Com base nas ideias geradas a partir do texto, crie uma frase que se contraste com a frase a seguir. Articule essas frases por meio de um conectivo que reforce a relação lógico-semântica de contraste.

a) Muitas mulheres são silenciadas pelos companheiros.

\_\_\_\_\_

Muitas mulheres são silenciadas pelos companheiros, no entanto elas não devem se calar.

b) Igualdade de gênero precisa ser debatido na educação.

\_\_\_\_\_

Igualdade de gênero precisa ser debatido na educação, porém há quem resista a esse debate porque se beneficia da desigualdade.

### Seção III – Construção de parágrafo argumentativo

Agora que você já praticou o estabelecimento de relações lógico-semânticas, chegou a hora de criar seu próprio parágrafo argumentativo. Parágrafo é uma unidade de composição textual em que há uma ideia central e ideias secundárias relacionadas a ela. Observe o parágrafo a seguir.

As *fake news* são frequentemente divulgadas na internet, no entanto podem gerar grandes problemas. Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das *fake news*. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade política e social. Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

a) O texto acima gira em torno de uma ideia central. Identifique essa ideia central e escreva-a abaixo.

---

As *fake news* divulgadas na internet podem gerar grandes problemas.

Observe que a ideia central é apresentada em uma frase no início do parágrafo. Essa frase contendo a ideia principal a ser desenvolvida ao longo do texto é chamada de **tópico frasal**. Existem diferentes maneiras de elaborar o tópico frasal. No texto que você acabou de ler, o tópico frasal está em forma de *declaração inicial*, pois o autor faz uma afirmação logo no início do texto.

Depois de apresentar o tópico frasal, é necessário fundamentá-lo por meio de argumentos. Observe como o tópico frasal é desenvolvido.

Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das *fake news*. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade política e social.

b) Para mostrar que as *fake news* podem causar grandes problemas, qual foi a estratégia utilizada no texto?

---

A estratégia utilizada para mostrar que as *fake news* podem causar problemas foi a exemplificação.

c) Qual é a contribuição dessa estratégia de desenvolvimento para a argumentação?

---

A estratégia de exemplificação torna mais fácil de entender quais são os problemas gerados pelas *fake news*.

Observe que foram apresentados dois exemplos que ilustram os danos que as notícias falsas podem causar: prejudicar a imagem de uma pessoa e distorcer conceitos sobre a realidade política e social. A *citação de exemplos* é uma das maneiras de desenvolver um parágrafo para fundamentar o tópico frasal. Agora, observe a parte final do texto.

Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

d) A ideia central e as ideias secundárias fazem o leitor criar expectativas sobre a conclusão do texto. Essas expectativas foram confirmadas ou quebradas na parte final do texto? Justifique sua resposta.

---

Alguma expectativa foi confirmada, pois, a partir do que foi desenvolvido sobre a ideia central (as *fake news* causarem problemas), a última frase concluiu o texto confirmando uma possível expectativa gerada (ter cuidado com o compartilhamento de informações).

Observe agora um novo texto.

É preciso entender que opinião é diferente de discurso de ódio. Expressar opiniões é saudável para qualquer debate. Todavia, a partir do momento em que a liberdade de opinar é usada para ofender uma pessoa ou as escolhas dela, deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio, o que é inaceitável. Por isso, é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para que se possa respeitar a integridade do próximo.

e) O texto acima contém no tópico frasal uma declaração inicial. Identifique essa declaração e escreva-a abaixo.

---

Opinião é diferente de discurso de ódio.

Observe como o tópico frasal é desenvolvido.

Expressar opiniões é saudável para os debates. Todavia, a partir do momento em que a liberdade de opinar é usada para ofender uma pessoa ou as escolhas dela, deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio, o que é inaceitável.

f) No desenvolvimento do parágrafo, existem duas partes que se relacionam entre si. Qual é a relação lógico-semântica estabelecida entre elas? Justifique sua resposta.

---

Entre as duas partes, existe uma relação lógico-semântica de contraste, pois as expectativas geradas a partir da ideia A (expressar opiniões é saudável) são quebradas na ideia B (ofender as pessoas não é opinião, é discurso de ódio).

g) Qual é a contribuição dessa estratégia de desenvolvimento para a argumentação?

---

O contraste entre as ideias reforça a diferença entre opinião e discurso de ódio.

Observe que foram apresentadas ideias que se contrastam entre si: expressar opinião ser saudável e expressar opinião de maneira ofensiva ser inaceitável. Esse contraste ressalta a diferença estabelecida entre opinião e discurso de ódio. O *contraste de ideias* é uma das formas de desenvolver um parágrafo para fundamentar a ideia central. Agora, veja a parte final do texto.

Por isso, é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para que se possa respeitar a integridade do próximo.

h) A ideia central e as ideias secundárias fazem o leitor criar expectativas sobre a conclusão do texto. Essas expectativas foram confirmadas ou quebradas na parte final do texto? Justifique sua resposta.

---

Alguma expectativa foi confirmada, pois, a partir do que foi desenvolvido sobre a ideia central (opinião e discurso de ódio não são a mesma coisa), a última frase concluiu o texto confirmando uma possível expectativa gerada (é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para respeitar o próximo).

Como você observou, o parágrafo argumentativo é uma unidade textual com introdução (ideia central), desenvolvimento (fundamentação da ideia central) e conclusão (confirmação das expectativas). No desenvolvimento, podemos usar diferentes estratégias para sustentar a ideia central, como *citação de exemplos* e *contraste de ideias*. As partes dos parágrafos

argumentativos estão bem encadeadas porque existe progressão de ideias, ou seja, a soma de novas informações que se articulam para sustentar a ideia defendida e, assim, convencer o leitor.

Agora, é a sua vez de fazer um parágrafo argumentativo. Leia os textos motivadores a seguir.

### TEXTO I

O humor é um estado de espírito, muitas vezes utilizado a favor da vida e das relações. O humor funciona também para expressar aquilo que não conseguiria ser dito de outra forma. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém. Freud, o pai da psicanálise, define o humor como “o mais elevado grau de sofisticação do ser humano, a manifestação mais sofisticada do espírito humano”. (...) O humor torna qualquer comentário mais leve. Rir de si mesmo é uma das qualidades mais raras, mas fundamental, e que torna a vida mais passível de ser vivida dentro de todas as dificuldades que ocorrem todo o tempo. Quem consegue rir de si está se tratando com mais tolerância e paciência.

Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/9579-humor-indiv%C3%ADduo-e-sociedade>> (adaptado). Acesso em: 27 set. 2019.

### TEXTO II

“O humor está presente na civilização desde as sociedades mais primitivas – ele é uma capacidade que o ser humano tem de olhar a realidade e ressignificá-la, tornando-a algo engraçado e conferindo-lhe olhar crítico. No passado, ele era até uma forma de sobrevivência às adversidades e de união do grupo”, de acordo com o professor da Escola de Comunicações e Artes, Ricardo Alexino Ferreira.

Alexino conta que, a partir dos anos 40, os humoristas passaram a retratar frequentemente de forma pejorativa grupos minorizados da sociedade, como negros, mulheres, idosos e deficientes. Segundo ele, os comediantes consideraram esse humor fácil, pois muitas vezes se limitava a imitar essas pessoas. “Parte do humor se tornou sem repertório e um reforçador de estereótipos, uma caricatura do ‘outro’”, diz. (...)

Alexino afirma que o humor depreciativo faz sucesso pois crê que “a natureza humana é meio perversa”. Ele completa: “As pessoas querem destruir o outro e colocam nele estereótipos para se preservarem. Se faço uma piada sobre o outro, não sou o alvo dela. Em termos sociais isso é catastrófico, porque reforçam-se preconceitos e estereótipos”.

O pesquisador ainda afirma que há relação direta entre o humor da mídia e o bullying praticado nas escolas. “O tempo todo há quadros discriminativos na televisão. As crianças repetem discursos que veem como legitimados pela sociedade. Se a própria mídia reforça esses estereótipos, fica claro porque casos de bullying e agressividade na escola são comuns”, explica.

Disponível em: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/10/quando-a-piada-perde-a-graca-e-vira-ofensa/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

### TEXTO III

Em entrevista para a revista Quem, Fabio Porchat afirmou que não há assunto proibido, mas faz ressalvas: “Você pode fazer todo tipo de piada, vai do bom senso. Você não pode incitar



### Avaliação das atividades

1 – Você acha que a sua percepção sobre o estabelecimento de relações lógico-semânticas mudou a partir dessas aulas? Se sim, explique um pouco sobre essa mudança.

---

2 – Você acha que as atividades ajudaram você a escrever parágrafos argumentativos? Por quê?

---

3 – Você notou diferença entre essas atividades e as que você costuma fazer nos cadernos pedagógicos e no livro didático? Se sim, diga alguma(s) diferença(s) que você percebeu.

---

4 – Teve alguma parte de que você não gostou? Qual? Por quê?

---

5 – Teve alguma parte de que você gostou mais? Qual? Por quê?

---

### 3.3 RELATOS DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Este relato de aplicação da unidade didática está dividido em cinco tópicos. No primeiro tópico, relatamos a aplicação da seção I da unidade didática. Explicamos, de maneira discriminada, como foi a realização das atividades sobre a relação lógico-semântica de premissa-conclusão, a relação lógico-semântica de contraste e essas duas relações aplicadas ao texto. No segundo tópico, descrevemos a aplicação da seção II da unidade didática em quatro partes, conforme os tipos de atividades: identificação, comparação, correção e construção. No terceiro tópico, explicamos como foi a aplicação da seção III da unidade didática e trazemos exemplos de produções textuais produzidas pelos alunos. No quarto tópico, relatamos a avaliação dos alunos referente às atividades propostas. No quinto tópico, tecemos considerações gerais sobre a aplicação da unidade didática.

A unidade didática foi aplicada em cinco dias, ao longo de três semanas, em um total de quinze tempos de aula. As seções I e II foram realizadas em dupla, e a seção III foi realizada

individualmente. Todos os alunos foram incluídos na aula e participaram das atividades. No entanto, só foram analisados os resultados e incluídas nesta pesquisa como exemplificações as respostas dadas pelos alunos que entregaram o Termo de Assentimento, assinado por eles próprios, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis. Embora haja duas turmas participantes da pesquisa, neste relato de aplicação, serão usados exemplos de respostas dadas pelos alunos sem que haja discriminação acerca da turma participante.

Importante destacar que, antes da aplicação da unidade didática, durante as aulas de Língua Portuguesa do primeiro semestre de 2019, foram trabalhadas a leitura e a compreensão de textos escritos argumentativos com temáticas variadas, a fim de que os alunos já estivessem familiarizados com essa tipologia textual. Esse trabalho prévio proporcionou aos alunos melhor entendimento da organização de um texto argumentativo, tendo em vista que já entendiam as intenções comunicativas nessa tipologia textual.

As duas turmas participantes são bastante heterogêneas: há desde alunos com bastante autonomia para realizar as atividades até aqueles que demandam constante acompanhamento da professora. Por isso, durante toda a aplicação da unidade, a professora-pesquisadora teve o cuidado de explicar mais de uma vez, de sistematizar no quadro as ideias e de retomar com frequência algum ponto mais complicado de ser entendido. Em vários momentos, foram acrescentados outros exemplos para corroborar a importância das relações lógico-semânticas dentro do texto argumentativo.

### 3.3.1 **Relato da aplicação da seção I da unidade didática**

No início do primeiro dia de aplicação da unidade didática, alguns alunos ficaram assustados com a quantidade de folhas do material, composto, neste momento, pelas seções I e II. Foi explicado que a unidade seria desenvolvida ao longo de três semanas, de modo que as atividades fossem realizadas progressivamente e os conceitos fossem construídos aos poucos. O objetivo da unidade didática não era dar o conteúdo pronto, mas permitir que os alunos construíssem os conceitos tendo domínio desse processo de construção.

Os alunos se voluntariaram para ler a parte inicial da unidade didática, em que se apresenta o tema a ser tratado. Depois da leitura, a professora-pesquisadora escreveu no quadro o tema da unidade: relações lógico-semânticas. Foi perguntado aos alunos o significado de cada palavra do tema: *relação*, *lógico* e *semântico*. As turmas definiram *relação* como “ligar”,

“juntar um com o outro”; *lógico* como “aquilo que é óbvio”; e *semântico* como “sentido”<sup>5</sup>. Embora poucos alunos tenham definido *semântico* como “sentido”, essa palavra não é totalmente desconhecida por eles, tendo em vista que seu significado já tinha sido explorado ao longo dos meses anteriores durante as aulas de Língua Portuguesa. As definições dadas foram escritas no quadro e, com base nelas, foi perguntado o que seria então uma relação lógico-semântica. As turmas chegaram à conclusão de que seria “ligar coisas que são óbvias pelo sentido”. Essas perguntas iniciais, além de convocarem os alunos para a participação e construção do conceito, despertaram o interesse e direcionaram o foco para o tópico da aula.

Em seguida, um aluno voluntário leu a parte introdutória da seção I. Discutiu-se sobre a presença constante do processo de relacionar nas práticas de linguagem, como, por exemplo, ao assistir a um filme, ao ler uma história, ao ver um *meme* na internet. Os alunos compreenderam que relacionar é fundamental para a construção dos sentidos.

Depois, foram realizadas as atividades da seção I com a mediação da professora-pesquisadora, sem que houvesse um tempo determinado para que os alunos elaborassem individualmente suas respostas. Foi solicitado que não virassem as páginas seguintes, uma vez que, por envolver a construção de conceitos e a produção de inferências, a seção I fora impressa de modo que os alunos não fossem influenciados pelas imagens e frases de confirmação e quebra de inferências contidas nas páginas seguintes. Assim, as inferências geradas pelos alunos não seriam induzidas.

### 3.3.1.1 Quanto às atividades da seção I sobre a relação lógico-semântica de premissa-conclusão

As primeiras questões da seção I (1. *a*, *b*, *c* e *d*), relacionadas ao quadrinho da personagem Magali, da Revista Turma da Mônica, envolviam descrição das cenas e criação e confirmação de inferências. Houve um notável envolvimento da turma na realização dessas atividades, uma vez que a maioria dos alunos conhecia bem as histórias da Turma da Mônica. Na questão 1*b*, que solicitava a criação de inferências em relação ao primeiro quadrinho, os alunos foram criativos na elaboração das respostas, como pode ser observado no exemplo abaixo.

---

<sup>5</sup> Neste capítulo, optamos por transcrever as frases e comentários produzidos oralmente entre aspas e sem itálico. Já as respostas escritas na unidade didática foram transcritas entre aspas e em itálico.

Figura 2 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma imagem

b) Que expectativas podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.

Ela vai subir na árvore

Balançar a árvore

A maçã cair na cabeça dela e Magali inventar uma nova lei de Newton

*“Ela vai subir na árvore*

*Balançar a árvore*

*A maçã cai na cabeça dela e Magali inventar uma nova lei de Newton”*

Os alunos não tiveram dificuldade em perceber que o segundo quadrinho confirmava uma possível inferência, no caso, de que Magali subiria na árvore, pois a imagem sugeria que a personagem faria algo para ir em direção às frutas.

Ressaltamos que, na unidade didática, optamos por utilizar “expectativa” em vez de “inferência” por considerarmos “expectativa” um termo mais usual no vocabulário dos alunos do que o termo “inferência”. Entretanto, após a aplicação da unidade didática, discutimos sobre a utilização dessas palavras e concluímos que o conceito de “inferência” é mais condizente com o fenômeno linguístico envolvido no estabelecimento de relações lógico-semânticas do que o conceito de “expectativa”. Além disso, avaliamos que não haveria dificuldades substanciais na compreensão dos alunos se utilizássemos a palavra “inferência”.

Por isso, sugerimos que o professor, fazendo as adaptações necessárias, substitua “expectativa” por “inferência” e inclua a definição deste termo na unidade didática. Uma possibilidade de adaptação seria, por exemplo, a reformulação da questão 1b (“Que expectativas podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.”): “Observe os detalhes da imagem. O que a expressão facial e corporal da personagem Magali e a palavra contida no balão de fala sugerem em relação à continuação da história? Escreva algumas possibilidades”. Após a questão 1b, pode-se acrescentar um box explicativo contendo a definição de inferência: processo ativo de acionar conhecimentos prévios e combiná-los com as ideias do texto para se chegar a uma conclusão lógica e plausível (VIEIRA, 2016).

Destacamos que, ao longo deste relato e das discussões levantadas, são apresentadas sugestões de melhorias da unidade didática, as quais foram incorporadas às versões do professor e do aluno, que constam, respectivamente, nos Apêndices D e E.

Depois de se trabalhar as questões 1a a 1d, a professora-pesquisadora sistematizou no quadro o processo realizado por eles para estabelecer a relação lógico-semântica (partir de uma ideia A, criar inferências e verificar a confirmação de alguma inferência possível na ideia B), mas sem dizer o nome da relação.

As questões 1e e 1f, relacionadas às frases sobre vacinação, foram feitas com um pouco mais de controle por parte dos alunos. A partir da sentença “Algumas pessoas não se vacinam”, diferentes inferências surgiram, como pode ser observado no exemplo abaixo.

Figura 3 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma sentença

e) Que expectativas podemos criar em relação a essas pessoas que não se vacinam? Escreva algumas expectativas possíveis.

Pegar doenças

Morrerem por estarem expostas aos vírus

Pegar bactérias

*“Pegar doenças*

*Morrerem por estarem expostas aos vírus*

*Pegar bactérias”*

Também não houve dificuldades em perceber que a segunda sentença, “Elas estão desprotegidas contra doenças”, confirmava uma inferência possível gerada a partir da primeira sentença.

Em seguida, com base no quadro esquemático da unidade didática, explicou-se que, tanto nas imagens quanto nas sentenças, havia uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Foi perguntado o que os alunos pensavam sobre o significado da palavra “premissa”. Alguns disseram que estava relacionada com “primeiro”, outros compararam com “primícias”. A professora-pesquisadora concordou com as respostas e acrescentou o sentido de “ideia inicial”, “afirmação que leva a uma conclusão”.

Depois de entendido o conceito de premissa-conclusão, os alunos responderam às questões 1g, 1h, 1i e 1j, que envolviam a articulação das sentenças “Algumas pessoas não se vacinam” e “Elas estão desprotegidas contra doenças” por meio de conectivos. Na questão 1g (“Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que

você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Como você escreveria essa frase?”), os alunos não tiveram dificuldades em articular as sentenças e utilizaram um conectivo já conhecido por eles, como “*logo*”, “*portanto*” e “*assim*”. Na questão 1h (“Que estratégia você utilizou para articular as duas sentenças?”), muitos explicaram que o conectivo foi o elemento utilizado na articulação das sentenças.

A professora-pesquisadora explicou que o uso do conectivo era um dos recursos linguísticos de articulação e, em seguida, escreveu no quadro as sentenças da seguinte forma: “Algumas pessoas não se vacinam. Elas estão desprotegidas contra doenças”. Foi perguntado se havia relação lógico-semântica de premissa-conclusão caso as sentenças fossem escritas dessa maneira. A maioria dos alunos disse que sim, mas alguns poucos disseram que não, pois, segundo estes, não havia palavra para conectar. Entendemos que alguns alunos talvez estejam presos à ideia de que o conectivo é o responsável pela determinação da relação lógico-semântica, visto que são frequentes as apresentações de listas de conectivos nos cadernos pedagógicos e nos livros didáticos. Além disso, em atividades precedentes a essa unidade didática, foram trabalhadas, durante as aulas, sentenças articuladas por meio de conectivo. Por isso, é possível que alguns alunos tenham entendido que o conectivo é indispensável para a identificação da relação lógico-semântica.

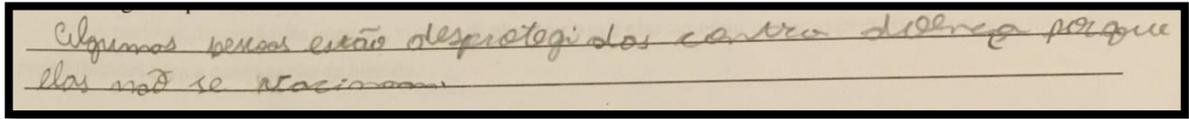
O quadro esquemático sobre a relação lógico-semântica de premissa-conclusão e as sentenças anteriores sobre vacinação foram retomados, a fim de que os alunos compreendessem que o estabelecimento da relação precede a utilização do conectivo. Outras frases foram escritas no quadro como exemplos para reforçar o estabelecimento da relação, como “Estou doente. Não vou à aula hoje”.

Quanto à formulação da questão 1h (“Que estratégia você utilizou para articular as duas sentenças?”), apontamos que o termo “estratégia” para se referir ao recurso utilizado na articulação das sentenças confere pouca precisão teórica ao enunciado. Assim, sugerimos que, tanto nessa questão quanto nas questões que se valem do termo “estratégia” para se referir à identificação do elemento de articulação, o professor substitua “estratégia” por “recurso linguístico”.

Após a questão 1h (“Que estratégia você utilizou para articular as duas sentenças?”), foi lido o box que trazia a atenção para o fato de apenas a identificação do conectivo não ser suficiente para descobrir a relação lógico-semântica. Nas questões 1i e 1j, que solicitavam, respectivamente, a articulação das sentenças sobre vacinação de outras maneiras e a verificação da manutenção ou não da relação lógica, muitos alunos utilizaram conectivos prototípicos de

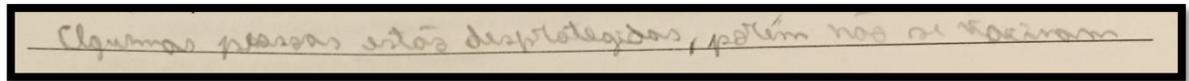
premissa-conclusão, como “*assim*”, “*por isso*”, “*logo*”. No entanto, houve alunos que perceberam que, invertendo a ordem das sentenças, poderiam ser utilizados outros conectivos, como “*porque*” e “*porém*”, conforme observado nos exemplos de respostas abaixo.

Figura 4 – Exemplo de possibilidade de articulação entre sentenças



“*Algumas pessoas estão desprotegidas contra doenças porque elas não se vacinam*”

Figura 5 – Exemplo de possibilidade de articulação entre sentenças



“*Algumas pessoas estão desprotegidas, porém não se vacinam*”

Consideramos válido abrir oportunidade para os alunos articularem as sentenças de diferentes maneiras, a fim de possibilitar maior controle na manipulação das sentenças. De fato, percebeu-se boa participação dos educandos nessa atividade, pois se sentiram seguros e autônomos para manipular as sentenças. Mencionou-se a importância de estarem atentos às possibilidades de articulação e às possíveis mudanças de relação lógico-semântica. Por isso, a professora-pesquisadora teve o cuidado de observar as respostas dadas por cada dupla à questão 1j (“A relação de premissa-conclusão se manteve nas suas frases da letra “i”? Justifique sua resposta”), verificando com os alunos a mudança ou não da relação lógica na sentença criada por eles. Dessa forma, além de manipular as sentenças, os alunos foram orientados a perceber o tipo de relação que estava sendo estabelecida.

As diferentes articulações realizadas possibilitaram maior entendimento de que as relações lógico-semânticas podem mudar dependendo do modo como as sentenças são articuladas. Diante disso, houve perguntas do tipo “Então, quer dizer que tem muitas outras relações lógico-semânticas?” e “Quantas relações lógico-semânticas existem no total?”. Essas perguntas abriram a oportunidade para que outras relações lógico-semânticas fossem sistematizadas em aulas posteriores, após o término da unidade didática.

Destacamos que as questões 1i, 1j e o texto explicativo após essas questões foram elaborados com o intuito de ressaltar aos alunos que, a depender de como se articulam as sentenças, a relação lógico-semântica pretendida pode mudar. Salientamos que uma das

possibilidades de articulação é alterar a ordem das sentenças. No entanto, nosso objetivo não foi trabalhar esse parâmetro na unidade didática. Como já mencionado em 1.2, o foco da pesquisa foi o parâmetro “elementos constituintes”. Contudo, uma vez que os alunos alterem a ordem das sentenças na questão 1*i*, o professor pode aproveitar a oportunidade para, em aulas posteriores, abordar esse parâmetro desenvolvendo atividades especificamente com esse fim.

A seguir, foi lida a parte “O que a relação lógico-semântica de premissa-conclusão tem a ver com a produção de um texto argumentativo?” e discutida com os alunos a relevância dessa relação na organização das ideias apresentadas e na orientação do leitor em direção ao ponto de vista defendido. Para reforçar essa importância, foram discutidas as diferenças entre duas situações comunicativas: uma conversa pessoal com um amigo e a escrita de um texto para ser publicado. Nos dois casos, são estabelecidas relações lógico-semânticas entre as partes do texto, falado ou escrito, mas, na presença do interlocutor, é mais fácil se fazer entender para o outro, pois, caso não haja entendimento das ideias, pode-se repetir uma palavra, uma frase, reformular uma ideia ou, até mesmo, valer-se de um gesto ou expressão facial para deixar explícito o que se pretende comunicar. Por outro lado, na elaboração de um texto escrito, o interlocutor não está presente, por isso as ideias precisam estar organizadas para serem facilmente compreendidas. Tendo em vista essa diferença, foi perguntado se os conectivos ajudariam, em um texto escrito, a tornar explícita a defesa de uma ideia, e os alunos responderam que sim, pois seria um recurso linguístico para reforçar a relação estabelecida.

### 3.3.1.2 Quanto às atividades da seção I sobre a relação lógico-semântica de contraste

Nas primeiras atividades sobre a relação lógico-semântica de contraste, os alunos estavam mais à vontade na elaboração das respostas, pois perceberam que as questões seriam semelhantes às anteriores, sobre premissa-conclusão. Na questão 2*b*, que solicitava a criação de inferências com base no quadrinho da Turma da Mônica com os personagens Cascão e Cebolinha, muitos alunos responderam de acordo com o que a imagem sugeria, como observado em um dos exemplos de resposta.

Figura 6 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma imagem

b) Observe os detalhes das imagens. Que expectativas podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.

Que ele vai fazer um curativo

Que o Cebolinha vai sarar o machucado

O Casção vai parar de sentir dor.

*“Que ele vai fazer um curativo  
Que o Cebolinha vai sarar o machucado  
O Casção vai parar de sentir dor”*

Entretanto, alguns alunos imaginaram que aconteceria algo diferente do que a imagem sugeria e criaram inferências prevendo um contraste.

Figura 7 – Exemplo de inferências criadas a partir de uma imagem

b) Observe os detalhes das imagens. Que expectativas podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.

Cebolinha ajudará Casção.

Cebolinha não ajudará Casção e correrá.

Cebolinha irá bater com a caixa de primeiros socorros na cabeça de Casção.

