



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ALESON ARAUJO DANTAS

**ARGUMENTAÇÃO NA *RETÓRICA* ARISTOTÉLICA: UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA O ESTUDO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO MÉDIO**

MANAUS - AM

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ALESON ARAUJO DANTAS

**ARGUMENTAÇÃO NA *RETÓRICA* ARISTOTÉLICA: UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA O ESTUDO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, Núcleo UFAM, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

MANAUS - AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- D192a Dantas, Aleson Araujo
Argumentação na retórica aristotélica: uma contribuição para o estudo dos temas transversais no ensino médio / Aleson Araujo Dantas. - 2026.
142 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Pedro Rodolfo Fernandes da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus, 2026.
1. Filosofia. 2. Argumentação. 3. Retórica. 4. Aristóteles. I. Silva, Pedro Rodolfo Fernandes da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título
-

À querida mãe, Maria Araujo Dantas,
que já não está entre nós, por ter
garantido as condições necessárias para
meus estudos desde o ensino básico até o
superior, permitindo a realização dos
projetos pessoais, acadêmicos e
profissionais ao longo do tempo.

Ao Adryan Guilherme Freire Dantas,
amado filho, por fazer parte da minha
vida e ser a razão para que eu persista
nos meus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo presente da vida e pela chance de vivenciar as experiências mais enriquecedoras do mundo acadêmico e profissional.

Aos familiares, ascendentes e descendentes, pela motivação, apoio e palavras encorajadoras.

À companheira Marina de Araujo Freire e meu filho Adryan Guilherme Freire Dantas por estarem ao meu lado durante essa trajetória de formação.

À Marinalva e Enéias pelo acolhimento durante um ano em Manacapuru, permitindo a proximidade com Manaus para a participação nas aulas da UFAM.

Agradeço a Diego Veríssimo e Luziene Gomes pela recepção em sua residência em Manaus.

Agradeço a Ubiratan Dantas e Jucimara Lima por oferecerem sua casa para eu pernoitar ao retornar de Manaus.

A AMEUM de Manacapuru por fornecer acesso ao transporte, permitindo que eu chegasse à UFAM.

Ao PROF-FILO, pela chance oferecida de concretizar meu sonho de fazer mestrado em Filosofia.

Agradeço a Rosângela Araujo Dantas, pela assistência durante minha ausência de Beruri.

Aos colegas docentes de Beruri, pelo encorajamento para que eu cursasse o Mestrado em Manaus.

Aos colegas de turma do mestrado, agradeço pelos momentos de debate que contribuíram para a minha formação.

À Universidade Federal do Amazonas, por ser responsável pela minha formação e oferecer uma equipe de professores qualificados para atuar no programa.

A todos os docentes do Programa, núcleo UFAM, que tiveram um papel fundamental na minha formação acadêmica ao longo desse período.

Ao professor Doutor José Alcimar de Oliveira, pela orientação prestada durante o período em que conduziu minha pesquisa.

Ao professor Doutor Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, por aceitar orientar minha pesquisa e conduzir até a etapa final.

Ao professor Doutor Márcio Jesus Vieira Bernardo pela participação na banca de Exame de Qualificação do Mestrado.

Ao professor Doutor José Belizário Neto, pela participação na banca de Exame de Qualificação e de Defesa Pública da Dissertação de Mestrado.

Ao professor Doutor Sandro Amorim de Carvalho, pela participação na banca de Defesa Pública da Dissertação de Mestrado.

Aos amigos de Beruri que demonstraram preocupação comigo durante meu mestrado em Manaus. A todos, meu agradecimento!

RESUMO

A dissertação investiga a argumentação na obra *Retórica* de Aristóteles, analisando suas contribuições para a abordagem dos temas transversais no ensino médio, em diálogo com a teoria contemporânea da argumentação, especialmente a *Nova Retórica* de Chaïm Perelman, sistematizada no *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. O objetivo central consiste em compreender os fundamentos da argumentação retórica aristotélica e discutir suas potencialidades para o ensino de filosofia, considerando a formação da racionalidade do discurso e o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-analítica e bibliográfica, articulando a análise conceitual da tradição clássica com aportes contemporâneos da teoria da argumentação e com o exame de documentos educacionais que orientam o ensino médio. São examinados os elementos constitutivos da argumentação aristotélica, como os modos de persuasão e a estrutura do discurso, bem como sua atualização à luz da perspectiva perelmaniana, evidenciando a centralidade do auditório, da razoabilidade e da construção argumentativa no contexto educativo. A dissertação discute o papel da filosofia na educação básica e a relevância da argumentação como prática formativa capaz de promover reflexão crítica, diálogo racional e participação discursiva. Como contribuição prático-propositiva, apresenta uma proposta metodológica fundamentada na sequência didática, concebida como estratégia para o ensino e a aprendizagem da argumentação no estudo de temas transversais. Conclui-se que a interlocução entre a retórica aristotélica e a *Nova Retórica* oferece um referencial teórico consistente para o ensino de filosofia, evidenciando que a abordagem dos temas transversais constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência discursiva no ensino médio.

