



A importância dos conhecimentos prévios para a escrita do texto argumentativo

The importance of prior knowledge for writing the argumentative text

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de contribuir para a reflexão acerca do processo de produção de texto argumentativo por alunos de uma escola estadual do Ensino Fundamental, com idade média de dez anos. A primeira parte deste trabalho discute sobre a importância dos conhecimentos prévios e da argumentação. Na segunda parte, partiremos para a análise e reflexão em torno do processo de produção de textos argumentativos escritos pelos alunos, tendo como referencial teórico as ideias de Stephen E. Toulmin (2006). A análise do corpus utilizado considera a constituição dos movimentos discursivos: tipo de texto, dados concretos, conclusão, modalizador “mas” e modalizador “porque”.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Escrita. Argumentação. Conhecimento prévio. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to the reflection on the process of producing an argumentative text by students from a state elementary school, with an average age of ten years. The first part of this work discusses the importance of prior knowledge and argumentation. In the second part, we will start with the analysis and reflection on the process of producing argumentative texts written by students, having as theoretical reference the ideas of Stephen E. Toulmin (2006). The analysis of the corpus used considers a concrete text of the discursive means: text types, concrete data, conclusion, modalizer “but” and modalizer “because”.

Keywords Portuguese language. Writing. Argumentation. Previous knowledge. Elementary school.

SANCHES, Conceição Aparecida

Doutora em Comunicação e Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo; mestre em Comunicação e saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Capital. Graduada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Avaliadora do MEC. Professora da Universidade Brasil.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-2052-0287>

GRANDINO, Iara

Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Capital. Atualmente é Coordenadora do Curso de Letras-Libras e Professora da Universidade Brasil.

ORCID Id: <https://orcid.org/000-0002-9535-5765>



1 INTRODUÇÃO

A mente de nossos alunos está bem longe de ser uma lousa branca, sem nada. O aluno constrói e reconstrói sentidos com base nos significados que pode construir previamente. Conforme Coll (2006, p. 19), para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar a representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

No modelo construtivista, para aprender alguma coisa, é preciso já saber algo a respeito do assunto. Ninguém consegue se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe, o conhecimento prévio.

Nesse modelo, o aprendiz tem que transformar a informação para poder assimilá-la. Nesse processo, não só modifica o que já possui, mas também interpreta o novo de forma peculiar. Quando ocorre esse processo, dizemos que está aprendendo significativamente.

Dessa maneira, a aprendizagem passa a ser significativa na medida em que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, que ele relacione o conhecimento que já possui àquilo que está sendo aprendido.

Tanto na escrita quanto na leitura, o aluno precisa de conhecimentos prévios. Para poder argumentar, ele precisa conhecer o conteúdo que está sendo exposto: se ele não possuir certos conhecimentos, dificilmente conseguirá produzir algo com propriedade, tanto oralmente quanto na escrita, ou mesmo ler um texto com compreensão.

As crianças, desde muito cedo, em situações cotidianas, iniciam um processo de aprendizagem, centradas nas capacidades argumentativas orais com muita facilidade e com muita frequência: basta que os pais não cedam a algum pedido, que logo elas sabem como persuadi-los, esforçando-se para comprovarem que aquilo que está em jogo argumentativo apresenta valores sociais: contudo elas apresentam dificuldades na hora de produzir textos escritos com clareza.

Para escrever um texto argumentativo, é necessário, antes de tudo, ter um ponto de vista muito claro para defendê-lo diante de uma questão polêmica. Todo texto argumentativo tem um argumento central. É com esse argumento que o autor articula sua opinião, a conclusão de seu raciocínio, os dados e as justificativas que os sustentam. Assim, é necessário utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, definir os argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, também de acordo



com o auditório. Segundo Toulmin,

[...] também são muito diferentes os argumentos que apresentamos e os passos que ocorrem neles; dependendo dos tipos lógicos dos fatos aduzidos e das conclusões tiradas deles, estaremos dando passos diferentes (2006, p. 19).

Num texto argumentativo, a introdução cumpre várias funções: apresenta o assunto; aponta, direta ou indiretamente, a situação no tempo e no espaço; indica quem são os interlocutores. Muitas vezes, é apresentada no desenvolvimento ou na conclusão. Já no desenvolvimento do texto, explicam-se e justificam-se as posições e a opinião acerca do assunto, apresentado argumentos, reunindo informações que sirvam de argumentos adequados para a sustentação do texto. A conclusão é o ponto de chegada de todo o raciocínio desenvolvido. Sua função é apresentar uma opinião fundamentada.