*“Cebolinha ajudará Casção.  
Cebolinha não ajudará Casção e correrá.  
Cebolinha irá bater com a caixa de primeiros socorros na cabeça de Casção.”*

A professora-pesquisadora perguntou se as ações e a fisionomia dos personagens nas imagens sugeriam que Cebolinha não ajudaria o Casção. Os alunos disseram que não, mas que conheciam a “fama” do Cebolinha de sempre zombar do Casção. Depois da realização das questões 2c e 2d, que solicitavam, respectivamente, identificar o que aconteceu no último quadrinho e marcar se esse quadrinho confirmava ou quebrava as inferências, foi explicado que

as respostas que indicavam que o último quadrinho confirmava as inferências expressas em *2b* estavam baseadas no conhecimento prévio dos alunos, o que poderia incluir leituras anteriores da revista Turma da Mônica. Por isso, alguns já previam um contraste, ou seja, uma quebra das inferências diretamente extraídas da imagem de uma pessoa indo ao socorro de alguém ferido. Depois das explicações, os alunos entenderam que Cebolinha colocar um esparadrapo na boca do Cascão para ele não chorar mais se contrastava com as inferências sugeridas pelas imagens anteriores, assim como se contrastaria se, por exemplo, Cebolinha batesse com a caixa de primeiros socorros na cabeça do Cascão.

As atividades relacionadas aos quadrinhos do Cascão e do Cebolinha nos levam a pensar em possibilidades de interpretação para a antecipação da quebra de inferências por parte dos alunos. Uma possibilidade seria o acionamento do conhecimento prévio sobre quem são Cebolinha e Cascão e como costumam agir esses amigos nas histórias da Turma da Mônica. Diante disso, as inferências geradas poderiam incluir o fato de Cebolinha querer zombar de Cascão. Outra possibilidade de interpretação seria o acionamento do conhecimento prévio de como se estrutura uma tirinha, em que, no último quadrinho, há uma quebra de inferências, ou seja, uma reanálise semântica em que elementos de uma representação existente no nível da mensagem são projetados em um novo *frame* (COULSON; KUTAS, 1998 *apud* GERHARDT, 2014). É importante ressaltar que essa reanálise semântica pode ocorrer em qualquer lugar do discurso e, na perspectiva de quem o lê, relaciona-se à desconstrução e posterior reconstrução de uma cena que havia sido conceptualizada. Porém, em materiais didáticos, comumente são exploradas atividades com tirinhas apontando a identificação da quebra de inferências e do gatilho do humor apenas no último quadrinho (GERHARDT, 2014). É possível especular, portanto, que o conhecimento prévio sobre o que constitui uma sequência de quadrinhos pode ter contribuído para a criação de inferências que previam um contraste na elaboração das respostas de alguns alunos à questão *2b*.

Essas possibilidades de interpretação para a antecipação da quebra de inferências corroboram o que exploramos na seção 1.2 desta dissertação: as inferências geradas a partir de uma ideia dependem da integração da informação textual com os conhecimentos prévios acionados pelo leitor. No caso da atividade da unidade didática, se o leitor aciona o conhecimento prévio sobre quem são Cascão e Cebolinha e/ou sobre a estrutura de uma tirinha cômica, as inferências geradas podem incluir Cebolinha zombar de seu amigo. Por isso, entendemos que alguns alunos produziram inferências baseadas nos seus conhecimentos prévios e geraram inferências que previam um contraste.

Tendo em vista as discussões advindas dessas atividades, sugerimos duas possibilidades de alteração da unidade didática. Uma das alterações seria a reformulação do enunciado da questão 2b (“Observe os detalhes das imagens. Que expectativas<sup>6</sup> podemos criar em relação à continuação da história? Escreva algumas expectativas possíveis.”), a fim de tornar mais explícita a solicitação da criação de inferências diretamente extraídas das imagens: “Observe os detalhes das imagens. O que as feições de dor de um personagem e de urgência do outro, bem como a ação deste com uma caixa de primeiros socorros, sugerem em relação à continuação da história?”. Outra possível alteração seria a utilização de imagens com personagens desconhecidos, pois, dessa forma, aumentam as chances de os alunos se aterem objetivamente às ações dos personagens e criarem inferências diretamente relacionadas a elas.

Embora as sugestões dadas facilitem o trabalho em sala de aula para o entendimento da quebra de inferências na relação lógico-semântica de contraste, não consideramos a questão 2b, tal como está na unidade didática, uma atividade malsucedida. Mesmo com respostas em que se previa um contraste, impedindo a esperada quebra de inferências geradas na apresentação da imagem seguinte, a atividade promoveu o desenvolvimento metalinguístico, porque possibilitou a discussão em sala de aula sobre o percurso de raciocínio utilizado pelos alunos para chegarem àquela inferência na qual continha um contraste. Sem essa atividade, não seria possível aos alunos metacognizarem sobre a ação linguística realizada por eles mesmos no processo de estabelecimento da relação lógico-semântica.

Nas atividades 2e e 2f, relacionadas às sentenças sobre o aumento de lixeiras espalhadas pela cidade, alguns alunos já previam uma ideia contrastiva pela leitura da primeira sentença (“Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade”), não só por semelhança às questões anteriores, mas também, segundo eles, pelo fato de as pessoas sempre jogarem lixo no chão. Foi retomada a explicação sobre a antecipação do contraste em função da inferência ser gerada, em alguns casos, não só com base nos significados mais diretamente extraídos das palavras do enunciado, mas também com base no conhecimento prévio dos leitores. A professora-pesquisadora pediu para os alunos observarem a escolha das palavras da primeira sentença (“Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade”). Uma aluna destacou a palavra “aumentou” e fez um comentário bastante pertinente, levando muitos alunos a entenderem melhor a relação de contraste. A aluna disse que, se havia aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, era porque antes as pessoas jogavam lixo no chão, logo “aumentou” para que elas não fizessem mais isso. O comentário da aluna foi reforçado, e os alunos

---

<sup>6</sup> Relembramos que o termo “expectativa” remete ao conceito teórico de “inferência”. Optamos por usar, na reprodução da questão, o termo efetivamente empregado na unidade didática.

compreenderam que a primeira sentença orientava o leitor para a inferência de que o aumento das lixeiras diminuiria a quantidade de lixo jogado no chão e, por isso, a segunda sentença (“Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão”) quebrava as inferências geradas a partir da ideia inicial.

Para reforçar o entendimento da relação lógico-semântica de contraste, a professora-pesquisadora formulou outros exemplos, escreveu-os no quadro e discutiu-os com a turma. Um dos exemplos apresentados foi a sentença “Joana comprou as passagens para Paris”. Os alunos foram levados a pensar sobre o que se espera de uma pessoa que compra passagens para Paris, e muitos disseram que seria logicamente viajar para Paris. Em seguida, apresentou-se a sentença “Ela desistiu de viajar”, quebrando as inferências geradas a partir da primeira sentença.

Outro exemplo apresentado para reforçar o entendimento da relação de contraste foi “Foram colocadas quatro lixeiras dentro da sala de aula, uma em cada canto”. Mais uma vez os alunos foram levados a pensar sobre as inferências diretamente relacionadas às palavras do enunciado e responderam que a sentença indicava a intenção de diminuir o lixo. Depois, apresentou-se a sentença “Os alunos ainda jogam lixo no chão”, quebrando, assim, as inferências geradas anteriormente. O acréscimo de outros exemplos foi fundamental para reforçar o percurso de raciocínio realizado no estabelecimento da relação lógico-semântica de contraste.

Depois da leitura do box e do quadro esquemático sobre como se estabelece a relação de contraste, surgiram questionamentos sobre a nomenclatura. Alguns alunos perguntaram se a palavra “contraste” também significava “oposição”, termo frequentemente encontrado nos cadernos pedagógicos e nos livros didáticos utilizados durante as aulas de Língua Portuguesa. Foi discutido que “contraste”, “oposição” e “adversidade” (termo também utilizado em livros didáticos) referem-se à mesma relação lógico-semântica, mas que escolhemos utilizar a palavra “contraste” nesta unidade didática.

Em seguida, as turmas responderam às questões 2g e 2h. Na questão 2g, que solicitava a articulação das sentenças “Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade” e “Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão”, os alunos utilizaram conectivos conhecidos por eles, como “mas” e “porém”. Na questão 2h (“Que estratégia você utilizou para articular as duas sentenças?”), os alunos não tiveram dificuldade em identificar o conectivo como recurso de articulação.

Depois de lidos os exemplos com outros conectivos, perguntou-se aos alunos se havia outras maneiras de articular as sentenças, assim como fizeram nas atividades sobre a relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Embora essa pergunta não estivesse formulada na

unidade didática, a professora-pesquisadora percebeu a necessidade de reforçar a possibilidade de diferentes articulações, mas observando se a relação lógico-semântica se manteria ou não. Três respostas dadas oralmente pelos alunos foram “Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, só que muitas pessoas ainda jogam lixo no chão”, “Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade e muitas pessoas ainda jogam lixo no chão” e “Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade porque muitas pessoas ainda jogam lixo no chão”. As turmas compreenderam que, no primeiro e no segundo exemplo, a relação de contraste se mantinha, mas, no terceiro exemplo, a relação era de afirmação-justificativa, ou, segundo eles, de “explicação”. Destacou-se que o conectivo “e”, na segunda frase, não é prototípico de contraste, mas, nesse caso, estava a serviço da relação lógico-semântica de contraste. Essas atividades propiciaram a sistematização de outras relações lógico-semânticas em aulas posteriores, após a unidade didática.

Por terem sido produtivas as respostas dadas e por estimularem o controle acerca das possíveis articulações entre as sentenças, sugerimos que sejam formuladas duas perguntas: (1) “Agora experimente articular as duas sentenças de outras maneiras, utilizando outros conectivos que você conheça. Escreva algumas possibilidades” e (2) “A relação de contraste se manteve nas suas frases? Justifique sua resposta”. Dessa forma, os alunos poderão manipular as sentenças e pensar acerca das possíveis mudanças de relação lógico-semântica, fortalecendo seu desenvolvimento metalinguístico.

A questão 2i envolvia a comparação entre o início das sentenças “Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade...” e “Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade...” e trazia a pergunta: “Qual das duas frases indica para o leitor que logo em seguida virá uma ideia de contraste? Justifique sua resposta”. Os alunos facilmente identificaram a segunda sentença como aquela que antecipa um contraste, tendo em vista a presença do conectivo “embora”. A professora-pesquisadora reforçou que, a depender da posição do conectivo, pode-se anteciper ou não um contraste, o que seria uma estratégia argumentativa importante. Essa questão foi mais explorada a seguir, quando se tratou da relação de contraste dentro do texto.

Após as questões 2g, 2h e 2i, discutiu-se a relação lógico-semântica de contraste dentro do texto argumentativo. Analisou-se com os alunos que a primeira sentença (“Aumentou o número de lixeiras”) orienta o leitor para a criação de inferências: as pessoas vão jogar lixo no lugar certo, não vai haver mais sujeira nas ruas, a cidade ficará mais limpa. Mas a segunda sentença (“...porém muitas pessoas ainda jogam lixo no chão”) quebra as inferências iniciais e orienta o leitor para uma ideia contrária: o aumento das lixeiras não resolveu o problema do

lixo nas ruas, as pessoas não se preocupam com o próprio ambiente, não pensam nas consequências de se jogar lixo no chão. Os alunos compreenderam que, em um contraste, orienta-se o leitor para uma ideia que se opõe às inferências inicialmente geradas, por isso a sentença que traz o contraste tem peso argumentativo maior do que a outra sentença.

Discutiu-se também sobre as diferentes posições dos conectivos resultarem em estratégias distintas de argumentação: se a intenção é antecipar um contraste (“Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão”) ou não (“Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, porém as pessoas ainda jogam lixo no chão”). Nesse momento, foram acrescentadas outras sentenças para exemplificar essas diferentes estratégias. A partir das sentenças “Eu trouxe uma caixa de chocolates...” e “Embora eu tenha trazido uma caixa de chocolates...”, os alunos foram levados a pensar sobre qual delas faria o interlocutor ter esperanças de ganhar um chocolate e responderam que seria a primeira sentença, pois a segunda já indicava, por meio do conectivo “embora”, que não haveria esperanças de ganhar chocolate.

Ao discutir essas diferentes estratégias, um aluno comentou que as sentenças que antecipam um contraste parecem mais “formais” e “bonitas” dentro de um texto e que, por isso, segundo ele, convencem mais. Essa observação evidencia uma ação metalinguística realizada pelo aluno, a qual extrapola a fronteira da produção linguística e se volta para a sua avaliação, o que reforça o domínio e a autonomia do indivíduo em relação às próprias práticas de linguagem.

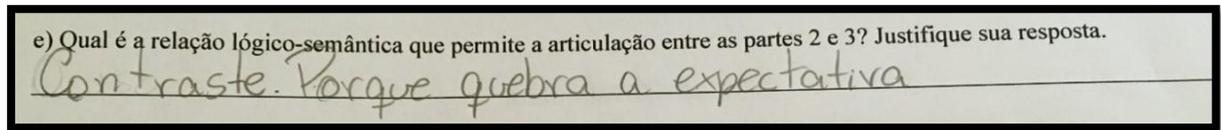
### 3.3.1.3 Quanto às atividades da seção I sobre relações lógico-semânticas dentro do texto

Como observado no tópico 3.1, de análise das produções textuais, a articulação e a organização de ideias para defender um ponto de vista em um texto escrito é uma das dificuldades das turmas participantes da pesquisa. Os alunos tendem a usar frases justapostas, focando-se mais no sentido das ideias do que no modo como estão estruturadas. Por isso, consideramos relevantes as atividades de estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste da seção I da unidade didática, pois permitiram aos alunos entender que as relações podem ser estabelecidas no nível da sentença e no nível do parágrafo.

Como todas as atividades sobre relações lógico-semânticas dentro do texto foram mediadas pela professora-pesquisadora, observou-se que não houve dificuldades na elaboração das respostas dadas às questões de 3a a 3k. Nas questões em que se pedia a justificativa na identificação da relação lógico-semântica (3e e 3j), os alunos foram estimulados a pensar sobre

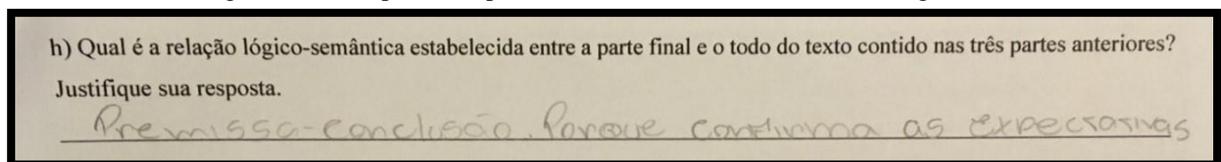
a confirmação e a quebra das inferências. Assim, as respostas dadas a essas atividades foram na direção esperada, como pode ser observado nos exemplos dados à questão 3e e à questão 3j.

Figura 8 – Exemplo de resposta baseada em conhecimento metalinguístico



*“Contraste. Porque quebra a expectativa”*

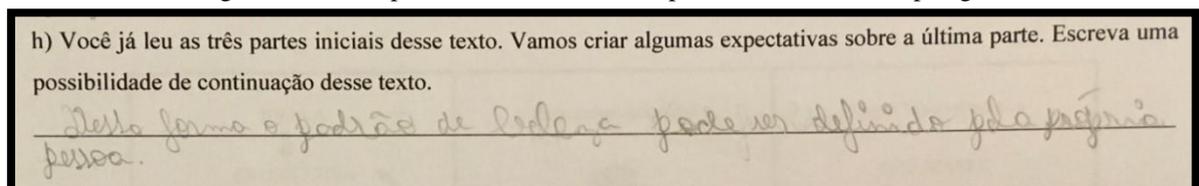
Figura 9 – Exemplo de resposta baseada em conhecimento metalinguístico<sup>7</sup>



*“Premissa-conclusão. Porque confirma as expectativas”*

Na questão 3h, que solicitava a criação de inferências sobre a última parte do parágrafo, os alunos demonstraram controle na elaboração de sentenças que confirmassem as inferências iniciais, como pode ser visto no exemplo a seguir.

Figura 10 – Exemplo de inferência criada a partir da leitura de um parágrafo



*“Dessa forma o padrão de beleza pode ser definido pela própria pessoa.”*

A leitura e a análise paulatina do parágrafo contribuíram para as turmas perceberem que há um encadeamento de ideias que convergem para a defesa de um ponto de vista, sendo, portanto, necessária uma organização para a manutenção da unidade textual. A elaboração de um parágrafo argumentativo exige compreender que as ideias articuladas são como “peças” que se encaixam e formam um todo de sentido, logo as frases não podem ser “lançadas” aleatoriamente à medida que são escritas. Sugerimos que, após as questões de 3a a 3k, seja

<sup>7</sup> Devido a um erro de digitação na unidade didática entregue aos alunos, a questão j aparece na figura 9 como h.

apresentado o parágrafo analisado na íntegra, na sua forma estruturada, a fim de favorecer a melhor visualização da organização textual.

Sobre a formulação das questões sobre as relações lógico-semânticas dentro do texto, retomamos a discussão sobre precisão teórica de termos, tal como fizemos em 3.3.1.1 acerca de “expectativa” e “inferência”, sendo aquele o termo empregado na unidade didática e este o termo teórico de maior precisão. Nas questões elaboradas, foram utilizados dois termos que, após a aplicação da unidade didática, julgamos pouco precisos teoricamente: “texto” e “ideia central”. Quanto a “texto”, utilizamos esse termo para fazer referência a parágrafo. Entendemos que o parágrafo é uma unidade textual, pois suas sentenças podem estar encadeadas de modo a sustentar a ideia contida no tópico frasal. Entretanto, como nosso objetivo, ao longo da unidade didática, foi abordar as relações lógico-semânticas em dois níveis, sentença e parágrafo, percebemos que haveria maior precisão teórica com a utilização do termo “parágrafo” nas referências a composições com essa estrutura definida. Quanto a “ideia central”, utilizamos esse termo na questão 3a para solicitar aos alunos que identificassem o pressuposto contido na primeira frase do parágrafo. Com vistas à precisão teórica, a questão 3a poderia ser reformulada da seguinte forma: “Com base nessa primeira frase, o que se pode pressupor sobre padrão de beleza?”. Assim, sugerimos que o professor considere as substituições dos termos aqui mencionados.

### 3.3.2 **Relato da aplicação da seção II da unidade didática**

A seção II da unidade didática foi dividida em quatro partes, de acordo com os tipos de atividades: (1) identificação, (2) comparação, (3) correção e (4) construção. No segundo dia de aplicação, foram trabalhadas as partes 1 e 2, que incluíam as questões de 1 a 5. No terceiro dia de aplicação, foram trabalhadas as partes 3 e 4, que incluíam as questões de 6 a 9.

Em cada parte da seção II, a professora-pesquisadora procurou promover uma breve discussão sobre o texto como um todo após a sua leitura, levantando perguntas para que os alunos pudessem se expressar oralmente. Essas conversas iniciais contribuíram para o ambiente favorável ao interesse pelo aprendizado do aspecto gramatical estudado. Além disso, antes de dar tempo para responderem por escrito às questões, as primeiras perguntas de todas as quatro partes da seção II foram respondidas oralmente junto com as turmas para que tivessem mais segurança na realização das demais atividades. Depois da feitura das atividades, as questões foram corrigidas junto com as turmas. Foi pedido que os alunos respondessem às questões a

lápiz e corrigissem a caneta, sem apagar o que haviam escrito antes, para que fosse possível a professora-pesquisadora analisar posteriormente as respostas inicialmente dadas.

Devido à extensão da unidade didática, optamos por desenvolver prioritariamente atividades de nível 2 de leitura (questões de 1 a 7) e de nível 4 de leitura (questões 8 e 9). Nosso objetivo nesta pesquisa é aprimorar o aspecto gramatical estudado, a fim de contribuir para a leitura e a produção de textos argumentativos. Porém, sabemos da importância das atividades de compreensão envolvendo diferentes níveis de leitura. Por isso, sugerimos que os professores elaborem questões de compreensão para explorar o texto em todo o seu potencial.

No segundo e no terceiro dia de aplicação da unidade, que envolviam as atividades da seção II, as aulas iniciaram-se com a retomada das relações lógico-semânticas estudadas e a sua importância para a argumentação. Foram retomados alguns exemplos dados ao longo da seção I para lembrar as relações lógico-semânticas aprendidas. Essa prática de recapitulação das relações estudadas se repetiu nos demais dias de aplicação da unidade didática.

Foi explicado aos alunos, de modo simplificado, que as etapas de atividades da seção II seguiriam uma sequência didática que refinariam progressivamente a percepção das relações lógico-semânticas na leitura e na produção de textos, por isso haveria quatro partes nessa seção: (1) identificação, (2) comparação, (3) correção e (4) construção.

Vale ressaltar que um dos entraves encontrados no início da aplicação da seção II foi lidar com as dificuldades dos alunos que não estiveram presentes na aula anterior. É importante destacar esse fato porque não é um mero detalhe circunstancial, pelo contrário, faz parte do cotidiano escolar e interfere na fluidez e no sequenciamento das atividades, sobretudo em turmas com quarenta alunos ou mais. Por isso, houve a necessidade de organizar a sala de maneira que os alunos faltosos se sentassem ao lado dos que estiveram presentes na aula anterior. Além disso, em vários momentos, foi preciso ir à mesa dos alunos faltosos para auxiliá-los na realização das atividades.

### 3.3.2.1 Quanto às atividades de identificação (parte 1)

No segundo dia de aplicação, foram realizadas as questões 1 e 2 relacionadas à identificação do aspecto gramatical. Após a leitura do parágrafo argumentativo, da parte 1 da seção II, o qual trazia a temática de relacionamento entre pais e filhos, os alunos foram estimulados a falar sobre o próprio relacionamento familiar. Alguns se identificaram com as informações trazidas no texto e disseram que também se sentiam tratados como crianças, tendo

que detalhar todos os passos dados. Depois de uma breve discussão em torno da temática, foi realizada a questão 1 junto com as turmas.

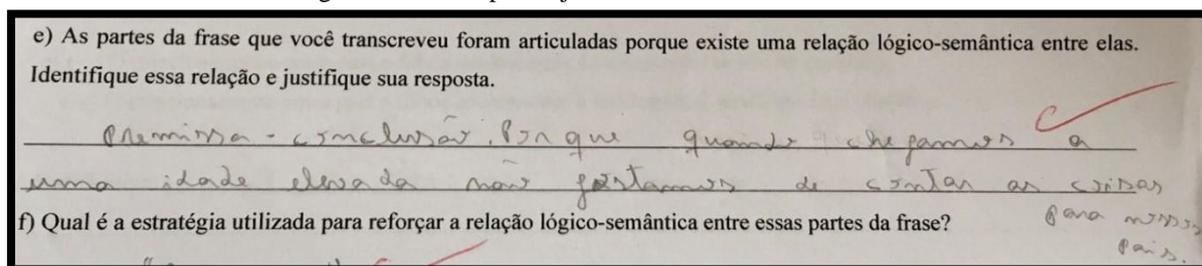
Sobre a questão 1 (“Qual é a ideia central apresentada no início desse texto?”), apontamos uma sugestão de reformulação do enunciado a fim de manter a precisão teórica dos termos. Sugerimos que a questão seja reformulada da seguinte maneira: “Identifique, na primeira frase do parágrafo, o ponto de vista que está sendo defendido”.

Após a feitura da questão 1 junto com os alunos, foi concedido tempo para responderem à questão 2. As turmas demonstraram certa insegurança e a todo instante pediam confirmação para se certificar de que as suas próprias respostas estavam em consonância com a solicitação do enunciado. Por isso, a professora-pesquisadora precisou percorrer a sala com frequência para tirar as dúvidas e dar orientações.

Uma das dificuldades durante as atividades da questão 2, como solicitado nas letras *b*, *e* e *g*, foi a elaboração das justificativas após a identificação da relação lógico-semântica. Percebeu-se a tendência à produção de justificativas sem explicações metalinguísticas. Os alunos foram orientados a darem explicações de acordo com o que fora construído na seção I da unidade didática, valendo-se da ideia de confirmação ou quebra de inferências. Foi elaborado, no quadro da sala de aula, o seguinte exemplo de resposta para a letra *b* (“As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta”): “As partes da frase estabelecem relação de contraste, pois existe um contraste entre as expectativas geradas a partir da ideia A (a pessoa tem 17 anos e depende dos pais) e a ideia B (achar a autoridade dos pais demasiadamente protetora)”.

Durante a correção da questão 2, notou-se que a maioria das justificativas era metalinguística e estava consoante ao que fora discutido na seção I. No entanto, algumas poucas respostas seguiram sem explicações metalinguísticas, com justificativas criadas a partir de inferências geradas pelos alunos. Isso pode ser observado em uma das respostas à letra *e*, da questão 2, que solicitava a identificação e a justificativa da relação lógico-semântica da frase “Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada”.

Figura 11 – Exemplo de justificativa baseada em inferência



*“Premissa-conclusão. Porque quando chegamos a uma idade elevada não gostamos de contar as coisas para nossos pais.”<sup>8</sup>*

É válido ressaltar que os impasses na elaboração de justificativas podem estar relacionados ao fato de explicitações metalinguísticas para indicar o caminho percorrido para identificar uma relação lógico-semântica não serem atividades comuns nos cadernos pedagógicos e nos livros didáticos. Respostas como a exemplificada na figura acima revelam, portanto, a reprodução de um modelo de leitura voltado para a apreensão do significado e não da estrutura das sentenças, ou seja, um modelo que não trata a linguagem na sua opacidade, mas apenas na transparência, voltando-se para os valores semânticos das sentenças. Apesar da tendência à produção de inferências durante as justificativas, notou-se, no decorrer da unidade didática, que as turmas progressivamente desenvolveram mais autonomia na elaboração das respostas, valendo-se de explicações metalinguísticas.

Durante a correção da questão 2, buscou-se, a todo instante, reforçar como as relações lógico-semânticas contribuíam para a defesa do ponto de vista contido na primeira frase. As perguntas contidas nas letras *a*, *b* e *c*, da questão 2, giravam em torno da primeira frase do parágrafo (“Embora eu tivesse 17 anos e dependesse dos meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora”) e solicitavam, respectivamente, a identificação das sentenças articuladas, da relação lógico-semântica estabelecida entre elas e do recurso linguístico utilizado na articulação. Durante a correção da letra *c*, alguns alunos responderam que o conectivo “embora” era “uma dica” de contraste. Destacou-se que a primeira sentença gerava uma inferência que já previa um contraste, sendo, portanto, uma estratégia de antecipação indicando que o argumento seguinte seria mais forte e orientaria o leitor para uma ideia contrária.

Após a correção da questão *c*, a professora-pesquisadora perguntou sobre o peso argumentativo dessas sentenças dentro do parágrafo. Os alunos notaram que a segunda sentença

<sup>8</sup> A indicação de “resposta correta”, assinalada de caneta vermelha, foi feita pela dupla de alunos.

tinha peso argumentativo maior do que à primeira e, além disso, trazia o ponto de vista a ser defendido. Sugerimos que seja formulada e acrescentada na unidade didática, após a letra *c*, a questão “Qual das duas partes tem um peso argumentativo maior no parágrafo? Justifique sua resposta”, pois reforça a relevância da relação lógico-semântica de contraste na produção de parágrafos argumentativos que objetivam a defesa de um ponto de vista.

### 3.3.2.2 Quanto às atividades de comparação (parte 2)

Ainda no segundo dia de aplicação, antes da realização das atividades de comparação (questões 3, 4 e 5), houve um momento inicial para a discussão do texto “Você gosta de ser adolescente?”. Muitos alunos responderam negativamente à pergunta contida no título do texto, o que proporcionou debates sobre as dificuldades de cada um em ser adolescente e favoreceu o encaminhamento para as atividades.