Palavras-chave: Filosofia; Argumentação; Retórica; Aristóteles; Nova Retórica; Temas Transversais.

ABSTRACT

The dissertation investigates argumentation in Rhetoric by Aristotle, analyzing its contributions to the approach of cross-cutting themes in secondary education, in dialogue with contemporary argumentation theory, especially the *New Rhetoric* developed by Chaïm Perelman, systematized in *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. The main objective is to understand the foundations of Aristotelian rhetorical argumentation and to discuss its potential for philosophy teaching, considering the formation of discursive rationality and the development of students' argumentative competence. The research is characterized as qualitative, theoretical-analytical, and bibliographical in nature, articulating the conceptual analysis of the classical tradition with contemporary contributions from argumentation theory and with the examination of educational documents that guide secondary education. The study examines the constitutive elements of Aristotelian argumentation, such as modes of persuasion and the structure of discourse, as well as their updating in light of the Perelmanian perspective, highlighting the centrality of the audience, reasonableness, and argumentative construction in the educational context. The dissertation discusses the role of philosophy in basic education and the relevance of argumentation as a formative practice capable of promoting critical reflection, rational dialogue, and discursive participation. As a practical-propositional contribution, it presents a methodological proposal based on a didactic sequence, conceived as a strategy for teaching and learning argumentation in the study of cross-cutting themes. It concludes that the dialogue between Aristotelian rhetoric and the *New Rhetoric* provides a consistent theoretical framework for philosophy teaching, showing that the approach to cross-cutting themes constitutes a privileged space for the development of critical thinking and discursive competence in secondary education.

Keywords: Philosophy; Argumentation; Rhetoric; Aristotle; *New Rhetoric*; Cross-cutting Themes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 FILOSOFIA, ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA	12
1.1 Filosofia e argumentação	12
1.2 Argumentação em Aristóteles.....	24
1.3 A importância da argumentação para a racionalidade do discurso.....	43
1.4 Elementos da argumentação aristotélica na abordagem dos temas transversais...	53
2 ARGUMENTAÇÃO NO ESTUDO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO MÉDIO	67
2.1 O uso da filosofia na discussão dos temas transversais	67
2.2 Argumentação e temas transversais na educação básica	71
2.3 Ensino de filosofia e o contexto escolar	82
2.4 Estratégias e práticas para a discussão dos temas transversais no ensino médio..	95
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: A PRÁTICA DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	110
3.1 Experiências no ensino de filosofia e a proposta de material didático	110
3.2 A definição de sequência didática.....	115
3.3 As contribuições para o ensino e aprendizagem	116
3.4 Norteadores da sequência didática.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE	137

INTRODUÇÃO¹

A condição da disciplina de Filosofia no currículo escolar é historicamente marcada por uma tensão de “ausência-presença”, que ora a marginaliza, ora a convoca como elemento essencial da formação. Diante disso, torna-se imprescindível promover discussões que permitam compreender os rumos e os sentidos de sua inserção na educação. Na contemporaneidade, argumentar converteu-se em um desafio, não pela suposta complexidade de elaborar um discurso coerente, mas porque o próprio exercício da liberdade de expressão passou a incomodar diversos setores — em especial, quando coloca em questão interesses consolidados e estruturas de poder no campo educacional.

A partir da maneira como a argumentação e os temas transversais são concebidos na educação, da realidade observada na escola e do desejo de debater questões sociais em sala de aula, surgiu a necessidade desta pesquisa, cujo objetivo é investigar como a argumentação, à luz da retórica aristotélica, pode ser aplicada ao estudo dos temas transversais no Ensino Médio. O problema de pesquisa, portanto, consiste em compreender como desenvolver práticas propositivas e um produto educacional relacionado ao objeto de estudo, de modo a contribuir para o ensino de Filosofia e para o fortalecimento das capacidades argumentativas dos estudantes.

A experiência no Mestrado Profissional em Filosofia possibilitou a elaboração desta proposta, resultando em um texto que articula reflexão sobre a realidade escolar, aprofundamento teórico e análise de documentos orientadores da educação básica. Nesse percurso, buscou-se fornecer fundamentos para a construção de estratégias de ensino e para a criação de um produto educacional voltado ao Ensino Médio, entendido como contribuição prática decorrente da investigação.