Assim, para que pudéssemos refletir um pouco sobre esse gênero, fizemos uma pesquisa com crianças de dez anos, com textos argumentativos, que vem responder a seguinte questão: “O que as crianças de dez anos já sabem sobre argumentação escrita no que se refere tanto à organização temática, situacional e composicional, quanto às marcas linguísticas geralmente empregadas pelos alunos sobre determinado assunto e às diferentes vozes que estão presentes no gênero?”

2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A ARGUMENTAÇÃO

As pesquisas que se desenvolveram, no século XX, dentro da escrita e da leitura, indicam uma mudança bastante significativa no papel da escola e da ação docente frente a essas questões. Muito antes de aprender a escrever, a criança aprende a ler, como nos elucidava Paulo Freire. (2006, p. 12) Primeiro a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia: depois a leitura da palavra que nem sempre ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

Sabemos que as crianças leem mais do que a escola propõe, pois sempre estão em contato com diversos textos que circulam em várias práticas sociais. As crianças que já têm o conhecimento dessas práticas constroem mais facilmente o conhecimento novo, adquirindo novos saberes a partir do que já sabem.

O contato permanente com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a escrita e a leitura se fazem presentes de maneira significativa para os alunos, aproveitando todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com diversos



textos.

O professor necessita criar hábitos de ouvir que os alunos têm a dizer e de observar em que situações são realizadas as atividades e quais são suas necessidades: são situações que criam um ambiente em que as atividades sejam significativas para os alunos. A exploração do conhecimento prévio é uma situação rica em potencial educativo, PIS, como nos mostram Moreira & Masini,

Quando um indivíduo aprende o significado e um novo conceito a partir de outros conceitos que já possui, a elaboração do conteúdo cognitivo evidentemente se dá através dos mesmos processos de formação de conceito (2009, p. 39).

Construir significa coordenar os pontos de vista. A construção acontece no tempo; em que há uma narrativa que se constrói, com começo, meio e fim. A construção de algo significa desconstrução. É nas relações significativas que elas se constroem.

A escola é o lugar do desenvolvimento da inteligência; para aprender é necessário coordenar pontos de vista e fazer escolhas. Durante um tempo, a escola ficou reduzida à transmissão de conhecimento e experiências arranjadas. Para o professor transmitir conhecimento não basta saber o conteúdo; o desafio é coordenar pontos de vista, atribuir significações. A transmissão do conhecimento se faz num contexto vivo para a criança.

O papel do professor é o de desenvolver competência de decidir na incerteza e agir na urgência. Ele é o mestre, uma referência para o aluno; é o maestro, que tem que reger toda a orquestra para ganhar autonomia e poder extras, a capacidade de gerenciar fazendo mediações construtivistas no sentido da aprendizagem.

Quando se sai de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades aparecem. A concepção construtivista pressupõe uma atividade por parte de quem aprende, organizando e integrando novos conhecimentos aos já existentes. É um processo que ocorre tanto por parte do professor como por parte do aluno em processo de transformação.

No modelo construtivista, o aluno tem que transformar a informação para poder assimilá-la; entretanto, para aprender alguma coisa, é preciso já saber alguma coisa. Ninguém consegue aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada; é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe.

No processo de ensino e aprendizagem, a intervenção do professor é determinante e pode ser



concebida como uma ajuda que, de acordo com Rego (apud Vigostsky, 2003, p.111) [...] adaptada ao processo de construção do aluno, uma intervenção que vai criando zonas de desenvolvimento proximal e que ajuda os alunos a percorrê-las.

Assim, em termos de desenvolvimento cognitivo, o que a criança é capaz de fazer com autonomia (desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em interação com as outras crianças (desenvolvimento potencial) caracterizam o que Vigotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal; na interação com outras pessoas, a criança atinge seu desenvolvimento.

Para os construtivistas, o aprendiz é o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a informação e convertê-la em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz se dá a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Nesse contexto, a situação de ensino e aprendizagem pode ser concebida como um processo que supera desafios, que pode enfrentá-los, fazendo com que o conhecimento avance, tornando a aprendizagem bastante significativa.