As questões de comparação exigiram maior concentração dos alunos. Houve dificuldade em identificar a relação lógico-semântica compatível com as informações do texto. Ao lerem as opções de resposta de cada item, alguns alunos diziam “mas essa frase tem sentido”, mesmo não estando coerente com a ideia original do texto. É importante esclarecer que essas opções de resposta foram pensadas de modo a se propor sentenças que fossem de fato possíveis de serem produzidas. A intenção era não apenas expor os alunos a frases com sentenças articuladas por meio de diferentes relações lógico-semânticas, mas também promover o desenvolvimento metalinguístico das habilidades de leitura. Logo, o sentido depreendido no texto deveria ser confrontado com as sentenças criadas a ponto de levar o aluno a selecionar a opção compatível com as ideias do texto. Por isso, foi preciso retomar com frequência trechos do texto para se chegar à relação lógico-semântica mais adequada às ideias originais.

Quanto às justificativas dadas às questões que solicitavam a identificação da relação lógico-semântica, não houve dificuldade por parte dos alunos. Como as atividades de comparação (questões 3, 4 e 5) foram feitas no mesmo dia das atividades de identificação (questões 1 e 2), os alunos já dispunham de um modelo de justificativa voltada para uma explicação metalinguística, dado na questão 2, por isso as justificativas foram na direção esperada.

Ressaltamos que, na questão 3, letra *b*, foi utilizado um conectivo não prototípico na formulação de uma das frases, o conectivo “se”. Como esse conectivo pode gerar dúvidas, pois comumente é associado à relação lógico-semântica de condição, sugerimos que seja substituído

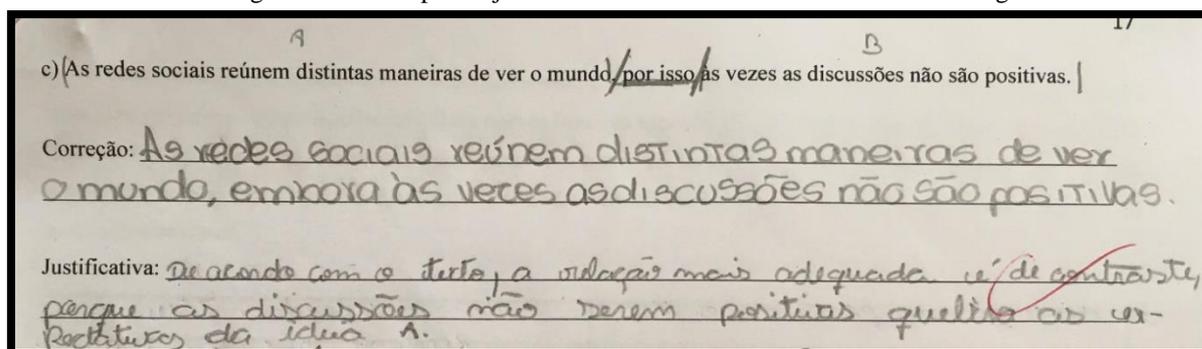
por “portanto”. A frase pode ser reformulada da seguinte maneira: “As diferenças de opiniões surgem no período da adolescência, portanto o relacionamento com os pais se transforma”.

### 3.3.2.3 Quanto às atividades de correção (parte 3)

No terceiro dia de aplicação, antes da realização das atividades de correção (questão 6), foram retomados exemplos dados na seção I para lembrar como se estruturam as relações lógico-semânticas. Em seguida, iniciou-se a leitura do texto. Durante a leitura do fragmento do artigo de opinião sobre liberdade de expressão e intolerância nas redes sociais, a professora-pesquisadora explicou o significado de palavras desconhecidas pelos alunos, como “massificação”, “longínquos”, “paradigma” e “paradoxo”. Após a leitura, houve um momento para discussão da temática em torno do texto. O assunto interessou os alunos, que se sentiram à vontade para falar sobre a sua relação com as redes sociais e sobre os comentários preconceituosos observados nas *timelines*.

Depois da discussão, foi realizada, junto com as turmas, a letra *a* da questão 6, a fim de fornecer um modelo de resposta para dar mais segurança na realização das demais atividades. Observou-se que as dificuldades na elaboração das justificativas foram menores e havia mais referências à confirmação e à quebra de inferências, o que evidencia o desenvolvimento metalinguístico no progressivo controle no estabelecimento das relações lógico-semânticas, como pode ser observado em uma das justificativas dadas à letra *c*, da questão 6.

Figura 12 – Exemplo de justificativa baseada em conhecimento metalinguístico



“De acordo com o texto, a relação mais adequada é de contraste, porque as discussões não serem positivas quebra as expectativas da ideia A.”<sup>9</sup>

<sup>9</sup> A indicação de “resposta correta”, assinalada de caneta vermelha, foi feita pela dupla de alunos.

As turmas foram orientadas a, antes de apontar o erro da frase, identificar as duas sentenças articuladas e escrever acima de cada uma a letra A e a letra B, como também pode ser observado na figura 12. Essa orientação ajudou os alunos a perceberem os limites das sentenças e o elemento de articulação entre elas, facilitando, assim, a identificação do problema no estabelecimento da relação lógico-semântica.

Alguns poucos alunos demonstraram dificuldade em apontar o erro na letra c (“As redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo, por isso às vezes as discussões não são positivas”), pois, segundo eles, a frase “fazia sentido”, embora o enunciado explicitasse que todas as frases continham incompatibilidades com as ideias do texto. Foi ressaltada a necessidade de recorrer ao texto para observar qual era o tipo de relação estabelecida originalmente, o que fortaleceu o exercício da habilidade de leitura.

#### 3.3.2.4 Quanto às atividades de construção (parte 4)

Ainda no terceiro dia de aplicação da unidade didática, após a realização das atividades de correção, explicou-se novamente que as questões realizadas até o momento seguiam uma gradação no nível de dificuldade com o intuito de refinar progressivamente o domínio no estabelecimento das relações lógico-semânticas, partindo do mais simples para o mais complexo. Sendo assim, a última parte da seção II (questões 7, 8 e 9) demandou dos alunos maior autonomia e controle, pois envolvia a construção de sentenças articuladas para o estabelecimento de relações lógico-semânticas.

A leitura do fragmento do discurso da Vereadora Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, gerou discussões a respeito da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Embora alguns alunos tenham ficado tímidos durante as discussões, outros foram enfáticos e taxativos ao falar sobre as diferentes formas de violência contra a mulher. O debate em torno do tema propiciou o direcionamento para as atividades e contribuiu para a elaboração de frases contendo relações lógico-semânticas.

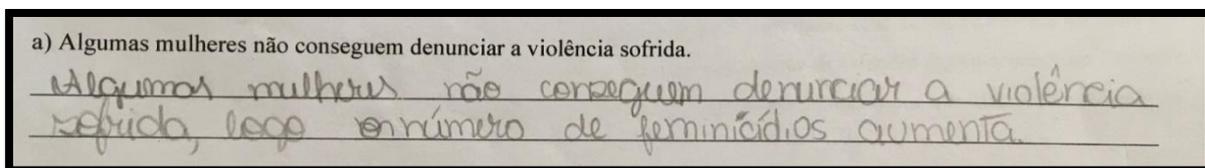
Houve interesse e participação na realização da questão 7, que solicitava a articulação das frases da primeira coluna com as frases da segunda coluna. O fato de as atividades serem realizadas em dupla favoreceu o diálogo entre os alunos, que testavam a articulação de uma frase com a outra para verificar se o sentido estava coerente com as ideias do texto e pensavam sobre o tipo de conectivo mais adequado à frase. Essa sondagem para a construção das sentenças propiciou maior agenciamento dos alunos nas próprias práticas de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento metalinguístico.

Nas questões 8 e 9, que solicitavam, respectivamente, a criação de frases de conclusão e frases de contraste, os alunos, a princípio, pensaram que teriam de copiar frases do texto. Explicou-se que, nessas questões, haveria maior liberdade para a criação das frases, no entanto era preciso ater-se ao estabelecimento da relação lógico-semântica pedida. Alguns alunos tiveram dificuldades na elaboração das frases, o que talvez possa ser explicado pela densidade temática do texto e pela falta de vivência em debates sobre o assunto em questão. Sugerimos que, nas questões de construção, por exigirem maior autonomia, haja mais tempo para debates acerca da temática, pois possibilitará maior vocabulário para a criação das frases.

Vale ressaltar que as questões 8 e 9 foram elaboradas justamente para promover maior autonomia na construção das sentenças de modo a fortalecer as práticas linguísticas dos alunos. As questões 8 e 9 são consideradas de nível 4 de leitura, pois promovem um nível de leitura mais global, em que o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo e se posiciona criticamente sobre o assunto (APPLEGATE; QUINN; APPLEGATE, 2002). Assim, os alunos deveriam depreender as ideias mais globais do texto e criar sentenças articuladas àquelas dadas nas questões, indo além da superfície textual e mostrando que foi afetado pelo que leu.

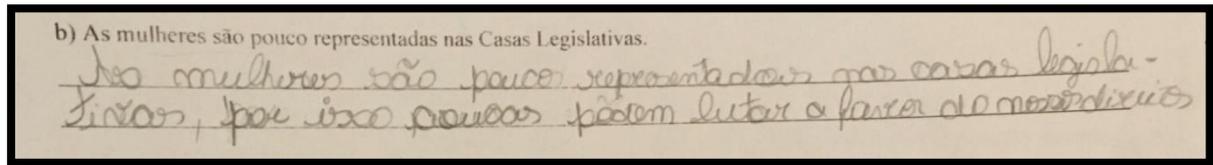
Nos exemplos a seguir, pode-se comprovar que muitos alunos não só demonstraram maior agenciamento das próprias práticas de linguagem ao produzir sentenças estabelecendo as relações lógico-semânticas estudadas, mas também expressaram opiniões e formularam sentenças que dialogavam com a temática mais geral do texto, como exemplificado na figura 13. Muitas vezes as sentenças extrapolavam as informações do texto e traziam um posicionamento do leitor acerca da sua temática, como exemplificado nas figuras 14, 15 e 16.

Figura 13 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de premissa-conclusão.



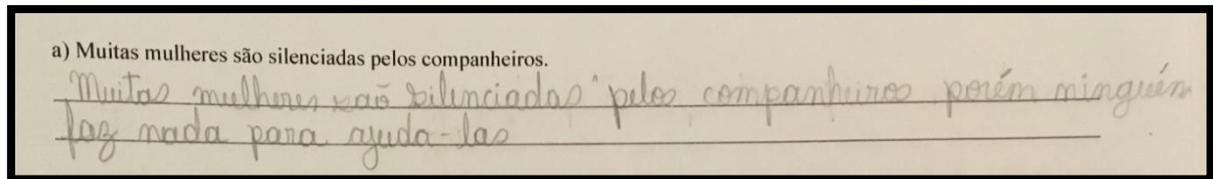
*“Algumas mulheres não conseguem denunciar a violência sofrida, logo o número de feminicídios aumenta”*

Figura 14 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de premissa-conclusão



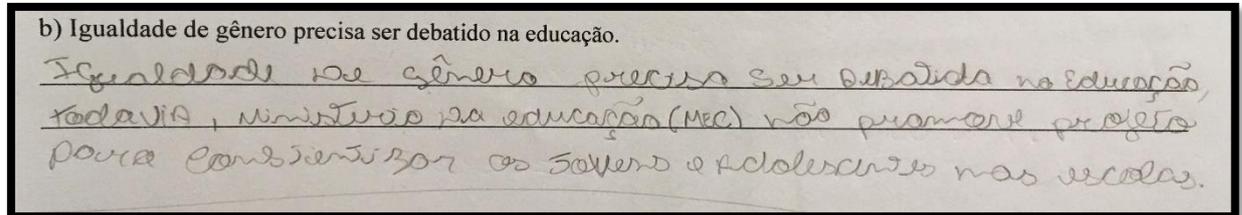
*“As mulheres são pouco representadas nas casas legislativas, por isso poucas podem lutar a favor dos nossos direitos”*

Figura 15 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de contraste



*“Muitas mulheres são silenciadas pelos companheiros porém ninguém faz nada para ajuda-las”*

Figura 16 – Exemplo de construção de sentença com estabelecimento de relação lógico-semântica de contraste



*“Igualdade de gênero precisa ser debatido na educação, todavia, Ministério da educação (MEC) não promove projeto para conscientizar os jovens e adolescentes nas escolas”*

### 3.3.3 Relato da aplicação da seção III da unidade didática

No quarto dia de aplicação da unidade didática, foram desenvolvidas atividades com foco na construção de parágrafos argumentativos. Nosso objetivo ao elaborar a seção III era contribuir para a progressiva autonomia e controle na produção de parágrafos argumentativos, de modo a ser possível entender que o estabelecimento de relações lógico-semânticas ocorre não só no nível da sentença, mas também no nível do parágrafo.

Como a seção III envolvia produção textual, foram distribuídos os materiais correspondentes a essa seção a cada aluno. Permitiu-se aos alunos sentar em dupla, mas cada

um responderia individualmente às atividades. A professora-pesquisadora fez a mediação das respostas às atividades de *a a h*, visto que seriam discutidos novos conceitos.

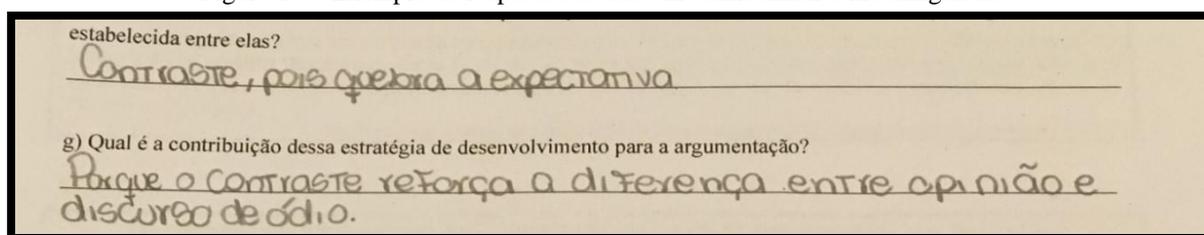
O entendimento da estrutura do parágrafo argumentativo foi satisfatório. Os alunos compreenderam que, em um parágrafo, há tópico frasal e desenvolvimento, geralmente com sentenças articuladas por meio de relações lógico-semânticas. A apresentação progressiva dos conceitos, juntamente com os exercícios, contribuiu para a construção da ideia de como se organiza a unidade de composição textual.

Por questões didáticas, desenvolvemos a seção III com foco apenas em uma das formas de elaboração do tópico frasal, *declaração inicial*, pois consideramos a maneira mais simples para iniciar a produção de um parágrafo. De fato, observou-se controle dos alunos na elaboração das próprias declarações iniciais na produção dos parágrafos, o que evidencia maior agenciamento das práticas de escrita.

Os dois tipos de desenvolvimento de parágrafo argumentativo trabalhados na unidade didática (*citação de exemplos e contraste de ideias*) também foram bem apreendidos pelos alunos. O fato de terem sido apenas dois tipos de desenvolvimento, sendo um deles o *contraste de ideias*, uma das relações lógico-semânticas trabalhadas, tornou mais fácil aos alunos entender essas duas possibilidades de fundamentação do tópico frasal. É importante ressaltar que compreender a estrutura do próprio texto era uma das dificuldades dos alunos, que, muitas das vezes, desenvolviam suas produções sem se ater a uma ideia central, fundamentada por meio de ideias articuladas lógico-semanticamente.

Percebemos que as questões de *a a h* foram produtivas para a apreensão da organização de um parágrafo, das suas possibilidades de desenvolvimento e das relações lógico-semânticas estabelecidas entre as sentenças. As turmas não tiveram dificuldades na elaboração das respostas como pode ser observado no exemplo a seguir.

Figura 17 – Exemplo de resposta baseada em conhecimento metalinguístico



“Contraste, pois quebra a expectativa”

“Porque o contraste reforça a diferença a diferença entre opinião e discurso de ódio.”

Sobre a formulação dos enunciados da seção III, apontamos como sugestão, assim como fizemos em 3.3.1.3, a substituição dos termos “texto” e “ideia central”. Como a seção III envolve especificamente a construção de um parágrafo, entendemos que é preciso demarcar o termo “parágrafo” a fim de manter a precisão teórica do conceito trabalhado, que pode ser comprometida caso se utilize apenas o termo “texto”. Além disso, pontuamos que o termo “ideia central” pode ser substituído por um termo mais preciso teoricamente, como “tópico frasal”. Embora Garcia (2010) explique que o parágrafo é uma unidade textual em que há uma ideia central sustentada por ideias secundárias, a utilização do termo “tópico frasal” daria maior precisão teórica ao conceito, tendo em vista que a abordagem da seção III da unidade didática inclui especificamente a estrutura do parágrafo. Levando em consideração a relevância de enunciados mais precisos, com utilização de termos linguísticos, sugerimos que o professor faça as alterações na unidade didática substituindo os termos mencionados nas questões para promover maior acurácia teórica.

Após as atividades de *a* a *h* da seção III, foram lidos, pelos alunos, os textos motivadores para a produção textual, que tinha como tema “Os limites do humor”. O tema gerou debates entre os alunos: havia aqueles que afirmavam categoricamente que “tudo valia” em termos de humor e aqueles que criticavam as piadas ofensivas. Em seguida, a professora-pesquisadora e os alunos se dirigiram para a sala de vídeo, a fim de assistirem ao documentário “O riso dos outros” (2012), de Pedro Arantes.

Depois do filme, foi aberto espaço para debate acerca da temática. As discussões foram bastante positivas e resultaram em explanações orais dos alunos sobre os próprios pontos de vista. Os alunos foram incentivados a ouvir com atenção a defesa das ideias dos colegas, de modo que todos pudessem se expressar. Vários questionamentos provocados pelo filme vieram à tona, como as piadas homofóbicas, machistas e racistas. As conversas em torno do tema foram tão intensas que a produção escrita ficou para o dia seguinte, o quinto dia de aplicação da unidade, fato que julgamos benéfico, pois os alunos tiveram tempo suficiente para se dedicar apenas à elaboração do próprio parágrafo argumentativo.

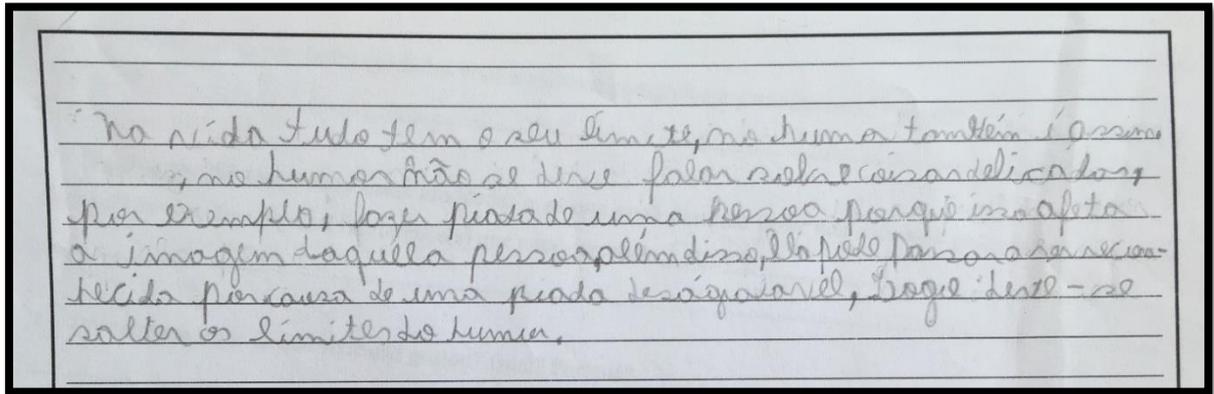
No quinto e último dia de aplicação, os alunos foram estimulados a relembrar as relações lógico-semânticas estudadas, os recursos linguísticos de articulação entre as sentenças, incluindo os tipos de conectivos, e o modo de organização do parágrafo argumentativo. A retomada e a sistematização no quadro de aspectos trabalhados foram essenciais para o desenvolvimento da produção textual, pois contribuiu para reavivar os conceitos construídos e favorecer o controle dos alunos na prática de escrita.

Em seguida, foram lidos novamente os textos motivadores. Houve um breve tempo para a retomada das discussões sobre o tema “Os limites do humor”. Como o debate do quarto dia de aplicação da unidade didática fora produtivo, os alunos já se sentiam à vontade para começar a elaboração do próprio parágrafo.

Durante o tempo destinado à produção, a professora-pesquisadora percorreu a sala para orientar os alunos e estimulá-los a pensar acerca das estratégias utilizadas por eles mesmos na escrita. Essa mediação ajudou os alunos a planejar o próprio parágrafo e a ter controle da sua organização e das relações lógico-semânticas entre as sentenças articuladas. Sempre que a professora-pesquisadora ia à mesa de um aluno, questionava-o quanto às estratégias utilizadas na produção com perguntas como, por exemplo, “Qual é o seu tópico frasal?” e “Qual é o tipo de desenvolvimento de parágrafo que você utilizou?”. Em vários momentos, notou-se que os alunos paravam para pensar acerca da construção do próprio parágrafo, o que contribuiu para estimulá-los ao controle na produção escrita. À medida que os parágrafos eram desenvolvidos, ouviram-se comentários como “Aqui eu quis fazer um contraste de ideias”, “O meu tópico frasal é esse” e “Essa frase conclui a ideia do meu parágrafo”, exemplos de agenciamento das próprias práticas de escrita e, por sua vez, de desenvolvimento metalinguístico.

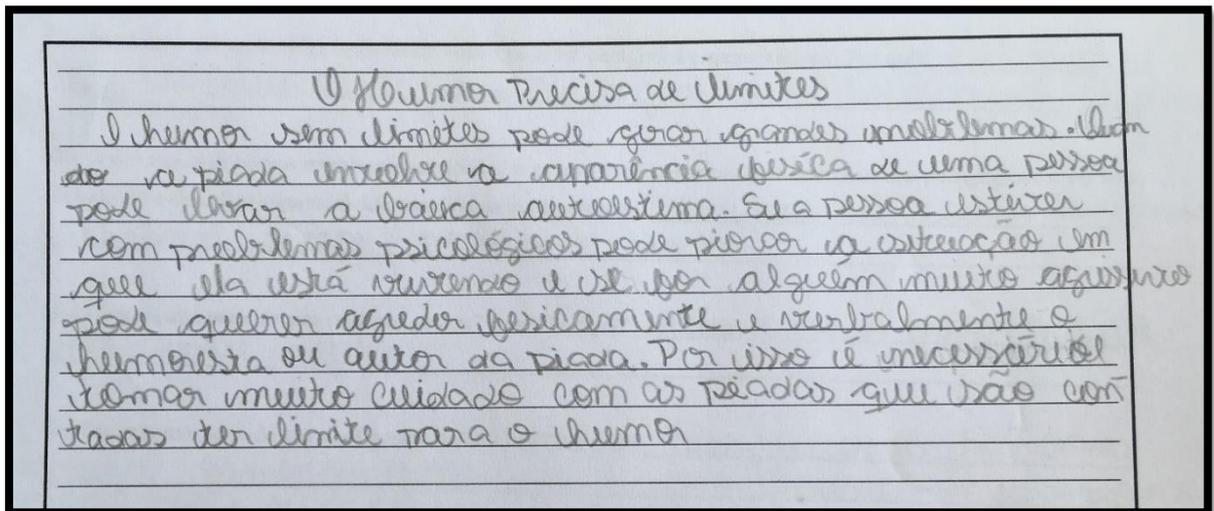
Na leitura e análise das produções, percebemos que, como um todo, os parágrafos argumentativos apresentaram estrutura definida: tópico frasal e desenvolvimento articulados lógico-semanticamente. Visto que a organização das ideias dentro de um texto era uma das dificuldades dos alunos, ler parágrafos com uma estrutura definida foi um grande avanço, pois evidenciou o controle metalinguístico na composição do próprio texto, sobretudo daqueles estudantes que demonstravam, antes da aplicação da unidade didática, essa dificuldade na produção escrita. Além disso, foi possível observar o domínio no estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste, o que denota controle na elaboração das próprias sentenças. Selecionamos três exemplos de produção de parágrafos que confirmam a nossa observação.

Figura 18 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo



*“Na vida tudo tem o seu limite, no humor também é assim. no humor não se deve falar sobre coisas delicadas, por exemplo, fazer piada de uma pessoa porque isso afeta a imagem daquela pessoa. além disso, ela pode passar a ser reconhecida por causa de uma piada desagradável. Logo deve-se saber os limites do humor.”*

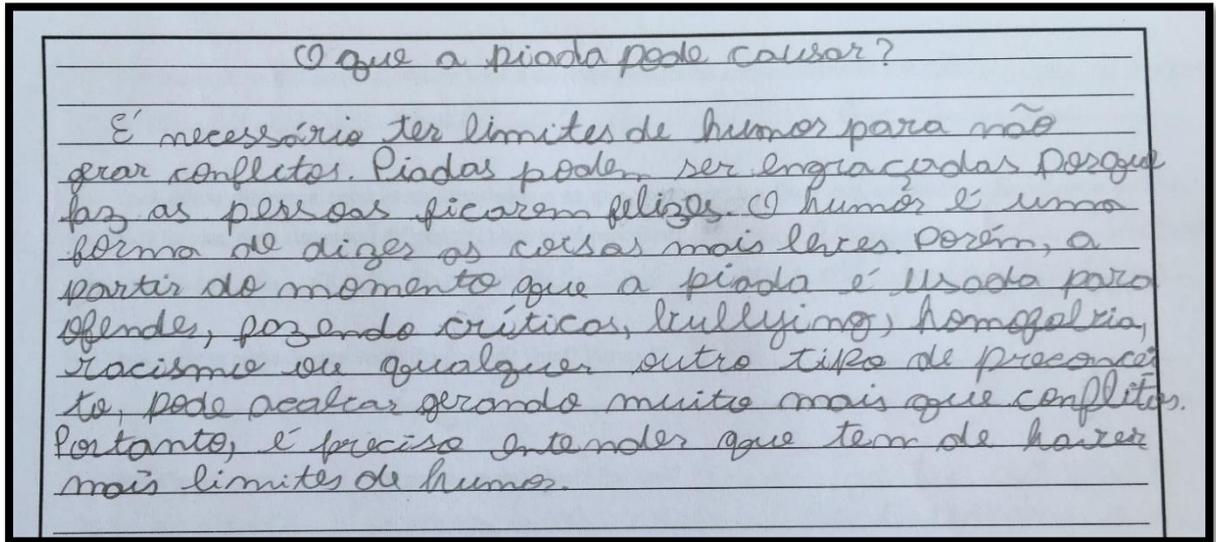
Figura 19 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo



#### *O humor precisa de limites*

*O humor sem limites pode gerar grandes problemas. Quando a piada envolve a aparência física de uma pessoa pode levar a baixa autoestima. Se a pessoa estiver com problemas psicológicos pode piorar a situação em que ela está vivendo e se for alguém muito agressivo pode querer agredir fisicamente e verbalmente o humorista ou autor da piada. Por isso é necessário tomar muito cuidado com as piadas que são contadas ter limite para o humor.*

Figura 20 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo

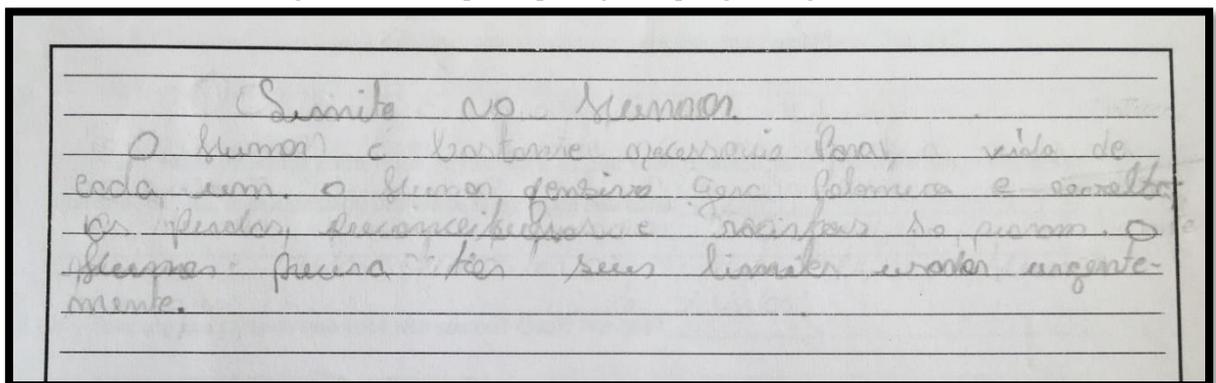


*O que a piada pode causar?*

*É necessário ter limites de humor para não gerar conflitos. Piadas podem ser engraçadas porque faz as pessoas ficarem felizes. O humor é uma forma de dizer as coisas mais leves. Porém, a partir do momento que a piada é usada para ofender, fazendo críticas, bullying, homofobia, racismo ou qualquer outro tipo de preconceito, pode acabar gerando muito mais que conflitos. Portanto, é preciso entender que tem de haver mais limites de humor.*

Na leitura e análise das produções textuais, foram observados também parágrafos com problemas no estabelecimento das relações lógico-semânticas estudadas. Seleccionamos dois exemplos e tecemos comentários.