A pesquisa desenvolve-se a partir de experiências vivenciadas no ensino de Filosofia, de investigações bibliográficas e documentais e da leitura de trabalhos relacionados ao objeto de estudo. Fundamenta-se, teoricamente, na obra *Retórica*, de Aristóteles, bem como em documentos que orientam o ensino de Filosofia no Ensino Médio, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do

1 Durante o processo de redação e revisão textual, foi utilizada ferramenta de inteligência artificial generativa — o OpenAI ChatGPT — com a finalidade de apoio na organização textual, revisão linguística e aprimoramento estilístico. Ressalta-se que todas as decisões conceituais, argumentativas e analíticas permaneceram sob responsabilidade exclusiva do autor, em conformidade com os princípios de integridade acadêmica e com as orientações constantes nas Diretrizes para o uso de inteligência artificial nas Instituições Federais de Ensino Superior, elaboradas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2024).

Amazonas (RCA) e a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, do Estado do Amazonas (PCAM). Esses referenciais contribuem para compreender o papel da Filosofia na educação brasileira e, ao mesmo tempo, sustentam a formulação de estratégias voltadas ao uso da argumentação na abordagem dos temas transversais, ampliando o debate para além dos limites da sala de aula.

Argumentar sobre questões sociais, entretanto, permanece um desafio no cenário atual. A discussão de temas transversais pode gerar resistências e desconfortos, sobretudo em um contexto em que a Filosofia, ao longo dos anos, tem enfrentado dificuldades para afirmar sua relevância no currículo e obter a devida atenção no ambiente educacional. Diante disso, a justificativa desta pesquisa reside na necessidade de intervir na forma como tais temas são abordados *in loco*, frequentemente sem promover o aprimoramento efetivo das habilidades filosóficas dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem teórico-qualitativa, articulando dimensão conceitual e prática. Ao longo do percurso investigativo, descrevem-se e analisam-se inquietações, experiências e fenômenos observados, buscando construir propostas interventivas que evidenciem a contribuição da Filosofia para a discussão de temas transversais, com ênfase na argumentação filosófica. Nesse sentido, os resultados qualitativos alcançados demonstram alinhamento com pressupostos de uma pesquisa participante, na medida em que a análise se ancora na realidade investigada e em seus desafios concretos.

O trabalho também esclarece o sentido de argumentação filosófica, retomando aspectos históricos que permitem compreender seu desenvolvimento, suas principais formulações e seus protagonistas. Essa contextualização possibilita examinar concepções fundamentais em Aristóteles, ao mesmo tempo em que evidencia o progresso do conhecimento racional e o potencial da Filosofia para qualificar o debate sobre temas transversais.

A dissertação está organizada em três capítulos, os quais articulam teoria filosófico-educacional e prática pedagógica, culminando na elaboração de um produto educacional.

No Capítulo 1, discute-se a relação entre Filosofia, argumentação e retórica, com ênfase na contribuição de Aristóteles para a compreensão do discurso racional. O capítulo apresenta fundamentos conceituais da argumentação, examinando seus elementos constitutivos e seu papel na racionalidade do discurso. Além disso, analisa aspectos centrais da retórica aristotélica, especialmente as formas de persuasão e os

recursos que estruturam a construção argumentativa, evidenciando sua relevância para práticas formativas no ensino.

O Capítulo 2 aborda a argumentação aplicada ao estudo dos temas transversais no Ensino Médio, articulando teoria e contexto educacional. Nele, analisa-se como a Filosofia pode contribuir para a discussão de questões sociais e como os temas transversais vêm sendo trabalhados no ambiente escolar. O capítulo também examina orientações e documentos educacionais relacionados ao ensino de Filosofia, argumentação e transversalidade, propondo estratégias e práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento do debate crítico e ao enfrentamento da fragmentação com que esses temas, muitas vezes, são abordados.

No Capítulo 3, apresenta-se a sequência didática como proposta metodológica e como produto educacional resultante da pesquisa. O capítulo discute experiências no ensino de Filosofia que fundamentam a elaboração do material, define o conceito de sequência didática e explicita suas contribuições para o ensino e a aprendizagem. Por fim, sistematiza os fundamentos norteadores da proposta, com vistas a oferecer um instrumento aplicável à realidade escolar e capaz de favorecer o desenvolvimento da argumentação na abordagem dos temas transversais no Ensino Médio.

Como resultado, a pesquisa culmina na elaboração de uma sequência didática acompanhada de roteiro explicativo, disponibilizada em formato textual e por meio de *link* de acesso ao material, de modo a subsidiar o trabalho docente. Por fim, ressalta-se que não se pretende desvalorizar práticas já existentes, mas contribuir com propostas que integrem o ensino de Filosofia ao estudo das questões sociais, fortalecendo a argumentação e ampliando a formação crítica dos estudantes.