Dentro desse processo, o trabalho com textos argumentativos, no que se refere à atividade de leitura e de produção de texto, parte da leitura que o aprendiz tem do mundo. Para o aprendiz conseguir argumentar sobre determinado assunto, ele tem que conhecer o conteúdo em questão, para argumentar, tomar decisões ou transformar uma representação do mundo. Somente construímos argumentação daquilo que dominamos.

Argumentar é uma ação tanto oral quanto escrita; quem argumenta toma uma posição para convencer o leitor, defende um ponto de vista a respeito de um determinado assunto, conclui sua posição; utiliza expressões que introduzem argumentos valendo-se de razões, verdades, fatos, virtudes e valores que servem de alicerce para as suas defesas.

Como convivemos com outras pessoas, estamos sempre falando de situações que ocorrem em nossas vidas. Frequentemente damos nossa opinião, sustentando-a com argumentos. Aprender a ler e a escrever esse tipo de texto na escola contribui para desenvolver a capacidade de participar com argumentos de forma convincente. Argumentar é uma habilidade que se aprende, e a escola é o lugar de sistematização desse conhecimento.

A função do professor é transmitir conhecimentos que já foram construídos; a escola precisa ajudar os alunos a construir argumentos que sejam coerentes, compreendendo o que é um argumento consistente e sua importância para a escrita. E esse conhecimento se dá à medida que utiliza uma forma de ensinar adequada às necessidades do aluno, estabelecendo um tipo de atividade que se constitua num desafio difícil, mas possível ao mesmo tempo, fazendo com que o conhecimento avance, pondo em jogo tudo o que o aluno sabe, tendo bons problemas a resolver e decisões a tomar; à medida que a aprendizagem avança, torna-se descoberta.

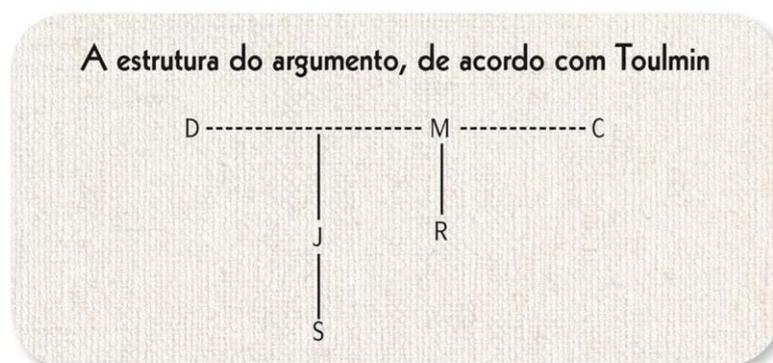
Considerando o papel do conhecimento prévio nesse contexto, Coll (2006, p. 62) defende que: “É possível afirmar que sempre podem existir conhecimentos prévios a respeito do novo conteúdo a ser aprendido”.

Quando colocamos o aluno frente a um novo conteúdo, este pode apresentar conhecimentos prévios mais ou menos elaborados em relação a esse conteúdo. Aprender e ensinar envolvem estabelecer uma série de relações que devem ser conduzidas à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo que determina o objeto de aprendizagem; e por parte de quem ensina, de que ele dispõe para oferecer a sua tarefa, colocando o conhecimento do aprendiz como etapa fundamental para o sucesso da aprendizagem. O sucesso da escolarização se dá na construção do presente, olhando para o passado, na perspectiva do futuro.

3 ANÁLISE DOS TEXTOS

A figura abaixo ilustra a estrutura do argumento, de acordo com a teoria de Toulmin (2006, p. 19), explicando como o autor concebe este processo.

Figura 1: A estrutura do argumento, de Toulmin (2006, p.19)



Stephen Toulmin. 1958 (1ª ed.). *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Ferramentas)

De acordo com Toulmin, temos que:

D - Nos dados, o argumentador toma como ponto de partida para o seu raciocínio, refuta ou sustenta uma proposição.

C- A conclusão a que o argumentador quer chegar em relação aos dados usados como base.

J- O conjunto de justificativas ou argumentos propriamente ditos, que o argumentador reúne e analisa com o objetivo de sustentar a conclusão.

S- É o suporte para os dados ou as justificativas, ou seja, o conjunto de informações complementares que ajudam o argumento a reforçar, ou os dados de que parte, ou ainda, as justificativas que apresenta (argumentos).

M- É modalizador, a palavra ou expressão por meio da qual o argumentador manifesta determinada atitude em relação à conclusão proposta, e que espera seja aceita pelo leitor.