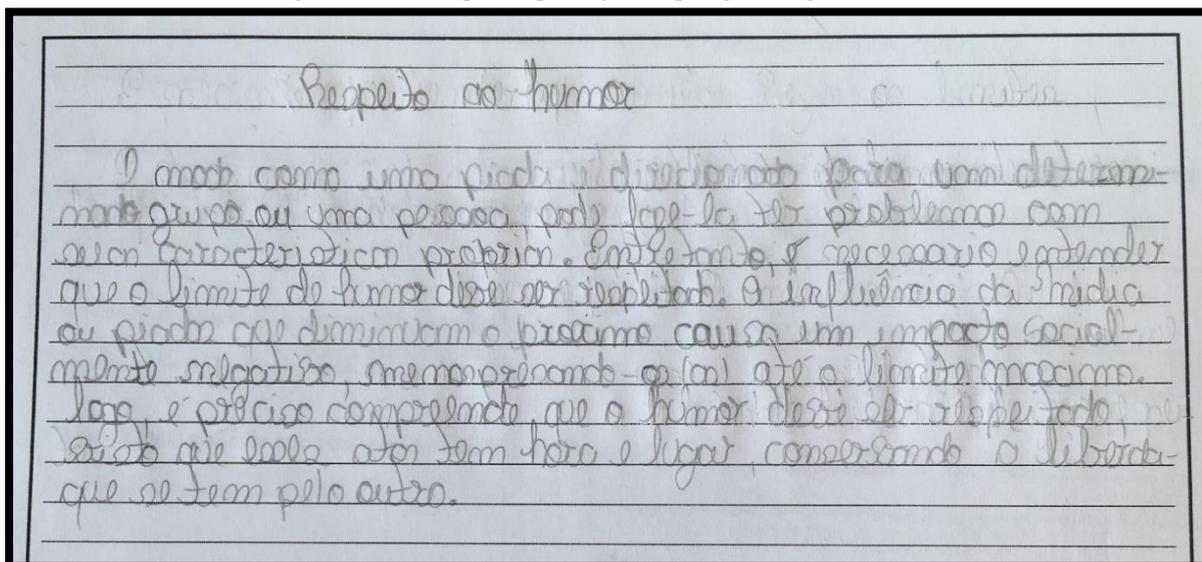
Figura 21 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo



*Limite no humor*

*O humor é bastante necessário para a vida de cada um. O humor ofensivo gera polemica e revolta. As piadas preconceituosas e racistas so pioram. O humor precisa ter seus limites usados urgentemente.*

Figura 22 – Exemplo de produção de parágrafo argumentativo



#### *Respeito ao humor*

*O modo como uma piada é direcionada para um determinado grupo ou uma pessoa pode fazê-la ter problemas com suas características próprias. Entretanto, é necessário entender que o limite do humor deve ser respeitado. A influência da mídia ou piadas que diminuem o próximo causa um impacto socialmente negativo, menosprezando-os (as) até o limite máximo. Logo, é preciso compreender que o humor deve ser respeitado, visto que esses atos tem hora e lugar, conservando a liberdade que se tem pelo outro.*

No primeiro exemplo de parágrafo argumentativo, na figura 21, nota-se que não houve controle na articulação das sentenças. Embora seja possível perceber as relações lógico-semânticas estabelecidas, em nenhum momento houve marca explícita das articulações por meio de conectivos, o que tornou o texto uma justaposição de frases. Entendemos que o uso de conectivos não é a única forma de articulação entre as sentenças, fato que foi trazido à tona em sala de aula durante a aplicação da seção I da unidade didática. No entanto, foi enfatizado também que, em um texto escrito, é necessário deixar explícitas as relações lógico-semânticas estabelecidas para orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

Ainda no primeiro exemplo, apesar de não haver marca explícita da articulação entre as sentenças, observa-se que houve o direcionamento do leitor para a defesa do ponto de vista, no caso, de que deve haver limites para o humor. Entretanto, o aluno não iniciou o parágrafo com um tópico frasal em forma de declaração inicial, como solicitado previamente, mas com um contraste de ideias e, em seguida, fez uma conclusão. Percebemos que, quanto à organização textual, a elaboração de uma declaração inicial como tópico frasal seria suficiente para tornar o parágrafo uma unidade com início, meio e fim.

No segundo exemplo de parágrafo argumentativo, na figura 22, observa-se a não pertinência do conectivo “entretanto”. Pela leitura, entende-se que as sentenças articuladas pelo conectivo “entretanto” estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão, e não de contraste. Por outro lado, é possível notar que o aluno demonstrou domínio da articulação de ideias com o uso do conectivo “logo”, usado na conclusão do texto, estabelecendo adequadamente a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Embora tenham sido poucos os casos de problemas na organização textual e no estabelecimento de relações lógico-semânticas, como ausência de conectivo e não pertinência de conectivo, entendemos que, como um todo, houve progressivo agenciamento das práticas de escrita, sobretudo quando se leva em conta a diferença entre o desempenho dos alunos antes e depois da aplicação da unidade didática.

### 3.3.4 Relato da avaliação da unidade didática pelos alunos

Após a elaboração das produções textuais, os alunos responderam individualmente à avaliação das atividades, sem intervenção da professora-pesquisadora. Pela leitura das respostas, pudemos constatar que a avaliação foi positiva e contribuiu para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Houve comentários acerca da mudança na percepção sobre o estabelecimento de relações lógico-semânticas a partir das aulas, como pode ser observado nos exemplos de resposta a seguir.

Figura 23 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática

1 – Você acha que a sua percepção sobre o estabelecimento de relações lógico-semânticas mudou a partir dessas aulas?  
 Se sim, explique um pouco sobre essa mudança. Sim, mudou a minha visão de ler e compreender um texto argumentativo.

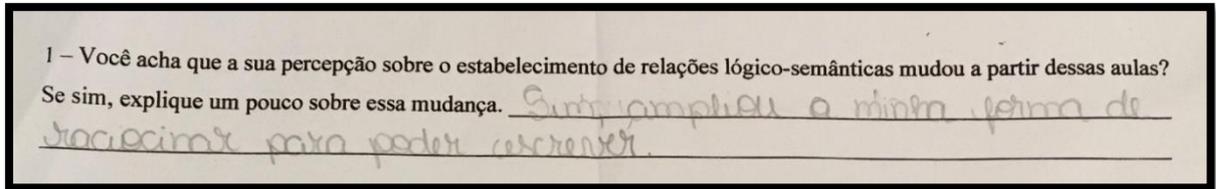
“Sim, mudou a minha visão de ler e compreender um texto argumentativo.”

Figura 24 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática

1 – Você acha que a sua percepção sobre o estabelecimento de relações lógico-semânticas mudou a partir dessas aulas?  
 Se sim, explique um pouco sobre essa mudança. agora eu sei identificar quando uma frase é conectiva ou premissa-conclusão e além disso ajuda mais a como usar alguns conectivos.

“agora eu sei indentificar quando uma frase é contraste ou premissa-conclusão e além disso ajuda mais a como usar alguns conectivos.”

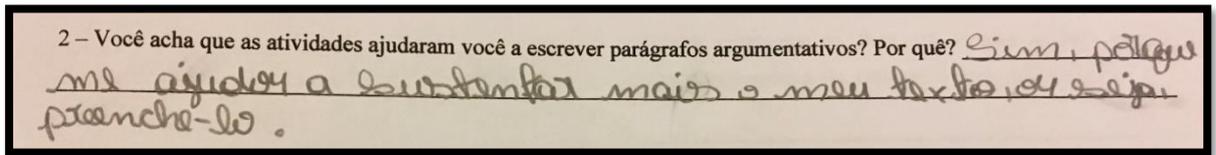
Figura 25 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



“Sim, ampliou a minha forma de raciocinar para poder escrever.”

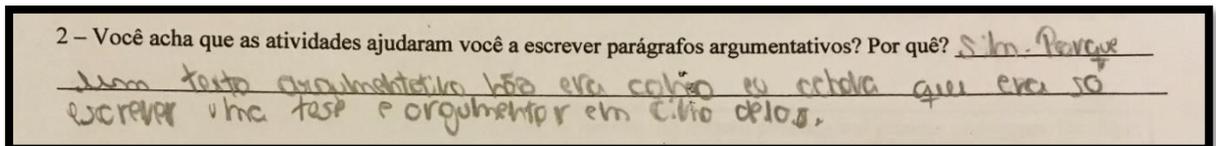
Alguns alunos confirmaram que as atividades ajudaram a escrever parágrafos argumentativos e a perceber que há estratégias para o desenvolvimento de um texto.

Figura 26 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



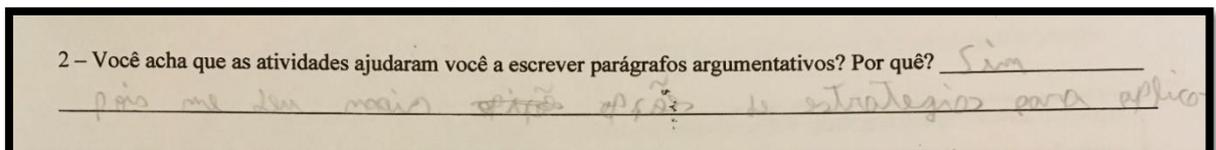
“Sim, porque me ajudou a sustentar mais o meu texto, ou seja, preenche-lo.”

Figura 27 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



“Sim. Porque um texto argumentativo não era como eu achava que era só escrever uma tese e argumentar em cima dela.”

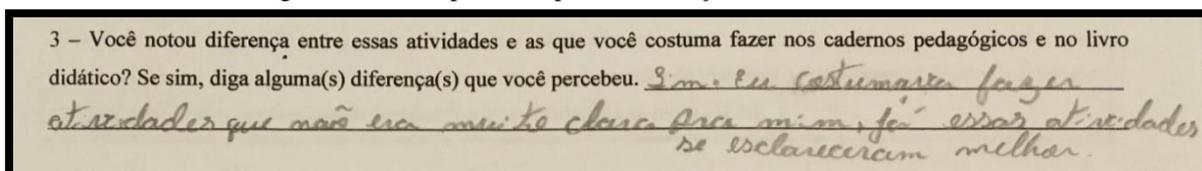
Figura 28 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



“Sim pois me deu mais opções de estratégias para aplicar”

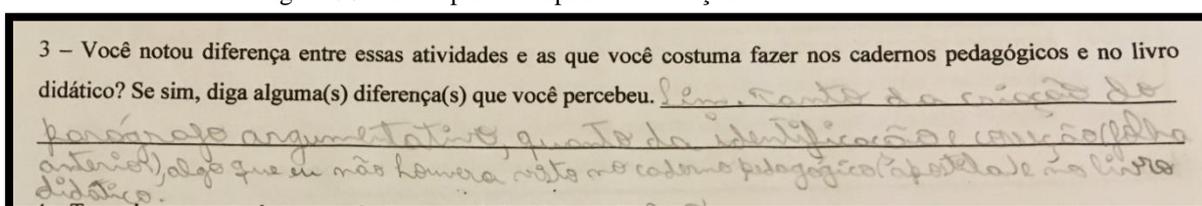
A maioria dos alunos notou diferença entre as atividades da unidade didática e as atividades dos cadernos pedagógicos e do livro didático. É interessante notar que o modo como as questões da unidade didática foram elaboradas e o foco no desenvolvimento metalinguístico com vistas à produção de melhores textos argumentativos foram percebidos por alguns alunos, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

Figura 29 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



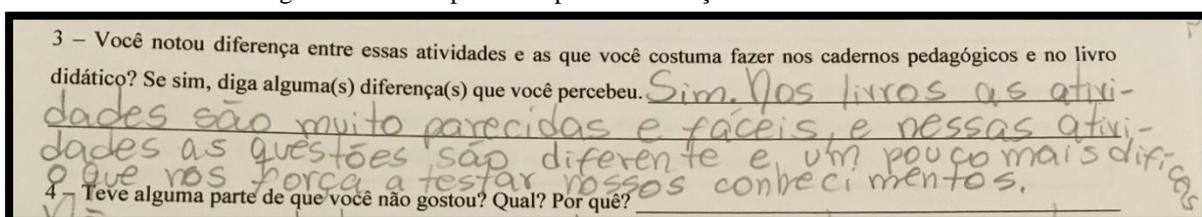
*“Sim. Eu costumava fazer atividades que não era muito clara pra mim, já essas atividades se esclareceram melhor.”*

Figura 30 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



*“Sim. Tanto da criação do parágrafo argumentativo, quanto da identificação e correção (folha anterior), algo que eu não houvera visto no caderno pedagógico (apostila) e no livro didático.”*

Figura 31 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



*“Sim. Nos livros as atividades são muito parecidas e fáceis, e nessas atividades as questões são diferente e um pouco mais difíceis o que nos força a testar nossos conhecimentos.”*

Figura 32 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática

3 – Você notou diferença entre essas atividades e as que você costuma fazer nos cadernos pedagógicos e no livro didático? Se sim, diga alguma(s) diferença(s) que você percebeu. *sim, porque no livro é só interpretação*

*“sim, porque no livro é só interpretação.”*

Na pergunta sobre alguma parte da unidade didática que não agradou, notamos que apenas um aluno mencionou um aspecto negativo, relacionado ao conteúdo do documentário escolhido como motivador para a produção textual. Entretanto, ressaltamos que o documentário estava adequado à faixa etária dos alunos, conforme a classificação da ficha técnica do filme.

Figura 33 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática

4 – Teve alguma parte de que você não gostou? Qual? Por quê? *Teve. O vídeo. Cheio de palavras de baixo calão, ela poderia ter explicado ou passado outro vídeo que explicasse mais sem os palavrões.*

*“Teve. O vídeo. Cheio de palavras de baixo calão, ela poderia ter explicado ou passado outro vídeo que explicasse mais sem os palavrões.”*

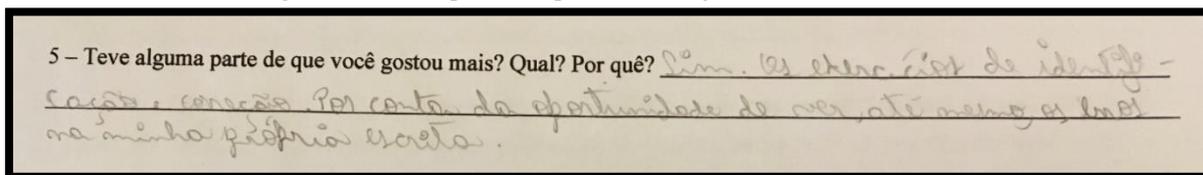
Quanto à parte da unidade didática que mais agradou, selecionamos cinco respostas que atestam a relevância de atividades voltadas para o desenvolvimento metalinguístico, partindo do mais simples para o mais complexo, de modo a contribuir progressivamente para o agenciamento das práticas de escrita.

Figura 34 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática

5 – Teve alguma parte de que você gostou mais? Qual? Por quê? *sim, dos quadrinhos. Porque tinha que criar expectativas de contraste ou premissa-conclusão.*

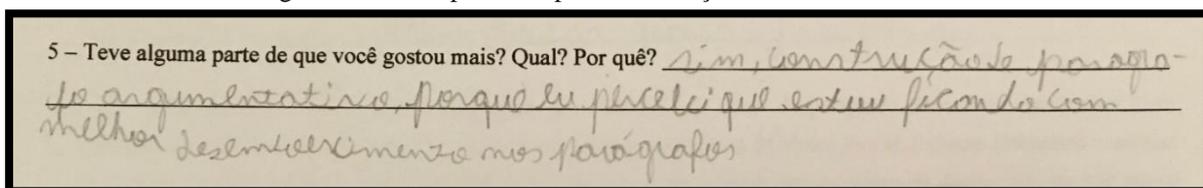
*“Sim, dos quadrinhos. Porque tinha que criar expectativas de contraste ou premissa-conclusão.”*

Figura 35 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



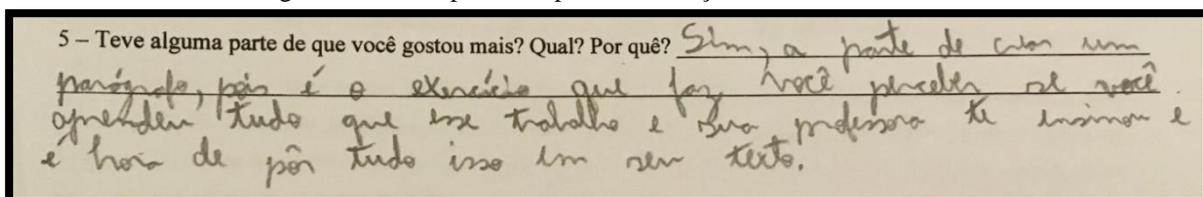
*“Sim. Os exercícios de identificação e correção. Por conta da oportunidade de ver, até mesmo, os erros na minha própria escrita.”*

Figura 36 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



*“sim, construção de parágrafo argumentativo, porque eu percebi que estava ficando com melhor desenvolvimento nos parágrafos”*

Figura 37 – Exemplo de resposta à avaliação da unidade didática



*“Sim, a parte de criar um parágrafo, pois é o exercício que faz você perceber se você aprendeu tudo que esse trabalho e sua professora te ensinou e é hora de pôr tudo isso em seu texto.”*

### 3.3.5 Considerações a respeito da aplicação da unidade didática

Sobre a aplicação da unidade didática, consideramos importante destacar dois aspectos. O primeiro aspecto diz respeito à temática dos textos ao longo da seção II. Optou-se por variar o tema das porções textuais para que os alunos pudessem observar as diferentes formas de articulação de ideias em textos com variadas temáticas e para tornar a aula mais dinâmica. Embora tenha havido breves discussões acerca dos temas antes de iniciar as atividades, observamos que, nas questões 8 e 9 da seção II (criação de frases para o estabelecimento de relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste), as dificuldades foram

maiores e demandaram tempo extra para a feitura das questões, em comparação com as anteriores. O fato de as temáticas terem variado ao longo de uma seção que previa um grau de complexidade e autonomia cada vez maior talvez tenha colaborado para essas dificuldades. Ao se deparar com questões que envolviam a criação de frases, foi apresentado um tema novo, sobre o qual os alunos não tinham se debruçado, muito menos lido outros textos sobre o mesmo assunto na unidade didática, tal como nos textos motivadores para a produção do parágrafo argumentativo, na seção III. A construção de sentenças estava focada em um único texto, com temática relativamente densa – igualdade de gêneros. Por isso, na formulação de sentenças de premissa-conclusão e de contraste, alguns alunos ficaram presos ao texto pelo fato de as discussões não terem sido aprofundadas.

Assim, sugerimos que cada parte da seção II seja realizada em um dia de aula (de dois a três tempos de aula), a fim de propiciar mais discussões acerca dos temas por meio de atividades de pré-leitura. Dessa forma, o aluno se sentirá mais seguro para elaborar sentenças, pois terá sido estimulado a pensar e a falar sobre o assunto, o que poderá resultar em um maior repertório de ideias para as atividades de construção.

Ainda sobre a temática, uma questão a ser levantada diz respeito à manutenção ou não do mesmo tema permeando todos os textos da seção II. Por um lado, a mesma temática pode trazer ao aluno diferentes aspectos relacionados àquele assunto, inclusive diferentes maneiras para sustentar o tema, uma vez que serão expostos argumentos diversificados. Por outro lado, atividades com textos de temas variados proporcionam ao aluno a oportunidade de observar que o encadeamento de ideias para o estabelecimento de relações lógico-semânticas colabora para a construção da argumentação e da defesa de pontos de vista em diferentes temáticas. Além disso, favorecem a discussão de tópicos distintos, tornando a aula menos cansativa e mais dinâmica. Cabe ao professor, portanto, optar pelo que considera mais pertinente à sua aula.

O segundo aspecto a ser destacado sobre a aplicação da unidade didática diz respeito às dificuldades remanescentes de alguns alunos no estabelecimento de relações lógico-semânticas em textos argumentativos. É válido ressaltar que, antes da aplicação da unidade didática, havia certa familiaridade dos alunos com a temática em torno do aspecto gramatical. Por terem sido trabalhados previamente textos argumentativos com distintas temáticas, os alunos já estavam relativamente familiarizados com essa tipologia textual e com a sua intenção comunicativa. Além disso, o termo “conectivo” e alguns dos valores semânticos mais frequentemente veiculados também eram familiares aos alunos, pois atividades acerca desse assunto vinham diluídas nas propostas dos cadernos pedagógicos e dos livros didáticos. Eram recorrentes

perguntas que solicitavam a identificação do conectivo e do seu valor semântico, com foco apenas na transparência da língua e não na sua opacidade.

Embora essa familiarização com o assunto tenha ajudado a introduzir a unidade didática, as atividades precedentes à sua aplicação não promoviam o monitoramento e o controle no estabelecimento das relações lógico-semânticas, nem estimulavam o domínio acerca das estratégias para o desenvolvimento de textos argumentativos. Não costuma haver, em aulas de Língua Portuguesa, um trabalho escolar sistemático que permita ao aluno encontrar explicações metalinguísticas para as próprias ações de leitura e escrita e controlar a construção das próprias sentenças em textos argumentativos, ou seja, um trabalho que trate a linguagem na sua opacidade.

Por isso, a professora-pesquisadora, antes da aplicação da unidade didática, percebia a tendência dos alunos a escrever textos simplesmente lançando e justapondo ideias à semelhança dos textos produzidos oralmente, sem um agenciamento das próprias práticas de escrita. Tendo em vista que atividades escolares geralmente se voltam para a transparência da língua, prendendo-se a valores semânticos e a conteúdos referenciais dos textos lidos (como visto em 3.3.2.1, que abordou os impasses dos alunos na elaboração de justificativas nas questões de identificação do aspecto gramatical), consideramos compreensíveis as dificuldades remanescentes de alguns alunos, após a aplicação da unidade didática, no estabelecimento de relações lógico-semânticas em textos argumentativos.

Entendemos que a escola tem um papel fundamental no aprimoramento das capacidades metalinguísticas dos alunos. Segundo Gombert (2003, p. 21), “contrariamente às atividades epilinguísticas que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar”. Ademais, todo trabalho desenvolvido em sala de aula é contínuo e progressivo, demandando constantes retomadas. Por mais que ainda emerjam, após a aplicação da unidade didática, algumas dificuldades no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafos argumentativos, consideramos que, como um todo, as atividades desenvolvidas nesta pesquisa contribuíram para o desenvolvimento metalinguístico no progressivo controle dos alunos acerca das suas próprias práticas de leitura e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento metalinguístico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo específico foi a promoção do desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste na produção de parágrafos argumentativos por alunos desse ano escolar. Para atingir os objetivos propostos, partimos da coleta e análise de produções textuais de alunos do 9º ano, a fim de analisar e tipificar problemas de estabelecimento das relações lógico-semânticas de premissa-conclusão e de contraste que emergiam dos textos. A partir da análise, elaboramos e aplicamos a unidade didática com vistas ao desenvolvimento metalinguístico dos alunos no estabelecimento das relações estudadas, de modo a minimizar os problemas analisados nas produções textuais.

Na primeira etapa da pesquisa, coleta e análise de produções textuais, tomamos como fundamentação um dos parâmetros notacionais de articulação de sentenças propostos por Gerhardt (2016), a saber, elementos constituintes. Com base em um dos elementos constituintes, o conectivo, direcionamos nosso olhar para dois tipos de problemas quanto ao seu uso: ausência e não pertinência. Através da análise das produções, percebemos que os alunos demonstravam algumas dificuldades quanto ao estabelecimento das relações estudadas. Embora os conectivos, elementos que marcam a relação lógico-semântica pretendida pelo redator, tenham sido apresentados progressivamente aos alunos desde o 6º ano de escolaridade, percebemos que ainda havia equívocos no seu uso, o que indicava não haver pleno controle metalinguístico na articulação das sentenças.

A análise das produções textuais nos permitiu concluir que o foco em atividades que exploram a mera significação dos conectivos não é suficiente para haver controle na articulação das sentenças para o estabelecimento de relações. Por isso, nesta pesquisa, defendemos a necessidade de promover o desenvolvimento metalinguístico para os alunos monitorarem e controlarem a articulação das próprias sentenças, a fim de estabelecer as relações lógico-semânticas pretendidas.

Na segunda etapa da pesquisa, fundamentamo-nos no aporte teórico sobre metacognição, desenvolvimento metalinguístico, relações lógico-semânticas e produção de parágrafo argumentativo para a elaboração da unidade didática. Cientes da importância da promoção de ações metalinguísticas para o monitoramento e o controle dos processos envolvidos na leitura e na escrita e do relevante papel das relações lógico-semânticas na construção e na organização textual, desenvolvemos a unidade didática visando colaborar para

o progressivo agenciamento dos alunos nas próprias práticas de linguagem. As atividades propostas seguiam um encadeamento que acreditamos ter refinado progressivamente a percepção sintática dos alunos sobre o estabelecimento das relações de premissa-conclusão e de contraste em parágrafos argumentativos. Os exercícios de estabelecimento das relações e a solicitação de justificativas para explicitar o caminho percorrido para as respostas fortaleceram a compreensão dos alunos acerca dos processos operados por eles na leitura e na escrita. Assim, foi possível realizar a tarefa final da unidade didática, a produção do parágrafo argumentativo, com maior monitoramento e controle.