1 FILOSOFIA, ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA

Este capítulo realiza uma discussão sobre os conceitos de filosofia, argumentação e retórica, organizada em quatro tópicos. O primeiro descreve o cenário histórico e as figuras que desempenharam um papel importante no desenvolvimento da argumentação nos diversos períodos da Filosofia. O segundo discorre sobre o método que Aristóteles empregou para o desenvolvimento do discurso. O terceiro, aborda a racionalidade do discurso, enquanto o quarto se concentra nos elementos da argumentação a serem utilizados na proposta metodológica elaborada para o ensino médio. Nesse contexto, contribui para um aprofundamento da argumentação direcionada ao estudo de temas transversais contemporâneos nas diferentes áreas e campos do conhecimento.

1.1 Filosofia e argumentação

A argumentação filosófica tem raízes na própria racionalidade humana e no impulso de compreender e justificar ideias de modo coerente. Etimologicamente, o termo *argumento* deriva do latim *argumentum*, associado a “prova” ou “evidência”, enquanto *filosofia* provém do grego *φιλοσοφία*, expressão traduzida como “amor à sabedoria”. Esses sentidos originários revelam a estreita relação entre o exercício do pensar e o esforço de fundamentar convicções, indicando que argumentar constitui dimensão essencial da atividade filosófica.

A compreensão desse vínculo entre Filosofia e argumentação exige um olhar histórico sobre os contextos em que o raciocínio e o diálogo se tornaram centrais para a produção do conhecimento. Desde tempos remotos, o ser humano recorre ao discurso para expressar e defender ideias, ainda que, muitas vezes, de forma intuitiva e sem sistematização. Com o advento da Filosofia, particularmente na Grécia clássica, a argumentação passou a assumir um caráter metódico e reflexivo, consolidando-se como instrumento de investigação racional, crítica e busca pela verdade.

Nesse cenário, a prática retórica desenvolvida pelos sofistas consolidou-se como técnica voltada à oratória e à persuasão, por vezes associada à *erística*, isto é, à arte da disputa argumentativa. Em contraposição a essa orientação, filósofos como Platão e Aristóteles contribuíram para o amadurecimento da reflexão sobre o discurso, ao buscarem critérios racionais capazes de distinguir o argumento consistente do mero artifício persuasivo. Nesse percurso, Aristóteles desempenha papel decisivo ao

sistematizar, na obra *Retórica*, os fundamentos e os meios da persuasão, oferecendo parâmetros para compreender a estrutura, os objetivos e os limites do discurso. Nesse contexto:

Algumas (provas), na verdade, estão no *ethos*² do orador, outras, em certo modo, na disposição de espírito dos ouvintes, já outras (provas), no discurso, por meio do qual se demonstra ou (que) parece demonstrar, essas procedem por meio da demonstração ou daquilo que parecer ser uma demonstração. Assim é que todos os oradores procuram que as (provas) sejam aceitas pela demonstração, pelo emprego do exemplo ou entimema (Aristóteles, 2012, p. 55[RH, I, 1, 1375b]).

O trecho acima apresenta uma base da argumentação aristotélica, embora a sistematização teórica da retórica seja atribuída a Aristóteles, isso não significa que inexistissem práticas anteriores. Antes mesmo do tratamento filosófico aristotélico, já havia esforços voltados ao uso ordenado da palavra em contextos sociais e políticos concretos. Entre esses antecedentes, destacam-se Córax e Tísias, associados à tradição siciliana do século V a.C., em que a argumentação se desenvolveu como resposta a demandas jurídicas e políticas emergentes.

Segundo Reboul (2004), o nascimento da retórica é tradicionalmente atribuído a Córax e remonta ao período de transição de um governo tirânico para um regime democrático na Sicília. Nesse contexto, inúmeros conflitos jurídicos foram travados por cidadãos que, despojados de seus bens durante a tirania, recorriam à justiça na tentativa de reavê-los. Diante dessa necessidade prática de elaboração discursiva, Córax e seu discípulo Tísias teriam produzido, por volta de 465 a.C., um dos primeiros registros metódicos da arte de argumentar, organizando princípios voltados à sustentação de teses em juízo.

Assim, a retórica surge vinculada à vida pública da *pólis*, na qual decisões coletivas e disputas judiciais dependiam, em grande medida, da capacidade de argumentar. Importa observar, contudo, que a eficácia persuasiva nem sempre coincide com a verdade: a tradição retórica, desde cedo, convive com a tensão entre convencer e demonstrar, razão pela qual a Filosofia se empenhou em estabelecer critérios de racionalidade que orientassem o uso legítimo do discurso.

Na *polis*, lugar central da vida política, social e cultural, os sofistas passaram a empregar discursos que em nada se relacionavam com a justiça e a verdade. O foco

² Valores, crenças e costumes.

estava no poder da oratória, na habilidade com as palavras e na beleza de um discurso convincente. Era, portanto, uma retórica manipulativa, não fundamentada em argumentos. Alguns filósofos procuraram ao longo do tempo combater os sofistas, dentre eles Aristóteles³, definindo os discursos sofistas como a arte da enganação.