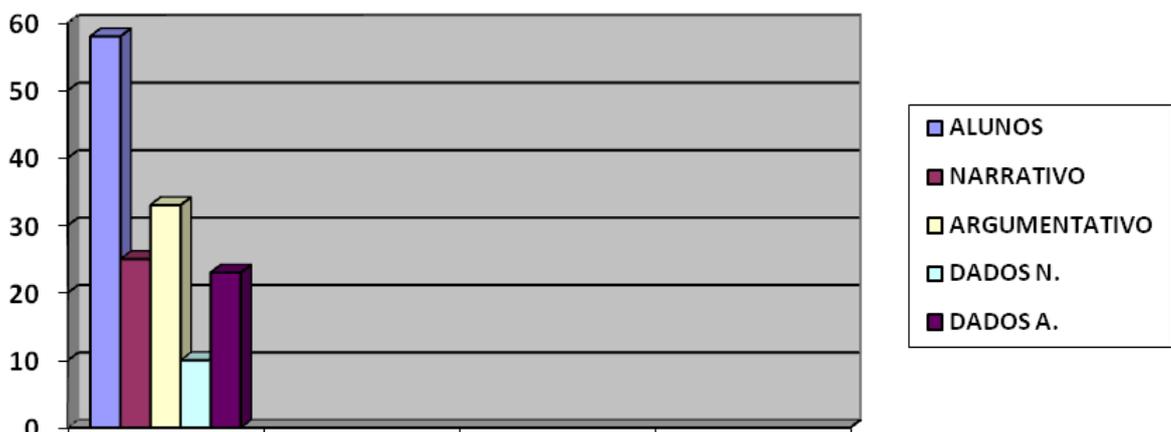
R- É a refutação, ou seja, a constatação que seria possível fazer ao raciocínio do argumentador, mas ela somente é citada para mostrar como e por que ele não procede. Assim, a refutação funciona como um recado ao adversário.

Os dados, a conclusão e a justificativa compõem o núcleo da argumentação.

A linha pontilhada do gráfico indica que existe uma relação lógica indireta entre esses dois elementos. Já as linhas cheias indicam relações lógicas diretas e necessárias entre os dados e os argumentos que os complementam e reforçam as justificativas e o suporte.

Seguindo essa estrutura, a nossa pesquisa demonstra, por meio dos gráficos apresentados no decorrer deste artigo, que as crianças ainda necessitam percorrer um grande caminho no que diz respeito à aprendizagem do gênero em questão. A experiência que eles trazem acerca de um assunto tratado é fator fundamental nesse processo, pois podem construir argumentos adequados para justificar sua posição e ouvir argumentos contrários sem desprezar as diferenças de argumentação.

Gráfico 1 - Fonte: SANCHES, C.; GRANDINO, Iara.



Vemos no primeiro gráfico que dos cinquenta e oito alunos que participaram desta pesquisa, apenas trinta e três alunos conseguiram escrever um texto argumentativo; os outros vinte e cinco alunos escreveram um texto narrativo, demonstrando dificuldades na elaboração de argumentos. Isso nos faz pensar na necessidade de nos aprofundarmos no estudo de gêneros que trazem a questão da argumentação presente nos textos. Já a questão dos dados narrativos se faz muito presente nos textos das crianças desde antes do primeiro ano de escolaridade, pois desde pequenas, quando começam a falar, as crianças narram oralmente fatos cotidianos, recontam histórias infantis, trazendo a narrativa muito presente. Ao entrarem na escola, elas passam a sistematizar o que já conhecem. Portanto, narrar, para as crianças dessa faixa etária, é muito mais fácil do que argumentar. Segundo (Françóis, 2009, p.43), [...] “dependendo de sua idade, as crianças, estão, primeiramente, em condições de narrar com a ajuda de alguém, depois, sós, ou em colaboração com outros, em função das situações de troca”.

Outra questão que ficou muito evidente foi na elaboração dos dados concretos argumentativos; encontramos nos textos produzidos muitas dificuldades: falta de expressões que introduzem argumentos, falta de articulação do texto como um todo. Pudemos avaliar que vinte e três crianças conseguiram argumentar concretamente; já dez crianças utilizaram dados concretos nas narrativas que foram produzidas.

Percebemos que as crianças que utilizaram a argumentação puderam se apoiar em conhecimentos sobre o assunto, utilizando-se de experiências que foram vivenciadas acerca do assunto em questão.