Na terceira e última etapa da pesquisa, aplicamos a unidade didática em duas turmas do 9º ano. A aplicação da unidade possibilitou a geração de relatos que nos mostraram os aspectos positivos na realização das atividades e as dificuldades surgidas durante o percurso. Na primeira seção da unidade didática, percebemos que houve engajamento e interesse dos alunos na realização das questões, sobretudo, por envolver a criação de inferências para o estabelecimento das relações lógico-semânticas em diferentes níveis: imagens, sentenças e parágrafos. Consideramos essas atividades relevantes para a compreensão dos processos envolvidos no estabelecimento das relações lógico-semânticas e do papel que desempenham na estrutura e na organização argumental.

Na segunda seção da unidade didática, nas questões de identificação, comparação, correção e construção do aspecto gramatical, percebemos que surgiram dificuldades na elaboração das justificativas para explicar o percurso de raciocínio para as respostas dadas. Explicações metalinguísticas não costumam estar presentes nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, por isso consideramos compreensíveis as dificuldades dos alunos na elaboração das justificativas. Defendemos que cada vez mais as atividades metalinguísticas sejam exploradas nas aulas de língua materna, pois o aprimoramento das capacidades metalinguísticas resulta de aprendizagens explícitas (GOMBERT, 2003).

Na última seção da unidade didática, notamos que as atividades sobre a estrutura do parágrafo e as discussões acerca da temática desenvolvida na produção textual foram produtivas e estimularam os alunos a elaborarem seus textos com maior monitoramento e controle, como pôde ser observado nos parágrafos exemplificados nesta pesquisa. Nas suas produções, os alunos demonstraram domínio na articulação das sentenças e na estratégia utilizada para desenvolver os parágrafos argumentativos. Assim, podemos afirmar que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atingidos, pois contribuíram para o agenciamento dos alunos nas suas práticas de linguagem.

Os relatos sobre a aplicação da unidade didática também nos fizeram pensar em sugestões para aperfeiçoar o trabalho realizado. Na segunda seção da unidade didática, as questões propostas seguiam uma progressão que previa um grau de complexidade e autonomia cada vez maior: identificação, comparação, correção e construção. Por termos optado pela variedade temática nas porções textuais dessa seção, observamos que as últimas atividades, as de construção, demandaram um tempo maior de realização. Como o texto trabalhado nessas questões trazia uma temática relativamente densa e as discussões não tinham sido aprofundadas, os alunos tiveram mais dificuldades na elaboração das sentenças. Por isso, uma das sugestões que apontamos seria realizar as quatro partes de atividades dessa seção em dias diferentes para que as discussões acerca da temática dos textos possam ser mais profícuas. Desse modo, pode-se proporcionar aos alunos o embasamento necessário para a elaboração de suas respostas, sobretudo, nas questões de nível 4 de leitura, as quais solicitam a criação de frases a partir da concatenação das ideias mais centrais do texto com o posicionamento do leitor.

Outra sugestão que propomos seria a aplicação da unidade didática no primeiro semestre do ano letivo, e não no final do último semestre, como aconteceu nesta pesquisa. Se a aplicação da unidade tivesse acontecido no início do ano, as possibilidades de ampliação do trabalho com as relações lógico-semânticas, inclusive, estendendo para além daquelas focalizadas na pesquisa, teriam sido maiores. Além disso, haveria a oportunidade de explorar a potencialidade dos textos por meio de atividades que abarcassem outros níveis de leitura, aspecto que consideramos uma lacuna nesta pesquisa. Como o nosso enfoque estava no estabelecimento das relações lógico-semânticas, enquadradas por Applegate, Quinn e Applegate (2002) no nível 2 de leitura, e a nossa unidade didática estava extensa, optamos por explorar mais esse nível. Cientes da relevância de perscrutar os textos em todo o seu potencial, sugerimos também que sejam elaboradas questões que abarquem diferentes níveis de leitura.

Como desdobramentos da pesquisa, apontamos a possibilidade de elaboração de unidades didáticas com outras relações lógico-semânticas e com porções textuais para além do parágrafo, com estabelecimento de relações entre parágrafos dentro de um texto. Também destacamos que os outros parâmetros de articulação das sentenças propostos por Gerhardt (2016), fronteiras entre sentenças articuladas e ordem das sentenças, não focalizados nesta pesquisa, podem ser explorados e render substanciais pesquisas acerca do estabelecimento das relações lógico-semânticas. Enfim, os desdobramentos da pesquisa em termos de abordagem metacognitivista são amplos e evidenciam a necessidade de mais trabalhos voltados para o aprimoramento das habilidades metalinguísticas dos alunos.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa comprovam a viabilidade de um enfoque metalinguístico no trabalho com o estabelecimento de relações lógico-semânticas em parágrafos argumentativos. Salientamos que é fundamental trabalhar metalinguisticamente as relações lógico-semânticas porque envolve entender a argumentação do ponto de vista gramatical. Assim, o monitoramento e o controle sobre como as ideias se articulam e constroem sentidos com vistas à defesa de um ponto de vista podem proporcionar ao aluno maior domínio dos processos mentais com os quais opera para ler e escrever, tornando-o, dessa forma, agente das próprias práticas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

APPLEGATE, Mary Dekonty; QUINN, Kathleen Benson; APPLEGATE, Anthony. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 2, p. 174-180, out. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.  
Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>  
. Acesso em: 21 fev. 2019.

ERTMER, Peggy; NELWBY, Timothy. The expert learner: Strategies, self-regulated and reflective. **Instructional Sciencem**. Netherlands, vol. 24, n. 1, p. 1-24, 1996.

FLORES, Onici Claro. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, vol. 43, n. 2, p. 40-46, abr./jun. 2008.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: UnB, 1995.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: UFRN, 2014, p. 103-137.

\_\_\_\_\_. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. Campinas: Pontes, 2016.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 74-91, jul. 2009.

GOLDNADEL, Marcos; VANIN, Aline Aver; JANOSTIAC, Isabel. A produção da redação escolar: uma reflexão sobre a dissertação breve amparada na teoria da relevância. In: MOLLICA, Maria Cecília; SILVA, Cynthia Patusco Gomes da; BARBOSA, Maria de Fátima S.O. (Orgs.). **Olhares transversais em Pesquisa, Tecnologia e Inovação: o desafio da educação formal no século XXI**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012, p. 121-188.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-64.

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck dos (Orgs). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 105-116.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola. Sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. **Desenvolvimento metalinguístico através do estudo de relações lógicas e de paráfrases em atividade de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NELSON, Thomas; NARENS, Louis. Why investigate Metacognition? In: METCALFE J. e SHIMAMURA A. P. (Ed.). **Metacognition. Knowing about knowing**. Cambridge: MIT Press, 1996, p. 1-27.

PEREIRA, Cilene da Cunha; PINILLA, Maria da Aparecida Meireles de; COSTA, Maria Cristina Rigoni; OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria

Aparecida Lino SANTOS; Leonor Werneck dos (Orgs). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 27-58.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIEIRA, Anselmo da Silva. **Desenvolvimento metacognitivo no estabelecimento de inferências em atividades de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

## APÊNDICE A – Termo de Assentimento aos alunos



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Nome da pesquisa:** Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo

**Coordenadora da pesquisa:** Priscila Dionisio dos Santos

**Contatos da coordenadora:** XXX

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Prezado(a) Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Professora Priscila Dionisio dos Santos, aluna do Mestrado Profissional em Letras (UFRJ), sob orientação da Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O objetivo dessa pesquisa é analisar como atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a produção de textos argumentativos. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para você o benefício de escrever textos argumentativos de melhor qualidade. Você produzirá textos durante as atividades escolares, que serão analisados pela pesquisadora. Não haverá cobranças de nenhum valor. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício financeiro. A participação é voluntária e você poderá deixar de participar ou retirar o consentimento se assim desejar, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza. A pesquisa pode trazer como risco o seu cansaço durante a produção dos textos. Para minimizar esse risco, as atividades serão aplicadas aos poucos. A primeira etapa da pesquisa ocorrerá ao longo de uma semana e a última etapa da pesquisa ocorrerá ao longo de duas semanas de aulas, a fim de haver tempo suficiente para elaboração dos textos. Sua individualidade e o seu tempo serão respeitados e as dúvidas durante a aplicação da pesquisa serão esclarecidas, de modo que você tenha o bem-estar necessário para se sentir acolhido(a) ao participar. Seu nome não será divulgado em nenhum momento da pesquisa. Para garantir o sigilo absoluto, seus textos ficarão guardados em lugar seguro e qualquer dado que possa o(a) identificar, será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Você poderá consultar a pesquisadora em qualquer época, para esclarecimento ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Os resultados da pesquisa só serão divulgados em palestras, em artigos científicos e na dissertação e estarão à sua disposição caso solicite.

Eu aceito participar da pesquisa, que busca a melhoria da educação escolar e traz para mim o benefício de escrever textos argumentativos de melhor qualidade. Entendi todas as coisas que estão envolvidas na participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meu responsável. Li e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima. Estou ciente de que meu responsável receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com a pesquisadora. Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar:

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do aluno participante da pesquisa

---

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Em caso de dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 39382598 ou pelos e-mails: [cep@iesc.ufrj.br](mailto:cep@iesc.ufrj.br) ou [cep.iesc@gmail.com](mailto:cep.iesc@gmail.com).

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Nome da pesquisa:** Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo

**Coordenadora da pesquisa:** Priscila Dionisio dos Santos

**Contatos da coordenadora:** XXX

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro Responsável/Representante Legal,

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Professora Priscila Dionisio dos Santos, aluna do Mestrado Profissional em Letras (UFRJ), sob orientação da Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O objetivo dessa pesquisa é analisar como atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a produção de textos argumentativos. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para o(a) seu(sua) filho(a) o benefício de escrever textos argumentativos de melhor qualidade. Seu(Sua) filho(a), participante da pesquisa, produzirá textos durante as aulas de Língua Portuguesa, que serão analisados pela pesquisadora. Não haverá cobranças de nenhum valor. Ao participar desta pesquisa, seu(sua) filho(a) não terá nenhum benefício financeiro. A participação é voluntária e o(a) seu(sua) filho(a) poderá não participar ou retirar o consentimento de participação se assim desejar, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza. A pesquisa pode trazer como risco o cansaço do(a) participante durante a produção dos textos. Para minimizar esse risco, as atividades serão aplicadas aos poucos. A primeira etapa da pesquisa ocorrerá ao longo de uma semana de aula e a última etapa da pesquisa ocorrerá ao longo de duas semanas de aulas, a fim de haver tempo suficiente para elaboração dos textos. As individualidades e o tempo de cada um serão respeitados e as dúvidas durante a aplicação da pesquisa serão esclarecidas, de modo a proporcionar o bem-estar necessário para que seu(sua) filho(a) se sinta acolhido(a) ao participar. O nome de seu(sua) filho(a) não será divulgado em nenhum momento da pesquisa. Para garantir o sigilo absoluto, os textos ficarão guardados em lugar seguro e qualquer dado que possa identificar o participante, será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº. 466/12 e nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Você poderá consultar a pesquisadora em qualquer época, para esclarecimento ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Os resultados da pesquisa só serão divulgados em palestras, em artigos científicos e na dissertação e estarão à sua disposição caso solicite. Você receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com a pesquisadora. Diante das explicações, se você concorda que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, por gentileza, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome do(a) menor participante: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Responsável/Representante Legal

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Em caso de dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 39382598 ou pelos e-mails: [cep@iesc.ufrj.br](mailto:cep@iesc.ufrj.br) ou [cep.iesc@gmail.com](mailto:cep.iesc@gmail.com).

## APÊNDICE C – Termo de Anuência da Unidade Escolar



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Nome da pesquisa:** Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo

**Coordenadora da pesquisa:** Priscila Dionisio dos Santos

**Contatos da coordenadora:** XXX

### Termo de Anuência

A Unidade Escolar XXX consente o desenvolvimento nesta escola da pesquisa intitulada **Desenvolvimento metalinguístico no estabelecimento de relações lógico-semânticas na produção de parágrafo argumentativo** sob responsabilidade da Professora Priscila Dionisio dos Santos - Reg.UFRJ XXX, orientada no Mestrado Profissional em Letras (UFRJ) pela Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O estudo será realizado durante as atividades da disciplina de Língua Portuguesa para analisar como atividades metalinguísticas podem contribuir para a produção de textos argumentativos mais coerentes e coesos. A unidade escolar poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. A unidade escolar está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. O nome da unidade escolar e o nome dos alunos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo absoluto, e os resultados obtidos na pesquisa só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas e acadêmicas. A unidade escolar, qualquer participante ou instâncias partícipes não terão quaisquer custos para o desenvolvimento da pesquisa ou benefícios financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes dela. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca da melhoria da educação escolar e trarão para os alunos o benefício de escrever textos argumentativos de melhor qualidade.

**U.E. participante:**

XXX

Endereço: XXX

**Responsável(is)**

Diretor Geral: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Diretor Adjunto: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Diretor Geral

\_\_\_\_\_  
 Diretor Adjunto

Em caso de dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 39382598 ou pelos e-mails: [cep@iesc.ufrj.br](mailto:cep@iesc.ufrj.br) ou [cep.iesc@gmail.com](mailto:cep.iesc@gmail.com).

## APÊNDICE D – Unidade Didática: versão do professor

### UNIDADE DIDÁTICA: Relações lógico-semânticas

Caro estudante, nesta unidade didática, você vai aprimorar uma importante ação de leitura e escrita que contribui para a compreensão e produção de textos argumentativos: *o estabelecimento de relações lógico-semânticas*. Por meio das atividades, você entenderá como estabelecemos as relações lógico-semânticas e por que elas são importantes na produção de um texto argumentativo.

#### Seção I: Apresentação das relações lógico-semânticas

Relacionar é um processo que realizamos a todo instante, em variadas situações, como, por exemplo, quando assistimos a um filme, quando lemos uma história, quando vemos um *meme* na internet. Estamos sempre ligando partes para entender o sentido do todo, como num quebra-cabeças, em que as peças vão se encaixando até formar uma imagem única.



Quando lemos um texto ou uma imagem, somos conduzidos por meio de pistas que orientam a construção dos sentidos. Durante a leitura, vamos estabelecendo relações lógicas entre as partes, verificando sempre se existe um raciocínio coerente, ou seja, um fio condutor da organização das ideias. Durante a produção textual, também estabelecemos relações lógicas, tanto entre sentenças quanto entre partes maiores de um texto.

Vamos ver como as relações lógico-semânticas acontecem. Observe o quadrinho de uma tirinha da Turma da Mônica com a personagem Magali.



(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=45>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

1. a) Descreva a cena retratada na imagem.

---

Magali vê uma árvore carregada de frutas e diz “hum”.

A partir da descrição da imagem, você pode observar o que ela sugere e imaginar possibilidades para a continuação da história.

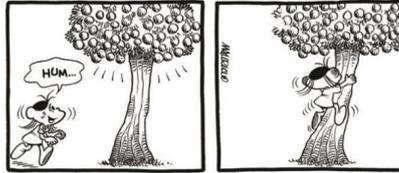
b) Observe os detalhes da imagem. O que a expressão facial e corporal da personagem Magali e a palavra contida no balão de fala sugerem em relação à continuação da história? Escreva algumas possibilidades.




Resposta pessoal.

Para pensar nas possibilidades de continuação da história, você combinou as informações das imagens com o seu conhecimento de mundo. Esse processo ativo realizado por você é chamado de **INFERÊNCIA**. Isso significa que você fez algumas inferências para chegar a uma conclusão lógica para a história.

Agora, veja o quadrinho seguinte.

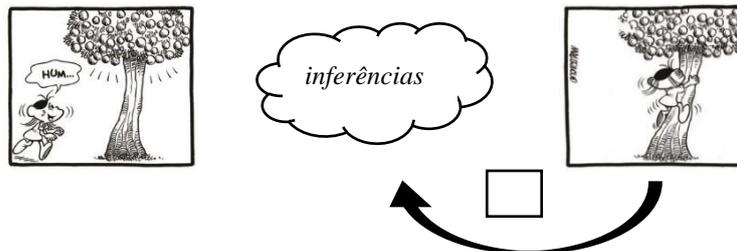


(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=45>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

c) O que acontece no quadrinho seguinte?

Magali sobe na árvore.

d) Marque no quadrado  se o último quadrinho confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.



O último quadrinho confirma uma inferência possível, pois subir na árvore é compatível com o que acontece na imagem anterior.

Para entender o sentido dessa tirinha, você estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º quadrinho), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º quadrinho). Agora, vamos estabelecer esse mesmo tipo de relação lógica entre duas sentenças.

Leia a sentença abaixo:

Algumas pessoas não se vacinam.

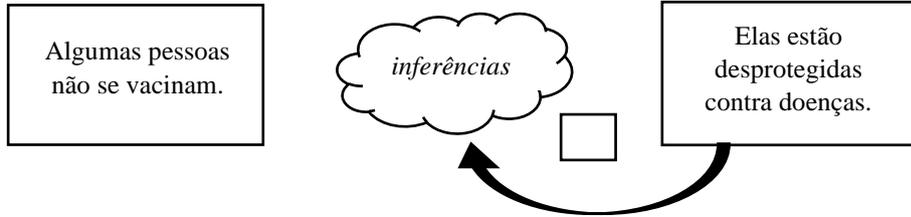
e) Que inferências podemos criar em relação a essas pessoas que não se vacinam? Escreva algumas inferências possíveis.

Resposta pessoal.

Agora, observe a sentença a seguir:

Elas estão desprotegidas contra doenças.

f) Marque no quadrado  se a sentença acima confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.

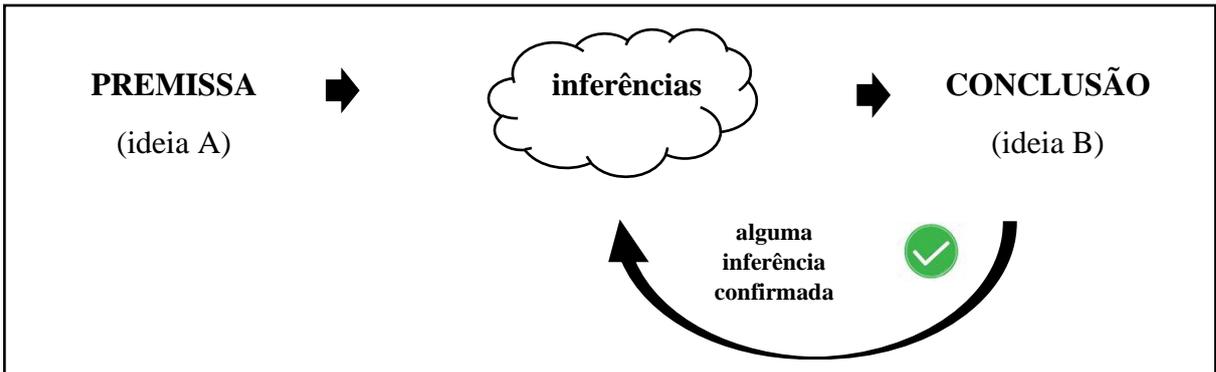


A segunda sentença confirma uma inferência possível, pois se refere a uma informação compatível com a primeira sentença.

Assim como nas imagens, nas sentenças você também estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º sentença), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º sentença). Existe, portanto, um encadeamento, ou seja, um raciocínio lógico entre essas ideias.

Tanto nas imagens quanto nas sentenças, alguma inferência que pode ter sido gerada a partir da ideia A foi confirmada na ideia B. Quando isso acontece, chamamos a ideia A de **PREMISSA** e a ideia B de **CONCLUSÃO**. Logo, dizemos que essa relação lógico-semântica é de **PREMISSA-CONCLUSÃO**.

Veja no esquema abaixo como ocorre a relação de premissa-conclusão.



### CONECTANDO AS SENTENÇAS

Vamos voltar às sentenças anteriores.

**PREMISSA**  
Algumas pessoas não se vacinam.

**CONCLUSÃO**  
Elas estão desprotegidas contra doenças.

g) Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Como você escreveria essa frase?

---

Resposta pessoal.

h) Que recurso linguístico você utilizou para articular as duas sentenças?

---

Resposta pessoal.

Existem diferentes recursos linguísticos para articular as sentenças. Um desses recursos é o **conectivo**, ou seja, palavra que reforça a relação lógico-semântica entre as ideias para unir as duas sentenças. Veja alguns conectivos que podem ser usados para unir duas sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão:

Algumas pessoas não se vacinam, **portanto** elas estão desprotegidas contra doenças.

Algumas pessoas não se vacinam, **então** elas estão desprotegidas contra doenças.

Algumas pessoas não se vacinam, **sendo assim** elas estão desprotegidas contra doenças.



Atenção! Apenas identificar o conectivo não é suficiente para descobrir a relação lógico-semântica, pois pode acontecer de um mesmo conectivo ser usado para marcar diversas relações. Por isso, é preciso verificar antes qual é a relação lógico-semântica entre as ideias articuladas.

i) Agora experimente articular as duas sentenças de outras maneiras, utilizando outros conectivos que você conheça. Escreva algumas possibilidades.

---

Resposta pessoal.

j) A relação de premissa-conclusão se manteve nas suas frases da letra “i”? Justifique sua resposta.

---

Resposta pessoal.

Como você pôde observar, existem diferentes formas de articular as sentenças e com diferentes conectivos. O que isso significa? Significa que as relações lógico-semânticas também podem mudar dependendo do modo como articulamos as ideias. Por isso, quando escrevemos um texto, é importante saber as relações lógico-semânticas que estamos estabelecendo para que o leitor entenda como as nossas ideias estão organizadas.

### O que a relação lógico-semântica de premissa-conclusão tem a ver com a produção de um texto argumentativo?

Como vimos nas atividades anteriores, estabelecer relações lógico-semânticas é uma forma de mostrar que as ideias apresentadas estão encadeadas, ou seja, existe um raciocínio lógico entre elas. Os conectivos são elementos linguísticos que dão pistas das relações estabelecidas e direcionam o leitor para um caminho. Veja a frase abaixo:

Algumas pessoas não se vacinam, **logo elas estão desprotegidas contra doenças.**

O conectivo “logo” orienta o leitor em direção à conclusão lógica da premissa anterior: se as pessoas não se vacinam, a conclusão é que elas estão desprotegidas contra doenças. A frase faz o leitor entender que não se vacinar é algo ruim. Por isso, quando escrevemos um texto argumentativo, as relações lógico-semânticas são importantes, pois organizam as ideias apresentadas de modo a orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

### VAMOS APRENDER OUTRA RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA

Observe os três primeiros quadrinhos abaixo.



Fonte: Ilustração de Michele Ripoll<sup>10</sup>

2. a) Descreva as cenas retratadas nos quadrinhos?

---

Um menino vê o outro machucado, corre e traz uma caixa de primeiros socorros.

A partir da descrição das imagens, você pode observar o que elas sugerem e imaginar possibilidades para a continuação da história.

b) Observe os detalhes das imagens. O que as feições de dor de um personagem e de urgência do outro, bem como a ação deste com uma caixa de primeiros socorros, sugerem em relação à continuação da história? Escreva algumas possibilidades.




Resposta pessoal.

---

<sup>10</sup> Ilustração baseada na tirinha de Maurício de Souza. Disponível em: [escrevistoria.blogspot.com/2013/02/cascao-machucadao.html](http://escrevistoria.blogspot.com/2013/02/cascao-machucadao.html). Acesso em: 24 jul. 2020.

Para pensar nas possibilidades de continuação da história, mais uma vez você combinou as informações das imagens com o seu conhecimento de mundo. Esse processo ativo realizado por você é chamado de **INFERÊNCIA**. Isso significa que você fez algumas inferências para chegar a uma conclusão lógica para a história.

Agora, veja a tirinha inteira.

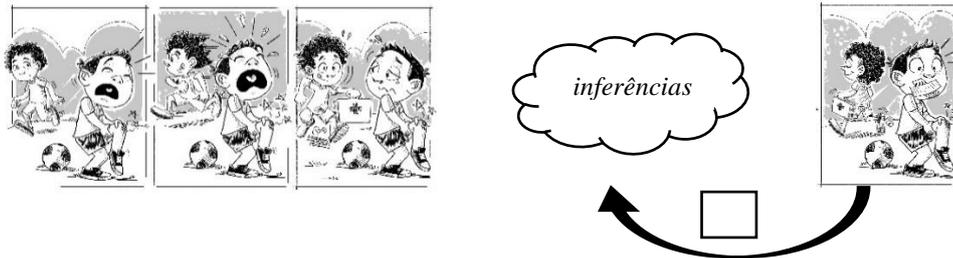


Fonte: Ilustração de Michele Ripoll

c) O que acontece no último quadrinho?

O menino com a caixa de primeiros socorros coloca um esparadrapo na boca do outro menino.

d) Marque no quadrado  se o último quadrinho confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.



O último quadrinho quebra as inferências, pois acontece algo diferente do que a imagem sugere, uma vez que o menino não presta ajuda ao outro.

Para entender o sentido dessa tirinha, você partiu de uma ideia A (com base nos três primeiros quadrinhos), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (4º quadrinho). Mais uma vez você estabeleceu uma relação lógica, ou seja, ligou as ideias. Agora, vamos fazer esse mesmo tipo de relação entre sentenças.

Observe a sentença abaixo:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade.

e) Que inferências podemos criar a respeito dessa informação? Escreva algumas inferências possíveis.

Resposta pessoal.

Observe a sentença a seguir:

Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

f) Marque no quadrado  se a sentença acima confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.

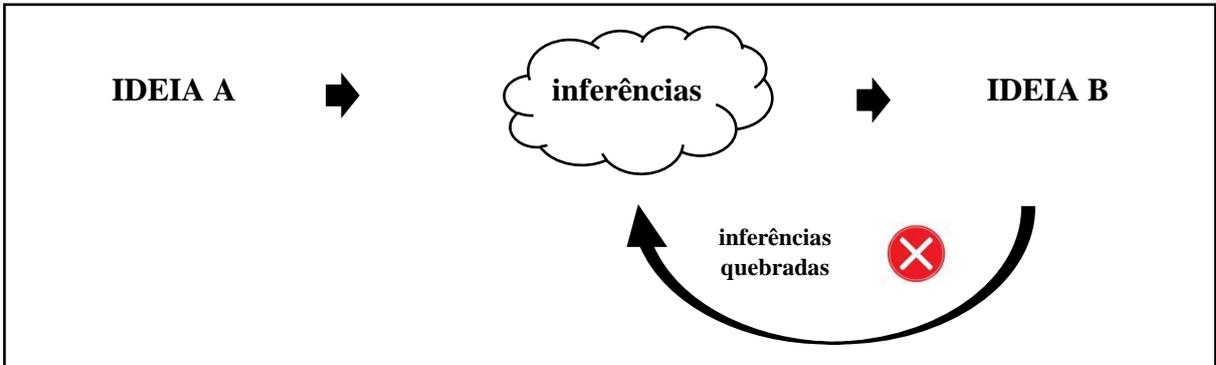


A segunda sentença quebra as inferências, pois se refere a algo diferente do que a primeira sentença sugere.