A oratória sofística e a concepção aristotélica do discurso divergem em três situações. Primeiro, os sofistas não se importavam com o desenvolvimento da argumentação no discurso. Segundo, os sofistas não consideravam o tipo de discurso e, terceiro, o conhecimento empregado ao discurso não se relacionava aos problemas da realidade. Diferentemente dos sofistas, Aristóteles preocupava-se com todas essas questões na elaboração do discurso persuasivo.

De acordo com Menezes (2001), os sofistas relegaram o estudo da argumentação a um segundo plano para se ocuparem do que é exterior, empregando estratégias para sensibilizar e encantar o auditório com a finalidade de guiar a deliberação. Eles não davam atenção a todos os gêneros do discurso priorizando somente o judicial e o conhecimento acerca de uma pauta ocorria por meio de uma simulação não correspondendo à realidade pela falta de raciocínio lógico.

Outra divergência diz respeito ao aspecto axiológico da retórica. Para os sofistas, o discurso era considerado neutro, enquanto para Aristóteles, era visto como algo positivo. Os sofistas concebiam a retórica como um desafio devido às novas formas de comunicação, uma vez que empregava os gêneros judicial, deliberativo e epidíctico para atingir o público.

A partir da retórica aristotélica surgiram elementos que tratava da credibilidade do orador, das emoções e do discurso. Nesse sentido, algo é defensável quando for demonstrado. Através da sua teoria, Aristóteles redefiniu o conceito de retórica rompendo os conceitos existentes a respeito do discurso de sua época. Antes disso, a argumentação não era valorizada, pois o discurso não apresentava essa finalidade. Assim, mais do que falar, o importante é provar por meio do *ethos*, *pathos*⁴ e *logos*⁵.

Conforme Fiorin (2017), a argumentação não se desenvolveu de qualquer forma, mas sim na forma de uma teoria, atendendo a critérios propostos no modo de conceber os discursos. Com isso, visava persuadir e levar à reflexão sob diferentes olhares acerca dos problemas da época.

³ Cf. Aristóteles, 1984.

⁴ Paixão, emoção.

⁵ Razão, discurso, palavra.

A retórica aristotélica se tornou a formulação mais sistemática e influente não havendo, antes dela, uma escrita propriamente teórica sobre a argumentação. Os primeiros escritos nesse campo surgiram da necessidade prática de explicar e defender ações do governo, especialmente em questões relativas às posses e aos litígios dos cidadãos atenienses. Foi também diante da atuação dos sofistas — e da necessidade de responder aos seus discursos — que o estudo da argumentação se adensou. Nesse cenário, a retórica de Aristóteles destacou-se ao oferecer uma sistematização rigorosa, superando outras formas de discurso então vigentes.

Os sofistas, com seus admiráveis discursos a partir da oratória, contemplavam finalidades que não tinham compromisso com a verdade, mas com a mera propagação do discurso como uma mercadoria. Assim, dominava o debate quem apresentasse o melhor discurso em público. Embora o discurso pudesse ser esteticamente melhor, não se preocupava em provar e demonstrar a verdade.

Segundo Reboul (2004), os sofistas foram os criadores da retórica enquanto arte da persuasão. Para eles, a verdade não era absoluta, mas podia ser construída por meio do diálogo e da argumentação entre indivíduos. Dessa concepção surge a noção de verossimilhança — isto é, do que parece ser verdadeiro —, a qual, embora eficaz do ponto de vista retórico, não contribui para a compreensão objetiva da realidade, podendo, assim, transmitir falsas verdades.

No que diz respeito à oratória, tornou-se imprescindível o desenvolvimento de um método que contestasse a postura sofista. Nesse contexto, emergiram a dialética e, conseqüentemente, a retórica, que conferiram novos significados aos discursos, utilizando-os na busca constante pela verdade. Cada uma desempenhou seu papel e contribuiu para o avanço da argumentação em Atenas.

Segundo Emediato (2001), o surgimento de uma nova forma de pensar conferiu a Aristóteles grande destaque no cenário intelectual grego. Com isso, o discurso predominante da época começou a perder o caráter sofístico, marcado pelo uso da persuasão desvinculada da verdade e pela distorção da realidade. Gradualmente, os sofistas foram perdendo prestígio na sociedade grega, enquanto o método aristotélico se consolidava como o mais adequado aos embates discursivos de seu tempo, por sua capacidade de sistematizar a argumentação e conferir-lhe rigor lógico, algo que os demais métodos não alcançavam.