Gráfico 2 - Fonte: SANCHES, C.; GRANDINO, Iara.





No segundo gráfico, podemos observar que o conector “porque” é o mais conhecido pelos alunos, indicando uma causa ou uma consequência; esse conector justifica a argumentação de uma forma consistente; já a dificuldade de os alunos elaborarem conclusões fica evidente, pois uma pequena parcela dos alunos conseguiu concluir de maneira significativa. Também podemos observar que uma porcentagem pequena utilizou o conector “mas”, argumentando de uma forma favorável chegando à conclusão. O maior número do uso do conector “porque” se dá pelo fato da pergunta feita às crianças antes de iniciarem a escrita do texto.

As conclusões às quais as crianças chegaram foram conclusões baseadas na conversa sobre se o cão é o melhor amigo do homem; isso nos levou a pensar que as diferenças apresentadas nos textos produzidos têm relação com as experiências sobre esse assunto. As vozes que participaram dessa discussão buscaram valorizar a presença do cão na vida das pessoas, já na oralidade, pudemos perceber que quase cem por cento das crianças pesquisadas dão importância aos animais e os consideram como membros da família. Essas conclusões são baseadas em garantias, pois, ao defenderem uma ideia, os dados apresentados demonstram a conclusão, como ressalta Toulmin (2006, p. 1): [...] que as conclusões a que chegamos, as asserções que apresentamos serão sempre muito diferentes, de acordo com a natureza do problema sobre o qual tenhamos de nos pronunciar.

De acordo com a pergunta que fazemos diante de uma problemática, conclusões de naturezas diferentes, satisfatórias ou não, serão expostas; isso depende muito do contexto no qual estamos inseridos.

Assim, refletimos sobre a argumentação na perspectiva da linguagem que se apoia no sujeito que age e constrói seus discursos, de acordo com o espaço social no qual está inserido e do seu conhecimento de mundo.

A análise que realizamos permitiu observar as características dos textos que compõem o corpus, pois nos leva a perceber o desempenho dos alunos. Para auxiliar essa análise, tomamos como base o esquema desenvolvido pelo filósofo britânico Stephen E. Toulmin para descrever os componentes de uma argumentação e explicar as relações que se estabelecem entre eles. O esquema que foi apresentado é uma adaptação do modelo original.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos mostrar, construímos um percurso teórico e de análise por meio do qual



pudemos verificar que os alunos, em sua maioria, conseguiram construir um texto argumentativo muito além do esperado. Sabemos que essas questões são trabalhadas pela escola de forma bastante primitiva; apenas ressaltam a importância da oralidade argumentativa e não conseguem fazer a transposição didática.

A prática do professor tem demonstrado que há uma grande distância da teoria. O professor estabelece em sua rotina diária de sala de aula conteúdos que ele acredita serem importantes para aprendizagem e, muitas vezes, não levam em conta o conhecimento que o aluno traz de fora da escola; apenas sistematizam um ensino que por sua vez já está sistematizado. Escolarizam conteúdos que podem ser trabalhados de maneira a produzir uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, esta análise nos permitiu identificar questões que a escola de Ensino Fundamental muitas vezes desconhece, como as capacidades argumentativas que os alunos já utilizam em seu discurso oral, provando-nos que desde muito cedo, em situações cotidianas, em interações com outras pessoas, as crianças iniciam um processo assistemático de aprendizagem de capacidades argumentativas orais que podem contribuir de forma mais sistematizada na aprendizagem das capacidades de escrita.

Esperamos ter contribuído com este trabalho que não se encerra aqui; o que foi feito até agora apenas traça percursos para o desenvolvimento de estudos posteriores. Deixamos, então, a tarefa para o leitor de encontrar caminhos e formular hipóteses que permitam outras análises.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSEBEL, D. P. NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: interamericana, 1980.

BARBOSA, J. C. **Sequência didática** - artigo de opinião - Material do aluno. Material integrante do Programa Ensino Médio em rede. CENP, Governo do Estado de São Paulo: 2006.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇOIS, F. **Crianças e narrativas**: maneiras de sentir, maneiras de dizer... São Paulo: Humanitas, 2009.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006. KOCH, V. G. 1. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

MOREIRA, A. M. & MASINI, S. F. E. **Aprendizagem significativa: A teoria de Ausebel**. São Paulo: Centauro, 2006.

REGO, C. T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOULMIN, E. S. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. São Paulo: Artmed, 1998.