Assim como nas imagens, nas sentenças você também estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º sentença), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º sentença).

Tanto nas imagens quanto nas sentenças, as inferências foram quebradas. Quando isso acontece, dizemos que a relação lógico-semântica é de **CONTRASTE**, pois a ideia B se contrasta com as inferências criadas a partir da ideia A.

Veja no esquema abaixo como ocorre a relação lógico-semântica de contraste.



**CONECTANDO AS SENTENÇAS**

Vamos voltar às sentenças anteriores:

A  
Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade.

B  
Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

g) Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de contraste. Como você escreveria essa frase?

Resposta pessoal.

h) Que recurso linguístico você utilizou para articular as duas sentenças?

Resposta pessoal.

Como você já sabe, existem diferentes recursos linguísticos para articular as sentenças. Um desses recursos é o **conectivo**, ou seja, palavra que conecta as duas sentenças e reforça a relação lógico-semântica entre elas. Veja alguns conectivos que podem ser usados para reunir duas sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de contraste:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **entretanto** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **todavia** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **no entanto** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.



Atenção! Apenas identificar o conectivo não é suficiente para descobrir a relação lógico-semântica, pois pode acontecer de um mesmo conectivo ser usado para marcar diversas relações. Por isso, é preciso verificar antes qual é a relação lógico-semântica entre as ideias articuladas.

i) Agora experimente articular as duas sentenças de outras maneiras, utilizando outros conectivos que você conheça. Escreva algumas possibilidades.

Resposta pessoal.

j) A relação de contraste se manteve nas suas frases da letra “i”? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

k) Agora, compare o início das duas sentenças abaixo:

I. Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade...

II. Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade...

Qual das duas sentenças indica para o leitor que logo em seguida virá uma ideia de contraste? Justifique sua resposta.

Por causa do conectivo “embora”, a segunda sentença indica que logo em seguida virá uma ideia de contraste.

Na relação lógico-semântica de contraste, também é possível articular as sentenças com diferentes conectivos. Mas dependendo da posição em que esse conectivo esteja, é possível antecipar ou não uma ideia de contraste. Isso significa que você pode articular as suas sentenças de acordo com a sua intenção comunicativa. Veja alguns conectivos que podem ser usados no início das frases para antecipar um contraste:

**Apesar de** ter aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

**Mesmo que** tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

**Ainda que** tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

### **O que a relação lógico-semântica de contraste tem a ver com a produção de um texto argumentativo?**

Quando elaboramos uma frase com relação lógico-semântica de contraste, estamos articulando duas ideias, só que uma ideia é mais forte como argumento do que a outra ideia. Releia a frase abaixo:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **porém muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.**

Como você viu anteriormente nas atividades, a primeira sentença faz o leitor criar inferências e pensar: aumentou o número de lixeiras, então as pessoas vão jogar lixo no lugar certo. Mas a segunda sentença quebra as inferências iniciais: as pessoas ainda jogam lixo no chão.

Veja a outra frase:

Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.**

Nessa frase também há contraste, mas como o conectivo está no início, o leitor já sabe que virá uma sentença que se opõe às inferências criadas. Logo, a sentença iniciada pelo conectivo antecipa um contraste.

Nos dois exemplos, as pessoas ainda jogarem lixo no chão é o argumento mais forte em relação ao fato de ter aumentado o número de lixeiras pela cidade. Porém, as diferentes posições e os diferentes conectivos podem resultar em estratégias diferentes de argumentação: se a intenção é antecipar um contraste ou não.

Por isso, quando escrevemos um texto argumentativo, as relações lógico-semânticas são importantes, pois organizam as ideias apresentadas de modo a orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

## RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS DENTRO DO PARÁGRAFO

Você já viu que podemos estabelecer relações lógico-semânticas entre imagens e entre sentenças. Agora, veremos que dentro de um parágrafo também podemos relacionar partes maiores. Vamos ler o parágrafo abaixo aos poucos, em quatro partes.

*1 – É preciso desconstruir a ideia de que existe um padrão de beleza.*

3. a) Com base nessa primeira frase, o que se pode pressupor sobre padrão de beleza?

\_\_\_\_\_  
Não existe um padrão de beleza.

O parágrafo é desenvolvido a seguir.

*2 – Hoje em dia, é comum ver em capas de revistas e em novelas um determinado perfil de beleza, como se fosse o ideal de perfeição. Algumas pessoas, por não se verem representadas nesses meios de divulgação, podem achar que não são bonitas, porque não estão dentro daquele perfil de beleza.*

b) Na parte 2, é apresentada uma situação que pode levar as pessoas a pensar que existe um padrão de beleza. Que situação é essa?

\_\_\_\_\_  
Capas de revistas e novelas mostram um determinado perfil de beleza.

c) De acordo com a parte 2, como algumas pessoas podem se sentir diante da situação que você escreveu na letra “b”?

\_\_\_\_\_  
Algumas pessoas podem não se achar bonitas.

Veja a continuação do parágrafo.

*3 – No entanto, não há como eleger um padrão apenas de beleza, pois não existe ninguém igual ao outro. Cada um tem as suas características físicas, e é isso que diferencia as pessoas e as torna únicas no mundo.*

d) De acordo com a parte 3, por que a ideia de um padrão de beleza não se sustenta?

\_\_\_\_\_  
A ideia de um padrão de beleza não se sustenta porque não existe ninguém igual ao outro.

Observe que, na parte 2, foi apresentada uma situação que contribui para a ideia de que há um padrão de beleza. Na parte 3, foram apresentados motivos de não haver um padrão de beleza. Podemos dizer então que há uma relação entre essas partes.

e) Qual é a relação lógico-semântica que permite a articulação entre as partes 2 e 3? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
A relação lógico-semântica de contraste permite a articulação entre as duas partes, pois a parte 3 quebra as inferências geradas a partir das informações da parte 2, embora a ideia contida na parte 1 já prenuncie qual será o ponto de vista a ser defendido.

f) Que recurso linguístico foi utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre as partes 2 e 3?

---

O conectivo “no entanto” reforça a relação lógico-semântica de contraste.

g) Qual das duas partes (parte 2 ou parte 3) tem um peso maior na argumentação para defender a ideia apresentada na parte 1? Justifique.

---

A parte 3 tem um peso maior na argumentação para a defesa da ideia apresentada na parte 1, pois apresenta o motivo de não haver um padrão de beleza.

h) Você já leu as três partes iniciais desse parágrafo. Vamos criar algumas inferências sobre a última parte. Escreva uma possibilidade de continuação desse parágrafo.

---

Resposta pessoal.

Leia a parte final do parágrafo.

*4 – Portanto, cada um deve valorizar as próprias características físicas e não se deixar influenciar pelo que é veiculado nas mídias.*

i) A parte final do parágrafo estabelece uma relação lógico-semântica com o todo do parágrafo contido nas três partes anteriores. Podemos dizer que a parte final confirma alguma inferência possível ou quebra as inferências criadas?

---

A parte final confirma uma inferência possível.

j) Qual é a relação lógico-semântica estabelecida entre a parte final e o todo do parágrafo contido nas três partes anteriores? Justifique sua resposta.

---

A parte final estabelece uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois confirma uma inferência possível gerada a partir da leitura das três partes anteriores.

k) Que recurso linguístico foi utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre a parte final e o todo do parágrafo contido nas três partes anteriores?

---

O conectivo “portanto” reforça a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Agora, leia o parágrafo inteiro, com as partes reunidas:

*É preciso desconstruir a ideia de que existe um padrão de beleza. Hoje em dia, é comum ver em capas de revistas e em novelas um determinado perfil de beleza, como se fosse o ideal de perfeição. Algumas pessoas, por não se verem representadas nesses meios de divulgação, podem achar que não são bonitas, porque não estão dentro daquele perfil de beleza. No entanto, não há como eleger um padrão apenas de beleza, pois não existe ninguém igual ao outro. Cada um tem as suas características físicas, e é isso que diferencia as pessoas e as torna únicas no mundo. Portanto, cada um deve valorizar as próprias características físicas e não se deixar influenciar pelo que é veiculado nas mídias.*

Como você pôde perceber, o parágrafo seguiu uma organização: introdução (parte 1), desenvolvimento (partes 2 e 3) e conclusão (parte 4). O modo como o parágrafo foi organizado e as relações lógico-semânticas estabelecidas entre as partes contribuem para a unidade textual. Primeiro, foi exposto o ponto de vista a ser defendido. Depois, foram apresentadas duas partes contrastantes, sendo uma delas (parte 3) mais forte do que a outra (parte 2) para a defesa do ponto de vista apresentado no início do parágrafo. Logo em seguida, foi apresentada a conclusão do parágrafo, confirmando as inferências criadas a partir do que foi desenvolvido. Quando as partes do parágrafo estão bem encadeadas e relacionadas umas com as outras, o leitor entende qual é o ponto de vista defendido e quais são os argumentos que o sustentam.

### RESUMINDO A SEÇÃO I

Nesta seção, você aprimorou duas importantes relações lógico-semânticas: premissa-conclusão e contraste. Relembre como estabelecemos essas relações.

<p>PREMISSA ↓ INFERÊNCIAS ↓ CONCLUSÃO</p> 	<p>Alguma inferência confirmada</p> 	<p>Relação lógico-semântica</p> <p><b>PREMISSA-CONCLUSÃO</b></p>
<p>IDEIA A ↓ INFERÊNCIAS ↓ IDEIA B</p> 	<p>Inferências quebradas</p> 	<p>Relação lógico-semântica</p> <p><b>CONTRASTE</b></p>

### Seção II – Praticando o estabelecimento de relações lógico-semânticas

Nesta seção, você vai praticar o estabelecimento das duas relações lógico-semânticas estudadas na seção anterior: premissa-conclusão e contraste. Nas atividades a seguir, você lerá pequenos textos argumentativos com temáticas diferentes e verificará como as relações lógico-semânticas são estabelecidas e contribuem para a defesa de um ponto de vista.

As atividades desta seção estão divididas em 4 partes: identificação, comparação, correção e construção. Vamos explicar aos poucos o que você fará em cada parte.

## PARTE 1



As atividades a seguir são de IDENTIFICAÇÃO. Você vai identificar o ponto de vista a ser defendido no texto, as sentenças articuladas, as relações lógico-semânticas entre elas e os recursos linguísticos de articulação. Por que atividades de identificação são importantes? Por meio delas, você reconhece o conteúdo que está aprendendo e as partes que compõem a sua organização.

Leia o parágrafo abaixo, antes de responder às questões 1 e 2.

Embora eu tivesse 17 anos e dependesse de meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora. Cada vez que eu saía de casa, tinha de detalhar para minha mãe o que eu ia fazer, aonde e com quem eu ia, que horas retornaria. Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada. Achava tudo ridículo, sentia-me tratada como criança. Então, todas as vezes jurava que jamais trataria meus filhos da mesma maneira.

Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/redação\\_pelo\\_parágrafo.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/redação_pelo_parágrafo.pdf)> (adaptado). Acesso em: 01 set. 2019.

1. Identifique, na primeira frase do parágrafo, o ponto de vista que está sendo defendido.

A autoridade dos pais era demasiadamente protetora.

2. Leia a frase abaixo, retirada do parágrafo que você leu.

Embora eu tivesse 17 anos e dependesse de meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora.

a) Essa frase é composta por duas ideias, divididas em duas partes principais. Identifique essas partes e transcreva-as abaixo:

A

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A: Eu tinha 17 anos e dependia dos meus pais. B: na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora.

b) As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta.

As partes da frase estabelecem relação lógico-semântica de contraste, pois existe um contraste entre as inferências geradas a partir da ideia A (a pessoa tem 17 anos e depende dos pais) e a ideia B (a pessoa achar a autoridade dos pais demasiadamente protetora). Note que, nesse caso, a quebra das inferências acaba por ser antecipada pelo uso do conectivo “embora” no início da frase.

c) Qual é o recurso linguístico utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre essas partes da frase?

O conectivo “embora” reforça e antecipa a relação lógico-semântica de contraste.

d) Qual das duas partes da frase tem um peso argumentativo maior no parágrafo? Justifique sua resposta.

A ideia B (“na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora”) tem um peso argumentativo maior, pois contém o ponto de vista a ser defendido no parágrafo.

Observe a frase a seguir, retirada do parágrafo que você leu.

Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada.

e) Essa frase é composta por duas ideias, divididas em duas partes principais. Identifique essas partes e transcreva-as abaixo:

A

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A: “Eu tinha de contar todos os meus planos e passos”. B: “eu ficava irritada”.

f) As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta.

As partes da frase estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois uma possível inferência gerada a partir da ideia A (ter de contar todos os planos e passos) é confirmada na ideia B (ficar irritada).

g) Qual é o recurso linguístico utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre essas partes da frase?

O conectivo “logo” reforça a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Agora, observe a frase a seguir, retirada do parágrafo que você leu.

Então, todas as vezes jurava que jamais trataria meus filhos da mesma maneira.

h) Essa frase estabelece uma relação lógico-semântica com o todo do parágrafo contido nas frases anteriores. Identifique qual é essa relação e justifique sua resposta.

A frase estabelece relação lógico-semântica de premissa-conclusão com o todo do parágrafo contido nas frases anteriores. A partir do que foi desenvolvido sobre a primeira frase do parágrafo (a autoridade dos pais ser muito protetora), a última frase concluiu o parágrafo confirmando uma possível inferência gerada (não querer repetir isso com os próprios filhos).

i) Qual é a importância dessa frase para a organização do parágrafo?

A frase tem o objetivo de concluir o texto, tornando-o uma unidade com início, meio e fim.

## PARTE 2



As atividades a seguir são de COMPARAÇÃO entre frases adequadas e não adequadas às informações do texto. Por que atividades de comparação são importantes? Por meio delas, você compara frases e verifica qual está mais adequada no estabelecimento da relação lógico-semântica de acordo com a ideia original do texto.

Antes de responder às questões 3, 4 e 5, leia o fragmento de um artigo de opinião.

Você gosta de ser adolescente?

A maioria dos jovens responde que sim, porque tem mais liberdade para sair de casa, passear, ir a festas, se divertir com os amigos. O adolescente descobre o amor e a paixão, e muitas vezes também a timidez e a insegurança de não ser correspondido. O humor do adolescente varia bastante, mas fora de casa em geral seu bom humor predomina!

O relacionamento com os pais na adolescência se transforma, pois surgem diferenças de pontos de vista. Apesar dos conflitos, o relacionamento com eles é muito importante, pois se de um lado o jovem busca sua liberdade, do outro lado os pais o ajudam a colocar os limites necessários para que ele cresça de forma saudável.

Como todas as fases da vida, a adolescência tem seus ganhos e suas angústias. Ela é melhor enfrentada quando o jovem escolhe bons amigos, mantém o diálogo com seus pais e uma atitude construtiva perante si mesmo. Ainda assim, os conflitos com os pais são esperados. Podemos compreender que as diferenças de pontos de vista, o desejo de viver o presente e a necessidade de pensar no futuro fazem com que filhos e pais vejam o mundo de maneira diferente.

Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/18960854>> (adaptado). Acesso em: 27 fev. 2019.

3. Algumas frases abaixo podem ser confirmadas pelas informações do texto, mas outras não podem. Compare essas frases e marque a opção que apresenta relação lógico-semântica de acordo com a ideia original do texto. Em seguida, justifique sua resposta, explicitando qual a relação lógico-semântica pode ser observada na frase.

- a) ( ) O relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental se houver conflitos.  
 (x) O relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental, ainda que haja conflitos.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de contraste, pois, de acordo com o texto, as inferências geradas a partir da ideia A (o relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental) são quebradas na ideia B (há conflitos).

b) (  ) As diferenças de opiniões surgem no período da adolescência, portanto o relacionamento com os pais se transforma.

(  ) As diferenças de opiniões surgem no período da adolescência caso o relacionamento com os pais se transforme.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível inferência gerada a partir da ideia A (surgem diferenças de opiniões) é confirmada na ideia B (o relacionamento com os pais se transforma).

c) (  ) São esperados conflitos com os pais, mesmo que os filhos escolham boas amizades e mantenham uma atitude construtiva perante si mesmos.

(  ) São esperados conflitos com os pais, por isso os filhos escolhem boas amizades e mantêm uma atitude construtiva perante si mesmos.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de contraste, pois, de acordo com o texto, as inferências geradas a partir da ideia A (são esperados conflitos com os pais) são quebradas na ideia B (a escolha de boas amizades e a atitude construtiva perante si mesmos poderia amenizar os conflitos).

d) (  ) Pais e filhos têm diferentes pontos de vista, assim a maneira deles de ver o mundo não é a mesma.

(  ) Pais e filhos têm diferentes pontos de vista se a maneira deles de ver o mundo não for a mesma.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada estabelece relação lógico-semântica de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível inferência gerada a partir da ideia A (pais e filhos têm pontos de vista diferentes) é confirmada na ideia B (a maneira deles de ver o mundo é diferente).

4. Compare as frases abaixo, nas quais há uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Selecione aquela que está compatível com as ideias do texto. Em seguida, justifique sua resposta.

a) (  ) Os adolescentes têm mais liberdade para sair de casa, logo eles gostam dessa fase da vida.

(  ) Os adolescentes têm frequentemente timidez e insegurança, por isso seu humor varia bastante.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a primeira, pois, de acordo com o texto, uma possível inferência gerada a partir da ideia A (adolescentes têm mais liberdade para sair de casa) é confirmada na ideia B (eles gostam dessa fase da vida).

b) (  ) Os jovens têm mais liberdade para sair de casa, por isso eles descobrem o amor e a paixão nessa fase.

(  ) Os adolescentes têm seus ganhos e angústias, portanto o relacionamento com os pais é importante nessa fase da vida.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a segunda, pois, de acordo com o texto, uma possível inferência gerada a partir da ideia A (adolescentes têm seus ganhos e angústias) é confirmada na ideia B (o relacionamento com os pais é importante nessa fase).

5. Compare as frases abaixo, nas quais há uma relação lógico-semântica de contraste. Selecione aquela que está compatível com as ideias do texto. Em seguida, justifique sua resposta.

- a) ( ) O adolescente descobre o amor, no entanto seu humor varia bastante.  
 ( x ) Os filhos buscam liberdade durante a adolescência, mas os pais colocam limites.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a segunda, pois, de acordo com o texto, as inferências geradas a partir da ideia A (os filhos buscam liberdade) são quebradas na ideia B (os pais colocam limites).

- b) ( x ) Apesar de o humor do adolescente variar, é o seu bom humor que prevalece fora de casa.  
 ( ) Os adolescentes têm conflitos com seus pais, porém eles compreendem as razões de os pais terem pontos de vista diferentes dos seus.

Justificativa: \_\_\_\_\_

A frase mais adequada é a primeira, pois, de acordo com o texto, as inferências geradas a partir da ideia A (o humor do adolescente varia) são quebradas na ideia B (o bom humor prevalece fora de casa). Note que, nesse caso, a quebra das inferências é antecipada pelo uso do conectivo “apesar de” no início da frase.

### PARTE 3



As atividades a seguir são de IDENTIFICAÇÃO e CORREÇÃO de frases que não estejam estabelecendo relação lógico-semântica de acordo com as informações do texto. Por que atividades de identificação e correção são importantes? Por meio delas, você identifica o erro e busca uma solução para corrigi-lo. Além disso, explicar os motivos da alteração, fará com que você compreenda o caminho que percorreu para solucionar o problema.

Antes de responder à questão 6, leia o fragmento de um artigo de opinião.

As redes sociais são, provavelmente, o elemento mais poderoso da era atual em termos de comunicação. Em menos de duas décadas, a massificação da internet uniu pessoas em diferentes cidades, diferentes estados, em longínquos países. A distância foi abreviada a poucos cliques no computador ou a um deslizar de dedos no smartphone. Com isso, apps de relacionamento e sites como Facebook e Twitter criaram imensas comunidades virtuais, nas quais a informação percorre telas na velocidade da luz. Esta mudança de paradigma acelerou o processo de sociabilização das pessoas na última década. Conhecemos mais indivíduos, tornamo-nos parte de um coletivo, mas permanecemos obedientes ao individualismo. É precisamente no apego à opinião individual que o ser humano incorre no paradoxo atual da sociabilidade contemporânea. As redes sociais têm o propósito de agregar diferentes correntes de pensamento, que teoricamente encontram no ambiente digital um espaço para discussão. Todavia, esse debate nem sempre é saudável: linhas e mais linhas de comentários carregados de preconceitos aparecem sorrateiros nas timelines.

Disponível em: <<https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/2018/02/opiniaio/609922-liberdade-de-opiniaio-e-intolerancia-nas-redes-sociais.html>> (adaptado) Acesso em: 27 fev. 2019.

6. As frases abaixo estabelecem relação lógico-semântica, mas não estão de acordo com as informações do texto. Sublinhe onde está o problema e altere a frase para que o sentido esteja em conformidade com o texto. Em seguida, justifique a alteração explicitando a relação lógico-semântica estabelecida na frase corrigida.

a) A internet aproximou pessoas de diferentes lugares para as redes sociais criarem grandes comunidades virtuais.

Correção: \_\_\_\_\_  
A internet aproximou pessoas de diferentes lugares, assim as redes sociais criaram grandes comunidades virtuais.

Justificativa: \_\_\_\_\_  
A relação lógico-semântica mais adequada é de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível inferência gerada a partir da ideia A (a internet aproximou pessoas de diferentes lugares) é confirmada na ideia B (as redes sociais criaram grandes comunidades).

b) A internet fez com que ficássemos interconectados porque somos individualistas.

Correção: \_\_\_\_\_  
A internet fez com que ficássemos interconectados, no entanto somos individualistas.

Justificativa: \_\_\_\_\_  
A relação lógico-semântica mais adequada é de contraste, pois, de acordo com o texto, as inferências geradas a partir da ideia A (a internet nos interconectou) são quebradas na ideia B (somos individualistas).

c) As redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo, por isso às vezes as discussões não são positivas.

Correção: \_\_\_\_\_  
As redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo, porém às vezes as discussões não são positivas.

Justificativa: \_\_\_\_\_  
A relação lógico-semântica mais adequada é de contraste, pois, de acordo com o texto, as inferências geradas a partir da ideia A (as redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo) são quebradas na ideia B (às vezes as discussões não são positivas).

d) As redes sociais criaram grandes comunidades virtuais, visto que conhecemos muitas pessoas.

Correção: \_\_\_\_\_  
As redes sociais criaram grandes comunidades virtuais, logo conhecemos muitas pessoas.

Justificativa: \_\_\_\_\_  
A relação lógico-semântica mais adequada é de premissa-conclusão, pois, de acordo com o texto, uma possível inferência gerada a partir da ideia A (as redes sociais criaram grandes comunidades virtuais) é confirmada na ideia B (conhecemos muitas pessoas).

## PARTE 4



As atividades a seguir são de CONSTRUÇÃO de frases que estabeleçam relações lógico-semânticas pertinentes com as ideias geradas a partir do texto. Por que atividades desse tipo são importantes? Por meio delas, você compreende o que faz para estabelecer relações lógico-semânticas. Além disso, por meio da explicação das relações estabelecidas, você terá mais controle na elaboração das suas próprias frases.

Antes de responder às questões 7, 8 e 9, leia o fragmento do discurso que a Vereadora Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, faria na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

Boa tarde a todas e todos,

O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo. Os números são assustadores: em 2016, foi registrada uma violência contra mulher a cada 5 horas no Estado do Rio de Janeiro. Mas também sabemos que estes números são apenas de parte das mulheres que conseguiram, de algum modo, buscar auxílio e denunciar. E eu pergunto a vocês: seguiremos nos recusando a falar sobre igualdade de gênero? Até quando? O debate sobre a nossa igualdade é urgente no mundo, no Brasil e no município do Rio de Janeiro! Enfrentar este debate é nos comprometermos com a democracia e com nosso avanço civilizatório. Falar de igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos, é falar pela vida daquelas que não puderam ainda se defender da violência. E são muito mais das 50.377 registradas em 2016, aqui, no Rio. Diferente do que se fala ou, infelizmente, do que se costuma ver em Casas Legislativas, como esta, não somos a minoria. Somos a maior parte da população, ainda que sejamos pouco representadas na política. Ainda que ganhemos salários menores, que estejamos em cargos mais baixos, que passemos por jornadas triplas, que sejamos subjugadas pelas nossas roupas, violentadas sexualmente, fisicamente e psicologicamente, mortas diariamente pelos nossos companheiros, nós não vamos nos calar: as nossas vidas importam! Quem acha que isso não merece ser debatido na nossa educação é porque se beneficia das desigualdades.

Disponível em: <<https://www.mariellefranco.com.br/blog/discurso-de-marielle-na-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-2018>> (adaptado). Acesso em: 27 fev. 2019.

7. As frases abaixo estão relacionadas ao texto que você acabou de ler e existem diferentes possibilidades de articulação entre elas. Articule as frases da primeira coluna com as frases da segunda coluna de modo que elas estabeleçam relações lógico-semânticas pertinentes com as ideias geradas a partir do texto. Use conectivos para reforçar as relações estabelecidas e altere estruturalmente as frases, quando for necessário. Em seguida, explique a relação lógico-semântica que você estabeleceu.

COLUNA 1	COLUNA 2
Os números de violência contra a mulher são assustadores.	As mulheres são pouco representadas na política.
O comprometimento com a democracia é importante.	Os números correspondem à parte das mulheres que conseguiram denunciar.
As mulheres são a maior parte da população.	É preciso falar sobre igualdade entre homens e mulheres.
Em 2016, foram registrados 50.377 casos de violência doméstica no Rio de Janeiro.	O debate sobre igualdade de gênero é urgente.

Construção 1: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Os números de violência contra a mulher são assustadores, no entanto os números correspondem à parte das mulheres que conseguiram denunciar. Relação lógico-semântica de contraste.

Construção 2: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

O comprometimento com a democracia é importante, por isso é preciso falar sobre igualdade entre homens e mulheres. Relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Construção 3: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

As mulheres são a maior parte da população, entretanto são pouco representadas na política. Relação lógico-semântica de contraste.

Construção 4: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Em 2016, foram registrados 50.377 casos de violência doméstica no Rio de Janeiro, portanto o debate sobre igualdade de gênero é urgente. Relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

Construção 5: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 6: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 7: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 8: \_\_\_\_\_

Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

8. Com base nas ideias geradas a partir do texto, crie uma frase de conclusão para a premissa a seguir. Articule a sua frase com a frase abaixo por meio de um conectivo que reforce a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

a) Algumas mulheres não conseguem denunciar a violência sofrida.

\_\_\_\_\_

Algumas mulheres não conseguem denunciar a violência sofrida, por isso o debate sobre igualdade de gênero é fundamental.

b) As mulheres são pouco representadas nas Casas Legislativas.

\_\_\_\_\_

As mulheres são pouco representadas nas Casas Legislativas, logo os direitos das mulheres não recebem a devida importância.

9. Com base nas ideias geradas a partir do texto, crie uma frase que se contraste com a frase a seguir. Articule essas frases por meio de um conectivo que reforce a relação lógico-semântica de contraste.

a) Muitas mulheres são silenciadas pelos companheiros.