A argumentação constitui o processo de racionalização do discurso, orientado pela busca da verdade e pela necessidade de fundamentar as ideias, conforme os

princípios estabelecidos por Aristóteles. Todo conhecimento que não puder ser demonstrado racionalmente deve ser submetido à crítica, pois as questões que envolvem fatos acerca da realidade exigem exame e validação por meio do raciocínio. A simples opinião (*dóxa*) não pode prevalecer sobre a análise racional; deve, antes, passar pelo processo dialético, que, em Aristóteles, ultrapassa a mera contradição, buscando a afirmação do verdadeiro por meio de provas (*apodeíxeis*) e argumentos coerentes.

Na concepção de Aristóteles, todo conhecimento que não se apoia na razão pode ser refutado dada a sua fragilidade. A argumentação, nesse sentido, busca a superação do saber comum pela via da racionalidade. Pensar, questionar e ordenar ideias são etapas fundamentais desse processo, no qual a verdade é alcançada por meio do diálogo e da validação lógica dos argumentos.

Para Aristóteles, o argumento se estrutura a partir de três proposições: duas premissas que conduzem a uma terceira, denominada conclusão. Esse método, de natureza lógica e dedutiva, tem por finalidade persuadir racionalmente, isto é, convencer pela coerência interna do raciocínio. O silogismo, como forma exemplar desse processo, permite o desenvolvimento sistemático da argumentação, oferecendo base sólida para a construção de discursos rigorosos e logicamente consistentes. Nesse sentido:

De todos os silogismos demonstrativos, os de maior aplauso são aqueles em que, sem serem superficiais, se prevê desde o princípio a conclusão, porque os ouvintes sentem-se, ao mesmo tempo, mais satisfeito, pelo fato de os terem pressentido, assim como aqueles que só são entendidos à medida que vão sendo enunciados (Aristóteles, 2012, p. 67[RH, I, 1, 1364a]).

O trecho acima alude acerca do silogismo, e os sofistas, embora habilidosos na oratória, não apresentavam evidências concretas que sustentassem seus discursos, limitando-se ao poder persuasivo da linguagem. Aristóteles, em contrapartida, defendia que o raciocínio não permanecesse apenas no plano do pensamento abstrato, mas que fosse demonstrado racionalmente, com base em fundamentos lógicos. Os gregos, nesse contexto, foram os responsáveis por desenvolver tanto a técnica argumentativa quanto a teoria da argumentação: a primeira, compreendida como a arte de defender uma causa, e a segunda, como a reflexão sistematizada sobre os modos e métodos do discurso racional.

Enquanto a técnica argumentativa dos sofistas era aplicada de maneira aleatória e desorganizada, com finalidade meramente retórica e interesse comercial — voltada à

persuasão e não à verdade —, a teoria da argumentação, consolidada com Aristóteles, surgiu como um empreendimento racional que visava à criação, organização e sistematização do discurso, comprometido, sobretudo, com a busca da verdade.

De acordo com Salgado (2014), os sofistas, interessados em múltiplas dimensões do saber, dedicavam-se a preparar os cidadãos atenienses para a vida pública, especialmente para a participação política e para as disputas retóricas em torno de temas de interesse coletivo. Nesse contexto, ocorreram avanços significativos na elaboração do discurso, com o desenvolvimento de técnicas voltadas à organização racional da fala e ao uso de recursos linguísticos capazes de favorecer a argumentação e a mediação de conflitos por meio do diálogo. Embora, em muitos casos, a prática sofística privilegiasse a eficácia persuasiva em detrimento do compromisso com a verdade, foi justamente esse ambiente que impulsionou a consolidação da retórica como arte do discurso, antecedendo a sistematização lógica realizada posteriormente por Aristóteles.

Nesse horizonte, a argumentação se insere como dimensão estruturante do discurso, isto é, como o conjunto de razões mobilizadas pelo orador para sustentar uma tese diante de um auditório. Todo discurso possui uma finalidade, e, no caso da retórica, essa finalidade é persuadir, orientando a adesão do ouvinte ao que é proposto. Em Aristóteles, a retórica é compreendida precisamente como a capacidade de identificar, em cada situação, os meios disponíveis de persuasão, conferindo ao discurso um caráter racional e metodicamente analisável.

Segundo Halliday (1999), a argumentação é um meio de comunicação, uma apresentação verbal de nossas ideias sobre um tema. O objetivo é encontrar um equilíbrio entre os interesses de todos os envolvidos no processo de comunicação, sendo o diálogo estabelecido por meio dela e, conseqüentemente, o discurso entendido.

A argumentação auxilia na busca de sentido no discurso por meio de um significante; por meio de estratégias argumentativas, o raciocínio se desenvolve, levando à organização do pensamento de quem profere o discurso.