\_\_\_\_\_

Muitas mulheres são silenciadas pelos companheiros, no entanto elas não devem se calar.

b) Igualdade de gênero precisa ser debatido na educação.

---

Igualdade de gênero precisa ser debatido na educação, porém há quem resista a esse debate porque se beneficia da desigualdade.

### Seção III – Construção de parágrafo argumentativo

Agora que você já praticou o estabelecimento de relações lógico-semânticas, chegou a hora de criar seu próprio parágrafo argumentativo. Observe o parágrafo a seguir.

As *fake news* são frequentemente divulgadas na internet, no entanto podem gerar grandes problemas. Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das *fake news*. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade política e social. Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

a) O parágrafo acima gira em torno de um ponto de vista, que é apresentado logo na primeira frase. Identifique esse ponto de vista e escreva-o abaixo.

---

As *fake news* divulgadas na internet podem gerar grandes problemas.

Observe que o ponto de vista é apresentado em uma frase no início do parágrafo. Essa frase contendo o ponto de vista a ser defendido ao longo do texto é chamada de **tópico frasal**. Existem diferentes maneiras de elaborar o tópico frasal. No parágrafo que você acabou de ler, o tópico frasal está em forma de *declaração inicial*, pois o autor faz uma afirmação logo no início do parágrafo.

Depois de apresentar o tópico frasal, é necessário fundamentá-lo por meio de argumentos. Observe como o tópico frasal é desenvolvido.

Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das *fake news*. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade política e social.

b) Para mostrar que as *fake news* podem causar grandes problemas, qual foi a estratégia utilizada no parágrafo?

---

A estratégia utilizada para mostrar que as *fake news* podem causar problemas foi a exemplificação.

c) Qual é a contribuição dessa estratégia de desenvolvimento para a argumentação?

---

A estratégia de exemplificação torna mais fácil de entender quais são os problemas gerados pelas *fake news*.

Observe que foram apresentados dois exemplos que ilustram os danos que as notícias falsas podem causar: prejudicar a imagem de uma pessoa e distorcer conceitos sobre a realidade política e social. A *citação de exemplos* é uma das maneiras de desenvolver um parágrafo para fundamentar o tópico frasal. Agora, observe a parte final do parágrafo.

Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

d) O tópico frasal e o desenvolvimento fazem o leitor criar inferências sobre a conclusão do parágrafo. Essas inferências foram confirmadas ou quebradas na parte final do parágrafo? Justifique sua resposta.

---

Alguma inferência foi confirmada, pois, a partir do que foi desenvolvido sobre o tópico frasal (as *fake news* causarem problemas), a última frase concluiu o parágrafo confirmando uma possível inferência gerada (ter cuidado com o compartilhamento de informações).

Observe agora um novo parágrafo.

É preciso entender que opinião é diferente de discurso de ódio. Expressar opiniões é saudável para qualquer debate. Todavia, a partir do momento em que a liberdade de opinar é usada para ofender uma pessoa ou as escolhas dela, deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio, o que é inaceitável. Por isso, é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para que se possa respeitar a integridade do próximo.

e) O parágrafo acima contém no tópico frasal uma declaração inicial. Identifique essa declaração e escreva-a abaixo.

---

Opinião é diferente de discurso de ódio.

Observe como o tópico frasal é desenvolvido.

Expressar opiniões é saudável para os debates. Todavia, a partir do momento em que a liberdade de opinar é usada para ofender uma pessoa ou as escolhas dela, deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio, o que é inaceitável.

f) No desenvolvimento do parágrafo, existem duas partes que se relacionam entre si. Qual é a relação lógico-semântica estabelecida entre elas? Justifique sua resposta.

---

Entre as duas partes, existe uma relação lógico-semântica de contraste, pois as inferências geradas a partir da ideia A (expressar opiniões é saudável) são quebradas na ideia B (ofender as pessoas não é opinião, é discurso de ódio).

g) Qual é a contribuição dessa estratégia de desenvolvimento para a argumentação?

---

O contraste entre as ideias reforça a diferença entre opinião e discurso de ódio.

Observe que foram apresentadas ideias que se contrastam entre si: expressar opinião ser saudável e expressar opinião de maneira ofensiva ser inaceitável. Esse contraste ressalta a diferença estabelecida entre opinião e discurso de ódio. O *contraste de ideias* é uma das formas de desenvolver um parágrafo para fundamentar o tópico frasal. Agora, veja a parte final do parágrafo.

Por isso, é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para que se possa respeitar a integridade do próximo.

h) O tópico frasal e o desenvolvimento fazem o leitor criar inferências sobre a conclusão do parágrafo. Essas inferências foram confirmadas ou quebradas na parte final do parágrafo? Justifique sua resposta.

---

Alguma inferência foi confirmada, pois, a partir do que foi desenvolvido sobre o tópico frasal (opinião e discurso de ódio não são a mesma coisa), a última frase concluiu o parágrafo confirmando uma possível inferência gerada (é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para respeitar o próximo).

Como você observou, o parágrafo argumentativo é uma unidade textual com introdução (tópico frasal), desenvolvimento (fundamentação do tópico frasal) e conclusão (confirmação das inferências). No desenvolvimento, podemos usar diferentes estratégias para sustentar o ponto de vista contido no tópico frasal, como *citação de exemplos* e *contraste de ideias*. As frases dos parágrafos argumentativos estão bem encadeadas porque existe progressão de ideias, ou seja, a soma de novas informações que se articulam para sustentar o ponto de vista defendido e, assim, convencer o leitor.

Agora, é a sua vez de fazer um parágrafo argumentativo. Leia os textos motivadores a seguir.

#### TEXTO I

O humor é um estado de espírito, muitas vezes utilizado a favor da vida e das relações. O humor funciona também para expressar aquilo que não conseguiria ser dito de outra forma. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém. Freud, o pai da psicanálise, define o humor como “o mais elevado grau de sofisticação do ser humano, a manifestação mais sofisticada do espírito humano”. (...) O humor torna qualquer comentário mais leve. Rir de si mesmo é uma das qualidades mais raras, mas fundamental, e que torna a vida mais passível de ser vivida dentro de todas as dificuldades que ocorrem todo o tempo. Quem consegue rir de si está se tratando com mais tolerância e paciência.

Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/9579-humor.-indiv%C3%ADduo-e-sociedade>> (adaptado). Acesso em: 27 set. 2019.

#### TEXTO II

“O humor está presente na civilização desde as sociedades mais primitivas – ele é uma capacidade que o ser humano tem de olhar a realidade e ressignificá-la, tornando-a algo engraçado e conferindo-lhe olhar crítico. No passado, ele era até uma forma de sobrevivência às adversidades e de união do grupo”, de acordo com o professor da Escola de Comunicações e Artes, Ricardo Alexino Ferreira.

Alexino conta que, a partir dos anos 40, os humoristas passaram a retratar frequentemente de forma pejorativa grupos minorizados da sociedade, como negros, mulheres, idosos e deficientes. Segundo ele, os comediantes consideraram esse humor fácil, pois muitas vezes se limitava a imitar essas pessoas. “Parte do humor se tornou sem repertório e um reforçador de estereótipos, uma caricatura do ‘outro’”, diz. (...)

Alexino afirma que o humor depreciativo faz sucesso pois crê que “a natureza humana é meio perversa”. Ele completa: “As pessoas querem destruir o outro e colocam nele estereótipos para se preservarem. Se faço uma piada sobre o outro, não sou o alvo dela. Em termos sociais isso é catastrófico, porque reforçam-se preconceitos e estereótipos”.

O pesquisador ainda afirma que há relação direta entre o humor da mídia e o bullying praticado nas escolas. “O tempo todo há quadros discriminativos na televisão. As crianças



## APÊNDICE E – Unidade Didática: versão do aluno

### UNIDADE DIDÁTICA: Relações lógico-semânticas

Caro estudante, nesta unidade didática, você vai aprimorar uma importante ação de leitura e escrita que contribui para a compreensão e produção de textos argumentativos: *o estabelecimento de relações lógico-semânticas*. Por meio das atividades, você entenderá como estabelecemos as relações lógico-semânticas e por que elas são importantes na produção de um texto argumentativo.

#### Seção I: Apresentação das relações lógico-semânticas

Relacionar é um processo que realizamos a todo instante, em variadas situações, como, por exemplo, quando assistimos a um filme, quando lemos uma história, quando vemos um *meme* na internet. Estamos sempre ligando partes para entender o sentido do todo, como num quebra-cabeças, em que as peças vão se encaixando até formar uma imagem única.



Quando lemos um texto ou uma imagem, somos conduzidos por meio de pistas que orientam a construção dos sentidos. Durante a leitura, vamos estabelecendo relações lógicas entre as partes, verificando sempre se existe um raciocínio coerente, ou seja, um fio condutor da organização das ideias. Durante a produção textual, também estabelecemos relações lógicas, tanto entre sentenças quanto entre partes maiores de um texto.

Vamos ver como as relações lógico-semânticas acontecem. Observe o quadrinho de uma tirinha da Turma da Mônica com a personagem Magali.



(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=45>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

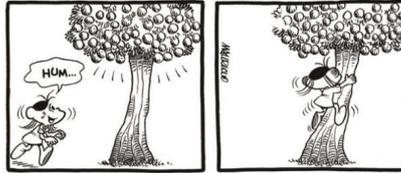
1. a) Descreva a cena retratada na imagem.

A partir da descrição da imagem, você pode observar o que ela sugere e imaginar possibilidades para a continuação da história.

b) Observe os detalhes da imagem. O que a expressão facial e corporal da personagem Magali e a palavra contida no balão de fala sugerem em relação à continuação da história? Escreva algumas possibilidades.

Para pensar nas possibilidades de continuação da história, você combinou as informações das imagens com o seu conhecimento de mundo. Esse processo ativo realizado por você é chamado de **INFERÊNCIA**. Isso significa que você fez algumas inferências para chegar a uma conclusão lógica para a história.

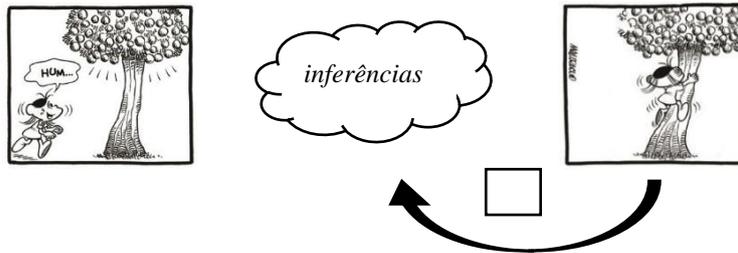
Agora, veja o quadrinho seguinte.



(Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=45>>. Acesso em: 09 ago. 2019)

c) O que acontece no quadrinho seguinte?

d) Marque no quadrado  se o último quadrinho confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.



Para entender o sentido dessa tirinha, você estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º quadrinho), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º quadrinho). Agora, vamos estabelecer esse mesmo tipo de relação lógica entre duas sentenças.

Leia a sentença abaixo:

Algumas pessoas não se vacinam.

e) Que inferências podemos criar em relação a essas pessoas que não se vacinam? Escreva algumas inferências possíveis.

Agora, observe a sentença a seguir:

Elas estão desprotegidas contra doenças.

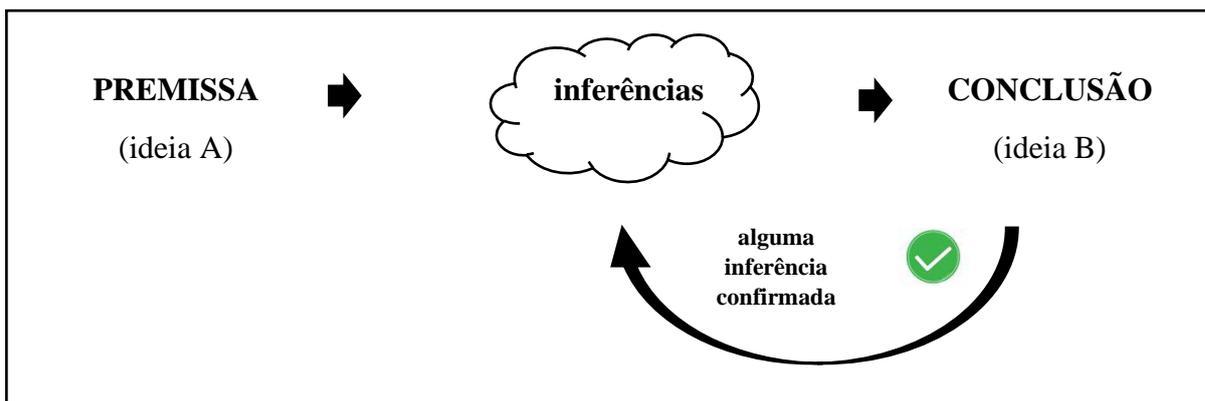
f) Marque no quadrado  se a sentença acima confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.



Assim como nas imagens, nas sentenças você também estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1º sentença), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2º sentença). Existe, portanto, um encadeamento, ou seja, um raciocínio lógico entre essas ideias.

Tanto nas imagens quanto nas sentenças, alguma inferência que pode ter sido gerada a partir da ideia A foi confirmada na ideia B. Quando isso acontece, chamamos a ideia A de **PREMISSA** e a ideia B de **CONCLUSÃO**. Logo, dizemos que essa relação lógico-semântica é de **PREMISSA-CONCLUSÃO**.

Veja no esquema abaixo como ocorre a relação de premissa-conclusão.



## CONECTANDO AS SENTENÇAS

Vamos voltar às sentenças anteriores.

### PREMISSA

Algumas pessoas não se vacinam.

### CONCLUSÃO

Elas estão desprotegidas contra doenças.

g) Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Como você escreveria essa frase?

---

h) Que recurso linguístico você utilizou para articular as duas sentenças?

---

Existem diferentes recursos linguísticos para articular as sentenças. Um desses recursos é o **conectivo**, ou seja, palavra que reforça a relação lógico-semântica entre as ideias para unir as duas sentenças. Veja alguns conectivos que podem ser usados para unir duas sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de premissa-conclusão:

Algumas pessoas não se vacinam, **portanto** elas estão desprotegidas contra doenças.

Algumas pessoas não se vacinam, **então** elas estão desprotegidas contra doenças.

Algumas pessoas não se vacinam, **sendo assim** elas estão desprotegidas contra doenças.



Atenção! Apenas identificar o conectivo não é suficiente para descobrir a relação lógico-semântica, pois pode acontecer de um mesmo conectivo ser usado para marcar diversas relações. Por isso, é preciso verificar antes qual é a relação lógico-semântica entre as ideias articuladas.

i) Agora experimente articular as duas sentenças de outras maneiras, utilizando outros conectivos que você conheça. Escreva algumas possibilidades.

---



---

j) A relação de premissa-conclusão se manteve nas suas frases da letra “i”? Justifique sua resposta.

---

Como você pôde observar, existem diferentes formas de articular as sentenças e com diferentes conectivos. O que isso significa? Significa que as relações lógico-semânticas também podem mudar dependendo do modo como articulamos as ideias. Por isso, quando escrevemos um texto, é importante saber as relações lógico-semânticas que estamos estabelecendo para que o leitor entenda como as nossas ideias estão organizadas.

### O que a relação lógico-semântica de premissa-conclusão tem a ver com a produção de um texto argumentativo?

Como vimos nas atividades anteriores, estabelecer relações lógico-semânticas é uma forma de mostrar que as ideias apresentadas estão encadeadas, ou seja, existe um raciocínio lógico entre elas. Os conectivos são elementos linguísticos que dão pistas das relações estabelecidas e direcionam o leitor para um caminho. Veja a frase abaixo:

Algumas pessoas não se vacinam, **logo elas estão desprotegidas contra doenças.**

O conectivo “logo” orienta o leitor em direção à conclusão lógica da premissa anterior: se as pessoas não se vacinam, a conclusão é que elas estão desprotegidas contra doenças. A frase faz o leitor entender que não se vacinar é algo ruim. Por isso, quando escrevemos um texto argumentativo, as relações lógico-semânticas são importantes, pois organizam as ideias apresentadas de modo a orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

### VAMOS APRENDER OUTRA RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA

Observe os três primeiros quadrinhos abaixo.



Fonte: Ilustração de Michele Ripoll<sup>11</sup>

2. a) Descreva as cenas retratadas nos quadrinhos?

A partir da descrição das imagens, você pode observar o que elas sugerem e imaginar possibilidades para a continuação da história.

b) Observe os detalhes das imagens. O que as feições de dor de um personagem e de urgência do outro, bem como a ação deste com uma caixa de primeiros socorros, sugerem em relação à continuação da história? Escreva algumas possibilidades.




<sup>11</sup> Ilustração baseada na tirinha de Maurício de Souza. Disponível em: [escrevistoria.blogspot.com/2013/02/cascao-machucadao.html](http://escrevistoria.blogspot.com/2013/02/cascao-machucadao.html). Acesso em: 24 jul. 2020.

Para pensar nas possibilidades de continuação da história, mais uma vez você combinou as informações das imagens com o seu conhecimento de mundo. Esse processo ativo realizado por você é chamado de **INFERÊNCIA**. Isso significa que você fez algumas inferências para chegar a uma conclusão lógica para a história.

Agora, veja a tirinha inteira.

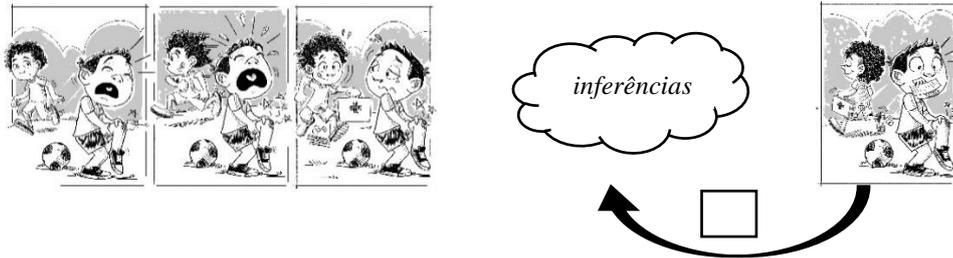


Fonte: Ilustração de Michele Ripoll

c) O que acontece no último quadrinho?

---

d) Marque no quadrado  se o último quadrinho confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.



Para entender o sentido dessa tirinha, você partiu de uma ideia A (com base nos três primeiros quadrinhos), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (4º quadrinho). Mais uma vez você estabeleceu uma relação lógica, ou seja, ligou as ideias. Agora, vamos fazer esse mesmo tipo de relação entre sentenças.

Observe a sentença abaixo:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade.

e) Que inferências podemos criar a respeito dessa informação? Escreva algumas inferências possíveis.

Observe a sentença a seguir:

Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

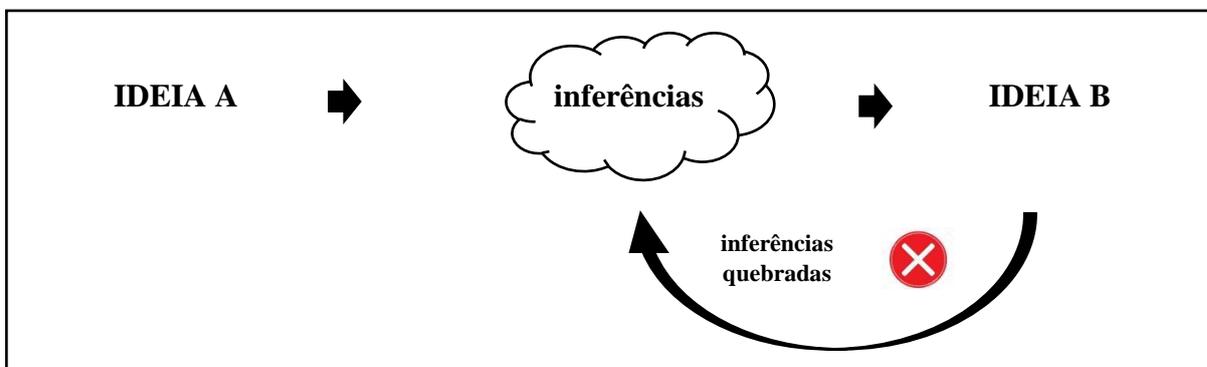
f) Marque no quadrado  se a sentença acima confirma alguma inferência possível ou  se quebra as inferências que você criou e justifique sua resposta.



Assim como nas imagens, nas sentenças você também estabeleceu uma relação lógica: partiu de uma ideia A (1ª sentença), criou inferências e verificou se elas se confirmaram ou não na ideia B (2ª sentença).

Tanto nas imagens quanto nas sentenças, as inferências foram quebradas. Quando isso acontece, dizemos que a relação lógico-semântica é de **CONTRASTE**, pois a ideia B se contrasta com as inferências criadas a partir da ideia A.

Veja no esquema abaixo como ocorre a relação lógico-semântica de contraste.



### CONECTANDO AS SENTENÇAS

Vamos voltar às sentenças anteriores:

A

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade.

B

Muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

g) Você já sabe que existe uma relação lógica entre as sentenças acima. Mas suponhamos que você tenha que articular, ou seja, juntar essas duas sentenças numa frase só, reforçando a relação lógico-semântica de contraste. Como você escreveria essa frase?

h) Que recurso linguístico você utilizou para articular as duas sentenças?

---

Como você já sabe, existem diferentes recursos linguísticos para articular as sentenças. Um desses recursos é o **conectivo**, ou seja, palavra que conecta as duas sentenças e reforça a relação lógico-semântica entre elas. Veja alguns conectivos que podem ser usados para reunir duas sentenças que estabelecem relação lógico-semântica de contraste:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **entretanto** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **todavia** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **no entanto** muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.



Atenção! Apenas identificar o conectivo não é suficiente para descobrir a relação lógico-semântica, pois pode acontecer de um mesmo conectivo ser usado para marcar diversas relações. Por isso, é preciso verificar antes qual é a relação lógico-semântica entre as ideias articuladas.

i) Agora experimente articular as duas sentenças de outras maneiras, utilizando outros conectivos que você conheça. Escreva algumas possibilidades.

---



---

j) A relação de contraste se manteve nas suas frases da letra “i”? Justifique sua resposta.

---

k) Agora, compare o início das duas sentenças abaixo:

I. Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade...

II. Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade...

Qual das duas sentenças indica para o leitor que logo em seguida virá uma ideia de contraste? Justifique sua resposta.

---

Na relação lógico-semântica de contraste, também é possível articular as sentenças com diferentes conectivos. Mas dependendo da posição em que esse conectivo esteja, é possível antecipar ou não uma ideia de contraste. Isso significa que você pode articular as suas sentenças de acordo com a sua intenção comunicativa. Veja alguns conectivos que podem ser usados no início das frases para antecipar um contraste:

**Apesar de** ter aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

**Mesmo que** tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

**Ainda que** tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.

### **O que a relação lógico-semântica de contraste tem a ver com a produção de um texto argumentativo?**

Quando elaboramos uma frase com relação lógico-semântica de contraste, estamos articulando duas ideias, só que uma ideia é mais forte como argumento do que a outra ideia. Releia a frase abaixo:

Aumentou o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **porém muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.**

Como você viu anteriormente nas atividades, a primeira sentença faz o leitor criar inferências e pensar: aumentou o número de lixeiras, então as pessoas vão jogar lixo no lugar certo. Mas a segunda sentença quebra as inferências iniciais: as pessoas ainda jogam lixo no chão.

Veja a outra frase:

Embora tenha aumentado o número de lixeiras espalhadas pela cidade, **muitas pessoas ainda jogam lixo no chão.**

Nessa frase também há contraste, mas como o conectivo está no início, o leitor já sabe que virá uma sentença que se opõe às inferências criadas. Logo, a sentença iniciada pelo conectivo antecipa um contraste.

Nos dois exemplos, as pessoas ainda jogarem lixo no chão é o argumento mais forte em relação ao fato de ter aumentado o número de lixeiras pela cidade. Porém, as diferentes posições e os diferentes conectivos podem resultar em estratégias diferentes de argumentação: se a intenção é anteciper um contraste ou não.

Por isso, quando escrevemos um texto argumentativo, as relações lógico-semânticas são importantes, pois organizam as ideias apresentadas de modo a orientar o leitor em direção ao ponto de vista defendido.

## RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS DENTRO DO PARÁGRAFO

Você já viu que podemos estabelecer relações lógico-semânticas entre imagens e entre sentenças. Agora, veremos que dentro de um parágrafo também podemos relacionar partes maiores. Vamos ler o parágrafo abaixo aos poucos, em quatro partes.

*1 – É preciso desconstruir a ideia de que existe um padrão de beleza.*

3. a) Com base nessa primeira frase, o que se pode pressupor sobre padrão de beleza?

---

O parágrafo é desenvolvido a seguir.

*2 – Hoje em dia, é comum ver em capas de revistas e em novelas um determinado perfil de beleza, como se fosse o ideal de perfeição. Algumas pessoas, por não se verem representadas nesses meios de divulgação, podem achar que não são bonitas, porque não estão dentro daquele perfil de beleza.*

b) Na parte 2, é apresentada uma situação que pode levar as pessoas a pensar que existe um padrão de beleza. Que situação é essa?

---

c) De acordo com a parte 2, como algumas pessoas podem se sentir diante da situação que você escreveu na letra “b”?

---

Veja a continuação do parágrafo.

*3 – No entanto, não há como eleger um padrão apenas de beleza, pois não existe ninguém igual ao outro. Cada um tem as suas características físicas, e é isso que diferencia as pessoas e as torna únicas no mundo.*

d) De acordo com a parte 3, por que a ideia de um padrão de beleza não se sustenta?

---

Observe que, na parte 2, foi apresentada uma situação que contribui para a ideia de que há um padrão de beleza. Na parte 3, foram apresentados motivos de não haver um padrão de beleza. Podemos dizer então que há uma relação entre essas partes.

e) Qual é a relação lógico-semântica que permite a articulação entre as partes 2 e 3? Justifique sua resposta.

---

f) Que recurso linguístico foi utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre as partes 2 e 3?

---

g) Qual das duas partes (parte 2 ou parte 3) tem um peso maior na argumentação para defender a ideia apresentada na parte 1? Justifique.

---

h) Você já leu as três partes iniciais desse parágrafo. Vamos criar algumas inferências sobre a última parte. Escreva uma possibilidade de continuação desse parágrafo.

---

Leia a parte final do parágrafo.

*4 – Portanto, cada um deve valorizar as próprias características físicas e não se deixar influenciar pelo que é veiculado nas mídias.*

i) A parte final do parágrafo estabelece uma relação lógico-semântica com o todo do parágrafo contido nas três partes anteriores. Podemos dizer que a parte final confirma alguma inferência possível ou quebra as inferências criadas?

---

j) Qual é a relação lógico-semântica estabelecida entre a parte final e o todo do parágrafo contido nas três partes anteriores? Justifique sua resposta.

---

k) Que recurso linguístico foi utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre a parte final e o todo do parágrafo contido nas três partes anteriores?

---

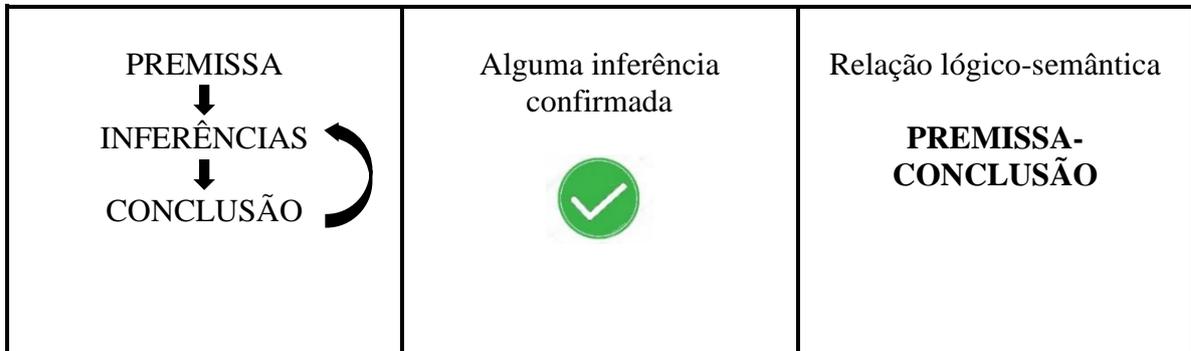
Agora, leia o parágrafo inteiro, com as partes reunidas:

*É preciso desconstruir a ideia de que existe um padrão de beleza. Hoje em dia, é comum ver em capas de revistas e em novelas um determinado perfil de beleza, como se fosse o ideal de perfeição. Algumas pessoas, por não se verem representadas nesses meios de divulgação, podem achar que não são bonitas, porque não estão dentro daquele perfil de beleza. No entanto, não há como eleger um padrão apenas de beleza, pois não existe ninguém igual ao outro. Cada um tem as suas características físicas, e é isso que diferencia as pessoas e as torna únicas no mundo. Portanto, cada um deve valorizar as próprias características físicas e não se deixar influenciar pelo que é veiculado nas mídias.*

Como você pôde perceber, o parágrafo seguiu uma organização: introdução (parte 1), desenvolvimento (partes 2 e 3) e conclusão (parte 4). O modo como o parágrafo foi organizado e as relações lógico-semânticas estabelecidas entre as partes contribuem para a unidade textual. Primeiro, foi exposto o ponto de vista a ser defendido. Depois, foram apresentadas duas partes contrastantes, sendo uma delas (parte 3) mais forte do que a outra (parte 2) para a defesa do ponto de vista apresentado no início do parágrafo. Logo em seguida, foi apresentada a conclusão do parágrafo, confirmando as inferências criadas a partir do que foi desenvolvido. Quando as partes do parágrafo estão bem encadeadas e relacionadas umas com as outras, o leitor entende qual é o ponto de vista defendido e quais são os argumentos que o sustentam.

## RESUMINDO A SEÇÃO I

Nesta seção, você aprimorou duas importantes relações lógico-semânticas: premissa-conclusão e contraste. Relembre como estabelecemos essas relações.



## Seção II – Praticando o estabelecimento de relações lógico-semânticas

Nesta seção, você vai praticar o estabelecimento das duas relações lógico-semânticas estudadas na seção anterior: premissa-conclusão e contraste. Nas atividades a seguir, você lerá pequenos textos argumentativos com temáticas diferentes e verificará como as relações lógico-semânticas são estabelecidas e contribuem para a defesa de um ponto de vista.

As atividades desta seção estão divididas em 4 partes: identificação, comparação, correção e construção. Vamos explicar aos poucos o que você fará em cada parte.

### PARTE 1



As atividades a seguir são de IDENTIFICAÇÃO. Você vai identificar o ponto de vista a ser defendido no texto, as sentenças articuladas, as relações lógico-semânticas entre elas e os recursos linguísticos de articulação. Por que atividades de identificação são importantes? Por meio delas, você reconhece o conteúdo que está aprendendo e as partes que compõem a sua organização.

Leia o parágrafo abaixo, antes de responder às questões 1 e 2.

Embora eu tivesse 17 anos e dependesse de meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora. Cada vez que eu saía de casa, tinha de detalhar para minha mãe o que eu ia fazer, aonde e com quem eu ia, que horas retornaria. Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada. Achava tudo ridículo, sentia-me tratada como criança. Então, todas as vezes jurava que jamais trataria meus filhos da mesma maneira.

Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/redação\\_pelo\\_parágrafo.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/redação_pelo_parágrafo.pdf)> (adaptado). Acesso em: 01 set. 2019.

1. Identifique, na primeira frase do parágrafo, o ponto de vista que está sendo defendido.

---

2. Leia a frase abaixo, retirada do parágrafo que você leu.

Embora eu tivesse 17 anos e dependesse de meus pais, na minha opinião a autoridade deles era demasiadamente protetora.

a) Essa frase é composta por duas ideias, divididas em duas partes principais. Identifique essas partes e transcreva-as abaixo:

A

---



---



---

B

---



---



---

b) As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta.

---

c) Qual é o recurso linguístico utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre essas partes da frase?

---

d) Qual das duas partes da frase tem um peso argumentativo maior no parágrafo? Justifique sua resposta.

---

Observe a frase a seguir, retirada do parágrafo que você leu.

Eu tinha de contar todos os meus planos e passos, por isso eu ficava irritada.

e) Essa frase é composta por duas ideias, divididas em duas partes principais. Identifique essas partes e transcreva-as abaixo:

A

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) As partes da frase que você transcreveu foram articuladas porque existe uma relação lógico-semântica entre elas. Identifique essa relação e justifique sua resposta.

---

g) Qual é o recurso linguístico utilizado para reforçar a relação lógico-semântica entre essas partes da frase?

---

Agora, observe a frase a seguir, retirada do parágrafo que você leu.

Então, todas as vezes jurava que jamais trataria meus filhos da mesma maneira.

h) Essa frase estabelece uma relação lógico-semântica com o todo do parágrafo contido nas frases anteriores. Identifique qual é essa relação e justifique sua resposta.

---

i) Qual é a importância dessa frase para a organização do parágrafo?

---

## PARTE 2



As atividades a seguir são de COMPARAÇÃO entre frases adequadas e não adequadas às informações do texto. Por que atividades de comparação são importantes? Por meio delas, você compara frases e verifica qual está mais adequada no estabelecimento da relação lógico-semântica de acordo com a ideia original do texto.

Antes de responder às questões 3, 4 e 5, leia o fragmento de um artigo de opinião.

Você gosta de ser adolescente?

A maioria dos jovens responde que sim, porque tem mais liberdade para sair de casa, passear, ir a festas, se divertir com os amigos. O adolescente descobre o amor e a paixão, e

muitas vezes também a timidez e a insegurança de não ser correspondido. O humor do adolescente varia bastante, mas fora de casa em geral seu bom humor predomina!

O relacionamento com os pais na adolescência se transforma, pois surgem diferenças de pontos de vista. Apesar dos conflitos, o relacionamento com eles é muito importante, pois se de um lado o jovem busca sua liberdade, do outro lado os pais o ajudam a colocar os limites necessários para que ele cresça de forma saudável.

Como todas as fases da vida, a adolescência tem seus ganhos e suas angústias. Ela é melhor enfrentada quando o jovem escolhe bons amigos, mantém o diálogo com seus pais e uma atitude construtiva perante si mesmo. Ainda assim, os conflitos com os pais são esperados. Podemos compreender que as diferenças de pontos de vista, o desejo de viver o presente e a necessidade de pensar no futuro fazem com que filhos e pais vejam o mundo de maneira diferente.

Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/18960854>> (adaptado). Acesso em: 27 fev. 2019.

3. Algumas frases abaixo podem ser confirmadas pelas informações do texto, mas outras não podem. Compare essas frases e marque a opção que apresenta relação lógico-semântica de acordo com a ideia original do texto. Em seguida, justifique sua resposta, explicitando qual a relação lógico-semântica pode ser observada na frase.

- a) ( ) O relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental se houver conflitos.  
 ( ) O relacionamento entre pais e filhos adolescentes é fundamental, ainda que haja conflitos.

Justificativa: \_\_\_\_\_

- b) ( ) As diferenças de opiniões surgem no período da adolescência, portanto o relacionamento com os pais se transforma.  
 ( ) As diferenças de opiniões surgem no período da adolescência caso o relacionamento com os pais se transforme.

Justificativa: \_\_\_\_\_

- c) ( ) São esperados conflitos com os pais, mesmo que os filhos escolham boas amizades e mantenham uma atitude construtiva perante si mesmos.  
 ( ) São esperados conflitos com os pais, por isso os filhos escolhem boas amizades e mantêm uma atitude construtiva perante si mesmos.

Justificativa: \_\_\_\_\_

- d) ( ) Pais e filhos têm diferentes pontos de vista, assim a maneira deles de ver o mundo não é a mesma.  
 ( ) Pais e filhos têm diferentes pontos de vista se a maneira deles de ver o mundo não for a mesma.

Justificativa: \_\_\_\_\_

4. Compare as frases abaixo, nas quais há uma relação lógico-semântica de premissa-conclusão. Selecione aquela que está compatível com as ideias do texto. Em seguida, justifique sua resposta.

a)  Os adolescentes têm mais liberdade para sair de casa, logo eles gostam dessa fase da vida.

Os adolescentes têm frequentemente timidez e insegurança, por isso seu humor varia bastante.

Justificativa: \_\_\_\_\_

b)  Os jovens têm mais liberdade para sair de casa, por isso eles descobrem o amor e a paixão nessa fase.

Os adolescentes têm seus ganhos e angústias, portanto o relacionamento com os pais é importante nessa fase da vida.

Justificativa: \_\_\_\_\_

5. Compare as frases abaixo, nas quais há uma relação lógico-semântica de contraste. Selecione aquela que está compatível com as ideias do texto. Em seguida, justifique sua resposta.

a)  O adolescente descobre o amor, no entanto seu humor varia bastante.

Os filhos buscam liberdade durante a adolescência, mas os pais colocam limites.

Justificativa: \_\_\_\_\_

b)  Apesar de o humor do adolescente variar, é o seu bom humor que prevalece fora de casa.

Os adolescentes têm conflitos com seus pais, porém eles compreendem as razões de os pais terem pontos de vista diferentes dos seus.

Justificativa: \_\_\_\_\_

### PARTE 3



As atividades a seguir são de IDENTIFICAÇÃO e CORREÇÃO de frases que não estejam estabelecendo relação lógico-semântica de acordo com as informações do texto. Por que atividades de identificação e correção são importantes? Por meio delas, você identifica o erro e busca uma solução para corrigi-lo. Além disso, explicar os motivos da alteração, fará com que você compreenda o caminho que percorreu para solucionar o problema.

Antes de responder à questão 6, leia o fragmento de um artigo de opinião.

As redes sociais são, provavelmente, o elemento mais poderoso da era atual em termos de comunicação. Em menos de duas décadas, a massificação da internet uniu pessoas em diferentes cidades, diferentes estados, em longínquos países. A distância foi abreviada a poucos

cliques no computador ou a um deslizar de dedos no smartphone. Com isso, apps de relacionamento e sites como Facebook e Twitter criaram imensas comunidades virtuais, nas quais a informação percorre telas na velocidade da luz. Esta mudança de paradigma acelerou o processo de sociabilização das pessoas na última década. Conhecemos mais indivíduos, tornamo-nos parte de um coletivo, mas permanecemos obedientes ao individualismo. É precisamente no apego à opinião individual que o ser humano incorre no paradoxo atual da sociabilidade contemporânea. As redes sociais têm o propósito de agregar diferentes correntes de pensamento, que teoricamente encontram no ambiente digital um espaço para discussão. Todavia, esse debate nem sempre é saudável: linhas e mais linhas de comentários carregados de preconceitos aparecem sorrateiros nas timelines.

Disponível em: <[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/2018/02/opiniao/609922-liberdade-de-opiniao-e-intolerancia-nas-redes-sociais.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2018/02/opiniao/609922-liberdade-de-opiniao-e-intolerancia-nas-redes-sociais.html)> (adaptado) Acesso em: 27 fev. 2019.

6. As frases abaixo estabelecem relação lógico-semântica, mas não estão de acordo com as informações do texto. Sublinhe onde está o problema e altere a frase para que o sentido esteja em conformidade com o texto. Em seguida, justifique a alteração explicitando a relação lógico-semântica estabelecida na frase corrigida.

a) A internet aproximou pessoas de diferentes lugares para as redes sociais criarem grandes comunidades virtuais.

Correção: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

b) A internet fez com que ficássemos interconectados porque somos individualistas.

Correção: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

c) As redes sociais reúnem distintas maneiras de ver o mundo, por isso às vezes as discussões não são positivas.

Correção: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

d) As redes sociais criaram grandes comunidades virtuais, visto que conhecemos muitas pessoas.

Correção: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

## PARTE 4



As atividades a seguir são de CONSTRUÇÃO de frases que estabeleçam relações lógico-semânticas pertinentes com as ideias geradas a partir do texto. Por que atividades desse tipo são importantes? Por meio delas, você compreende o que faz para estabelecer relações lógico-semânticas. Além disso, por meio da explicação das relações estabelecidas, você terá mais controle na elaboração das suas próprias frases.

Antes de responder às questões 7, 8 e 9, leia o fragmento do discurso que a Vereadora Marielle Franco, assassinada em 14 de março de 2018, faria na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

Boa tarde a todas e todos,

O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo. Os números são assustadores: em 2016, foi registrada uma violência contra mulher a cada 5 horas no Estado do Rio de Janeiro. Mas também sabemos que estes números são apenas de parte das mulheres que conseguiram, de algum modo, buscar auxílio e denunciar. E eu pergunto a vocês: seguiremos nos recusando a falar sobre igualdade de gênero? Até quando? O debate sobre a nossa igualdade é urgente no mundo, no Brasil e no município do Rio de Janeiro! Enfrentar este debate é nos comprometermos com a democracia e com nosso avanço civilizatório. Falar de igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos, é falar pela vida daquelas que não puderam ainda se defender da violência. E são muito mais das 50.377 registradas em 2016, aqui, no Rio. Diferente do que se fala ou, infelizmente, do que se costuma ver em Casas Legislativas, como esta, não somos a minoria. Somos a maior parte da população, ainda que sejamos pouco representadas na política. Ainda que ganhemos salários menores, que estejamos em cargos mais baixos, que passemos por jornadas triplas, que sejamos subjugadas pelas nossas roupas, violentadas sexualmente, fisicamente e psicologicamente, mortas diariamente pelos nossos companheiros, nós não vamos nos calar: as nossas vidas importam! Quem acha que isso não merece ser debatido na nossa educação é porque se beneficia das desigualdades.

Disponível em: <<https://www.mariellefranco.com.br/blog/discurso-de-marielle-na-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-2018>> (adaptado). Acesso em: 27 fev. 2019.

7. As frases abaixo estão relacionadas ao texto que você acabou de ler e existem diferentes possibilidades de articulação entre elas. Articule as frases da primeira coluna com as frases da segunda coluna de modo que elas estabeleçam relações lógico-semânticas pertinentes com as ideias geradas a partir do texto. Use conectivos para reforçar as relações estabelecidas e altere estruturalmente as frases, quando for necessário. Em seguida, explique a relação lógico-semântica que você estabeleceu.

COLUNA 1	COLUNA 2
Os números de violência contra a mulher são assustadores.	As mulheres são pouco representadas na política.
O comprometimento com a democracia é importante.	Os números correspondem à parte das mulheres que conseguiram denunciar.
As mulheres são a maior parte da população.	É preciso falar sobre igualdade entre homens e mulheres.
Em 2016, foram registrados 50.377 casos de violência doméstica no Rio de Janeiro.	O debate sobre igualdade de gênero é urgente.

Construção 1: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 2: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 3: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 4: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 5: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 6: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 7: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

Construção 8: \_\_\_\_\_  
 Relação lógico-semântica: \_\_\_\_\_

8. Com base nas ideias geradas a partir do texto, crie uma frase de conclusão para a premissa a seguir. Articule a sua frase com a frase abaixo por meio de um conectivo que reforce a relação lógico-semântica de premissa-conclusão.

a) Algumas mulheres não conseguem denunciar a violência sofrida.

\_\_\_\_\_

b) As mulheres são pouco representadas nas Casas Legislativas.

\_\_\_\_\_

9. Com base nas ideias geradas a partir do texto, crie uma frase que se contraste com a frase a seguir. Articule essas frases por meio de um conectivo que reforce a relação lógico-semântica de contraste.

a) Muitas mulheres são silenciadas pelos companheiros.

\_\_\_\_\_

b) Igualdade de gênero precisa ser debatido na educação.

\_\_\_\_\_

### Seção III – Construção de parágrafo argumentativo

Agora que você já praticou o estabelecimento de relações lógico-semânticas, chegou a hora de criar seu próprio parágrafo argumentativo. Observe o parágrafo a seguir.

As *fake news* são frequentemente divulgadas na internet, no entanto podem gerar grandes problemas. Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das *fake news*. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade política e social. Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

a) O parágrafo acima gira em torno de um ponto de vista, que é apresentado logo na primeira frase. Identifique esse ponto de vista e escreva-o abaixo.

Observe que o ponto de vista é apresentado em uma frase no início do parágrafo. Essa frase contendo o ponto de vista a ser defendido ao longo do texto é chamada de **tópico frasal**. Existem diferentes maneiras de elaborar o tópico frasal. No parágrafo que você acabou de ler, o tópico frasal está em forma de *declaração inicial*, pois o autor faz uma afirmação logo no início do parágrafo.

Depois de apresentar o tópico frasal, é necessário fundamentá-lo por meio de argumentos. Observe como o tópico frasal é desenvolvido.

Divulgar uma informação falsa pode causar, por exemplo, sérios danos à imagem de uma pessoa se ela for o assunto das *fake news*. A propagação de mentiras também pode distorcer conceitos a respeito da realidade política e social.

b) Para mostrar que as *fake news* podem causar grandes problemas, qual foi a estratégia utilizada no parágrafo?

c) Qual é a contribuição dessa estratégia de desenvolvimento para a argumentação?

Observe que foram apresentados dois exemplos que ilustram os danos que as notícias falsas podem causar: prejudicar a imagem de uma pessoa e distorcer conceitos sobre a realidade política e social. A *citação de exemplos* é uma das maneiras de desenvolver um parágrafo para fundamentar o tópico frasal. Agora, observe a parte final do parágrafo.

Portanto, é preciso analisar com cuidado as mensagens compartilhadas e divulgadas no meio virtual.

d) O tópico frasal e o desenvolvimento fazem o leitor criar inferências sobre a conclusão do parágrafo. Essas inferências foram confirmadas ou quebradas na parte final do parágrafo? Justifique sua resposta.

Observe agora um novo parágrafo.

É preciso entender que opinião é diferente de discurso de ódio. Expressar opiniões é saudável para qualquer debate. Todavia, a partir do momento em que a liberdade de opinar é usada para ofender uma pessoa ou as escolhas dela, deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio, o que é inaceitável. Por isso, é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para que se possa respeitar a integridade do próximo.

e) O parágrafo acima contém no tópico frasal uma declaração inicial. Identifique essa declaração e escreva-a abaixo.

Observe como o tópico frasal é desenvolvido.

Expressar opiniões é saudável para os debates. Todavia, a partir do momento em que a liberdade de opinar é usada para ofender uma pessoa ou as escolhas dela, deixa de ser opinião e passa a ser discurso de ódio, o que é inaceitável.

f) No desenvolvimento do parágrafo, existem duas partes que se relacionam entre si. Qual é a relação lógico-semântica estabelecida entre elas? Justifique sua resposta.

g) Qual é a contribuição dessa estratégia de desenvolvimento para a argumentação?

Observe que foram apresentadas ideias que se contrastam entre si: expressar opinião ser saudável e expressar opinião de maneira ofensiva ser inaceitável. Esse contraste ressalta a diferença estabelecida entre opinião e discurso de ódio. O *contraste de ideias* é uma das formas de desenvolver um parágrafo para fundamentar o tópico frasal. Agora, veja a parte final do parágrafo.

Por isso, é preciso entender a diferença entre opinião e discurso de ódio para que se possa respeitar a integridade do próximo.

h) O tópico frasal e o desenvolvimento fazem o leitor criar inferências sobre a conclusão do parágrafo. Essas inferências foram confirmadas ou quebradas na parte final do parágrafo? Justifique sua resposta.

Como você observou, o parágrafo argumentativo é uma unidade textual com introdução (tópico frasal), desenvolvimento (fundamentação do tópico frasal) e conclusão (confirmação das inferências). No desenvolvimento, podemos usar diferentes estratégias para sustentar o ponto de vista contido no tópico frasal, como *citação de exemplos* e *contraste de ideias*. As frases dos parágrafos argumentativos estão bem encadeadas porque existe progressão de ideias, ou seja, a soma de novas informações que se articulam para sustentar o ponto de vista defendido e, assim, convencer o leitor.

Agora, é a sua vez de fazer um parágrafo argumentativo. Leia os textos motivadores a seguir.

### TEXTO I

O humor é um estado de espírito, muitas vezes utilizado a favor da vida e das relações. O humor funciona também para expressar aquilo que não conseguiria ser dito de outra forma. Pode aparecer em uma crítica mais delicada ou no modo de apontar um erro em alguém. Freud, o pai da psicanálise, define o humor como “o mais elevado grau de sofisticação do ser humano, a manifestação mais sofisticada do espírito humano”. (...) O humor torna qualquer comentário mais leve. Rir de si mesmo é uma das qualidades mais raras, mas fundamental, e que torna a vida mais passível de ser vivida dentro de todas as dificuldades que ocorrem todo o tempo. Quem consegue rir de si está se tratando com mais tolerância e paciência.

Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/9579-humor,-indiv%C3%ADduo-e-sociedade>> (adaptado). Acesso em: 27 set. 2019.

### TEXTO II

“O humor está presente na civilização desde as sociedades mais primitivas – ele é uma capacidade que o ser humano tem de olhar a realidade e ressignificá-la, tornando-a algo engraçado e conferindo-lhe olhar crítico. No passado, ele era até uma forma de sobrevivência às adversidades e de união do grupo”, de acordo com o professor da Escola de Comunicações e Artes, Ricardo Alexino Ferreira.

Alexino conta que, a partir dos anos 40, os humoristas passaram a retratar frequentemente de forma pejorativa grupos minorizados da sociedade, como negros, mulheres, idosos e deficientes. Segundo ele, os comediantes consideraram esse humor fácil, pois muitas vezes se limitava a imitar essas pessoas. “Parte do humor se tornou sem repertório e um reforçador de estereótipos, uma caricatura do ‘outro’”, diz. (...)

Alexino afirma que o humor depreciativo faz sucesso pois crê que “a natureza humana é meio perversa”. Ele completa: “As pessoas querem destruir o outro e colocam nele estereótipos para se preservarem. Se faço uma piada sobre o outro, não sou o alvo dela. Em termos sociais isso é catastrófico, porque reforçam-se preconceitos e estereótipos”.

O pesquisador ainda afirma que há relação direta entre o humor da mídia e o bullying praticado nas escolas. “O tempo todo há quadros discriminativos na televisão. As crianças repetem discursos que veem como legitimados pela sociedade. Se a própria mídia reforça esses estereótipos, fica claro porque casos de bullying e agressividade na escola são comuns”, explica.

Disponível em: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/10/quando-a-piada-perde-a-graca-e-vira-ofensa/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

### TEXTO III

Em entrevista para a revista Quem, Fabio Porchat afirmou que não há assunto proibido, mas faz ressalvas: “Você pode fazer todo tipo de piada, vai do bom senso. Você não pode incitar o ódio, a violência, inventar uma coisa sobre outra pessoa...”. O ator acredita que o humorista precisa ficar atento para não envelhecer. “Se você assiste um negócio de dez anos atrás, é mais difícil dar risada. Temos que ver como o mundo está caminhando e como poder brincar com isso, sem ofender ninguém”.

Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,nao-da-mais-para-diminuir-e-humilhar-as-pessoas-declara-fabio-porchat,70002789112>>. Acesso em: 27 set. 2019.



## ANEXO A – Textos motivadores utilizados nas produções textuais analisadas em 3.1

### TEXTO I

Há limites legítimos para a liberdade de expressão? Uma pessoa que se utiliza da sua capacidade de exprimir-se para estimular e incitar o discurso de ódio e a violência deve ser punida pela lei ou isso é uma violação de sua justa autonomia, da sua liberdade de expressão?

Antes de tudo, é preciso lembrar que comunicar aos outros as próprias ideias e pensamentos não é um direito absoluto. Isso é uma prerrogativa secundária e subordinada, pois entre os direitos que o homem possui há certa hierarquia natural, sendo uns [direitos] superiores a outros. Essa hierarquia, nem sempre suficientemente analisada, nos mostra que o direito à liberdade de expressão, não obstante muitíssimo necessário, é subordinado em relação a outras garantias civis, por exemplo, o direito à vida. Assim, a liberdade de expressão é uma prerrogativa limitada e não pode sobrepor-se àquilo que lhe é superior. Neste sentido, quando o Estado prende um sujeito por incitação à violência ou discurso de ódio, não está tolindo a liberdade de exprimir-se, mas a pondo em seus justos limites.

Disponível em <https://www.imagineie.com.br/enem/exemplo-de-redacao/intolerancia-e-discurso-de-odionas-redes-sociais/756751>. Acesso em 21 fev. 2019.

### TEXTO II

#### **As trincheiras da fala: discurso de ódio no Facebook**

A rede mundial de computadores atualmente atua como facilitadora na difusão e no acesso às informações, constituindo-se como importante ferramenta que permite aos seus usuários livre acesso às informações e possibilidade de oferecer suas opiniões, exercendo, portanto, o seu direito à liberdade de livre pensamento. Entretanto, quando os pensamentos livremente manifestados têm como objetivo desqualificar a dignidade humana, menosprezar e ofender uma pessoa ou um grupo, tal manifestação deixa de se constituir um direito garantido constitucionalmente, tornando-se um crime. (...)

Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/33876/17386>. Acesso em 21 fev. 2019.

### TEXTO III

#### **Como o ódio viralizou no Brasil**

*Revista Carta Capital, 20.08.2018*

... a estreita ligação entre notícias falsas e a disseminação do discurso de ódio. "O debate anônimo, sem fontes, desqualificado e que visa a desinformação na internet é um grande formador de opinião no Brasil. As pessoas não se preocupam com a qualidade daquilo que consomem e do que repassam desde que o conteúdo vá ao encontro daquilo que elas acreditam", analisa [Leonardo Sakamoto]. Ele compara o conteúdo online a um pedaço de carne. "No mercado, você olha o que está comprando, pergunta a procedência, sente o cheiro e toca. Na internet, o conteúdo é consumido olhando apenas a embalagem."

Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/como-o-odio-viralizou-no-brasil>. Acesso em 21 fev. 2019.

## TEXTO IV

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania
- III - a dignidade da pessoa humana; (...)

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)

- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
- IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 21 fev. 2019.

## TEXTO V



Disponível em <http://www.malvados.com.br/index1573.html>. Acesso em 21 fev. 2019.

## TEXTO VI



Disponível em <https://pt-br.facebook.com/MidiaNINJA/posts/chega-de-%C3%B3dio-charge-kaysercultura/978626435628835/>. Acesso em 21 fev. 2019.

## TEXTO VII



Disponível em <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/iluminismo-liberdade-de-pensamento-e-expressao/>. Acesso em 21 fev. 2019.