Plantin (2008) afirma que toda utilização estratégica de um significante pode ser compreendida como argumentação. Desse modo, para entender um conflito e suas implicações, é necessário que o diálogo possibilite o exame público das razões mobilizadas pelos interlocutores. Para isso, torna-se imprescindível discutir diferentes interpretações do tema, de modo a fortalecer sua fundamentação racional e permitir a construção de juízos mais consistentes.

Nessa perspectiva, a razão não deve ser entendida como imposição autoritária do pensamento, mas como exercício de racionalização, isto é, como organização crítica das ideias e valorização da reflexão. Assim, a argumentação pode ser mobilizada como instrumento para a formação de juízos no discurso, não com a finalidade de alcançar uma verdade absoluta e definitiva, mas de incentivar o pensamento lógico e a avaliação criteriosa das posições em disputa.

Segundo Filho (2010), a argumentação constitui uma ferramenta fundamental do discurso, de modo que todo argumento ou raciocínio configura uma ação orientada à obtenção de uma conclusão. Contudo, essa conclusão não deve ser compreendida como encerramento definitivo do debate, mas como resultado provisório e racionalmente sustentado, que valoriza o pensamento sobre o tema em discussão e permanece aberto à revisão diante de novas razões.

A crítica dirigida aos sofistas contribuiu para a busca de novas formas de relação no discurso, especialmente no modo de argumentar e de justificar posições. Essa transformação ocorre, sobretudo, no plano do pensamento, na medida em que a noção de razão passa a ocupar papel central na avaliação dos argumentos e na distinção entre persuasão meramente opinativa e persuasão fundamentada.

Para Sofiste (2007), é no contexto da sofística que emerge uma forma inovadora de filosofar, marcada pelo protagonismo do discurso e pelo debate público. Entretanto, os filósofos que se opuseram a certas práticas retóricas atribuídas aos sofistas procuraram estabelecer critérios mais rigorosos de racionalidade, deslocando a conversação comum para um diálogo mais exigente do ponto de vista argumentativo. Desse modo, buscava-se superar opiniões infundadas por meio de uma argumentação capaz de sustentar, criticar e revisar posições com base em razões.

A argumentação constitui uma atividade discursiva que mobiliza a dimensão verbal e racional do sujeito, tendo como finalidade sustentar e justificar pontos de vista diante de diferentes interpretações possíveis. Ela resulta da análise de proposições formuladas a partir da leitura crítica de problemas da realidade, envolvendo situações afirmativas, negativas e interrogativas. Por isso, é fundamental compreender que a argumentação deve considerar tais modalidades, a fim de que possa se estruturar de modo consistente e manter-se sustentada por razões.

Nesse processo, aquele que defende uma ideia tende a iniciar seu percurso argumentativo por uma tese ou proposição central, a qual será desenvolvida ao longo do debate por meio de justificativas, evidências e relações lógicas. O convencimento, nesse

sentido, não decorre apenas da afirmação inicial, mas da capacidade de apresentar fundamentos coerentes e pertinentes, capazes de tornar a posição defendida racionalmente aceitável aos interlocutores. Assim, o êxito argumentativo depende da qualidade das razões mobilizadas e da consistência do encadeamento discursivo que as organiza.

A argumentação pode ser empregada na defesa de um ponto de vista, uma vez que oferece elementos capazes de conferir sustentação racional às posições assumidas no discurso. Nesse sentido, ela se organiza a partir de razões, justificativas e critérios de coerência, permitindo que afirmações genéricas ou superficiais sejam questionadas, refutadas e reformuladas. Assim, quando aplicada a diferentes formas de interpretar a realidade, a argumentação contribui para fortalecer o discurso persuasivo, não como mera imposição de uma opinião, mas como construção racional de um posicionamento comunicável e discutível. Discutir um assunto, portanto, exige abertura ao diálogo e reconhecimento de que a pluralidade de perspectivas é um aspecto natural da experiência humana e do debate público.

Desse modo, a argumentação pode ser compreendida como um modo de racionalizar o discurso, pois é ela que sustenta e qualifica a manifestação do pensamento, conferindo-lhe consistência e maior capacidade de convencimento. Em vez de depender de reafirmações sucessivas ou de uma defesa improvisada, o argumento se torna mais sólido quando se apoia em fundamentos pertinentes e em um encadeamento lógico adequado. Assim, a persuasão não decorre apenas da intenção do emissor, mas do modo como as razões são articuladas e apresentadas. A aplicação consciente de estratégias argumentativas, portanto, favorece o debate e eleva a qualidade da discussão, na medida em que promove maior rigor racional, clareza de ideias e responsabilidade discursiva.

De acordo com Freitas (2012), no discurso, aquele que defende um ponto de vista deve zelar pela consistência de sua posição por meio da argumentação. Assim, ao expor seu pensamento, o orador precisa apresentar razões que sustentem o que afirma, evitando contradições internas e prevenindo a desconfiança dos interlocutores quanto à credibilidade e à coerência do seu discurso.

A prática argumentativa desenvolvida ao longo de uma discussão é decisiva para a formação, a manutenção ou a revisão de ideias, uma vez que o debate tende a colocar em confronto perspectivas distintas. Nesse processo, a argumentação avança justamente na direção do exame crítico dos fundamentos mobilizados pelos participantes,

permitindo que posições sejam questionadas, reafirmadas ou reformuladas. Compreender que pontos de vista se confrontam no discurso por meio da argumentação, portanto, é essencial para entender o caráter dinâmico e racional da construção do consenso e do dissenso.

Nesse horizonte, a obra *Retórica*, de Aristóteles, apresenta caminhos para a compreensão do discurso persuasivo, especialmente ao sistematizar as chamadas provas retóricas (pisteis), distinguindo entre provas técnicas e não técnicas. A partir dessa tradição, desenvolveram-se estudos contemporâneos relevantes, com destaque para a *Nova Retórica*, teoria da argumentação proposta por Chaïm Perelman em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca, publicada sob o título *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Nessa perspectiva:

Quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos as teses e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 16).

De acordo com o trecho acima, a *Nova Retórica* desenvolve estudos sobre a argumentação a partir do diálogo com a tradição retórica, em especial a aristotélica, tomando como objeto de investigação as técnicas discursivas capazes de provocar ou aumentar a adesão do auditório às teses que lhe são apresentadas. Nesse quadro, os autores distinguem a argumentação da demonstração: enquanto esta se vincula a um modelo de racionalidade formal, mais próximo do cálculo e da prova estrita, aquela se realiza no campo do plausível e do razoável, dependendo das condições do orador, do auditório e do contexto em que o discurso é produzido.

O objetivo central do tratado consiste em reconstruir, de modo empírico, uma teoria da argumentação adequada à diversidade dos discursos, analisando os meios de prova e os recursos persuasivos empregados em diferentes situações comunicativas. Nessa perspectiva, a situação argumentativa é compreendida como um cenário de conflito, no qual teses antagonistas são colocadas à prova na busca de uma solução para determinada questão. Os autores, além disso, propõem categorias de auditório e sistematizam tipos de argumentos que servem de base para a organização e a eficácia dos discursos.

Ao analisar a *Retórica* de Aristóteles e a *Nova Retórica* de Chaïm Perelman, percebe-se que a segunda retoma e amplia a tradição inaugurada pela primeira, especialmente no que se refere ao estudo das condições práticas da persuasão. Em Aristóteles, a retórica não se confunde com a demonstração formal, pois se orienta ao campo do verossímil e do provável, operando com argumentos adequados ao debate público e às decisões humanas. Já em Perelman e Olbrechts-Tyteca, a argumentação é explicitamente compreendida como um conjunto de técnicas discursivas voltadas a obter ou reforçar a adesão do auditório, privilegiando a linguagem natural e as situações concretas de controvérsia.

Embora a retórica aristotélica reconheça a relevância das provas e da racionalidade no discurso persuasivo, sua finalidade não é produzir evidência no sentido estrito da demonstração científica, mas construir razões plausíveis e adequadas ao auditório. A *Nova Retórica*, por sua vez, reforça a compreensão da argumentação como forma de racionalização prática do discurso, na medida em que a adesão às teses defendidas depende do modo como os argumentos são organizados, apresentados e recebidos em determinado contexto. Assim, a persuasão não se dá por imposição, mas por um processo de aceitação racionalmente orientada, que permanece aberto ao dissenso e à revisão crítica.

Em diversas situações, contudo, a argumentação pode não produzir consenso imediato, seja porque o auditório é heterogêneo, seja porque valores, interesses e experiências distintas influenciam a recepção do discurso. Essa resistência é característica de contextos em que as teses se encontram em disputa e, por isso, a divergência deve ser compreendida como parte constitutiva do debate. Desse modo, mais do que eliminar o desacordo, a argumentação busca qualificar a discussão, permitindo que posições sejam avaliadas, criticadas e eventualmente reformuladas com base em justificativas publicamente defensáveis.

Frequentemente, uma decisão tomada — bem como a exposição de suas razões e justificativas — não obtém adesão ampla, sendo aceita apenas por um grupo restrito. Em determinados contextos, decisões com impacto coletivo podem ser legitimadas por um auditório particular, ainda que não sejam suficientemente discutidas ou justificadas diante de um horizonte mais amplo de avaliação pública. Nessas circunstâncias, corre-se o risco de que interesses específicos prevaleçam sobre considerações orientadas ao bem comum, sobretudo quando a deliberação não incorpora a pluralidade social afetada pela medida.

A argumentação torna-se mais consistente quando busca ultrapassar os limites de um auditório particular e procura apresentar razões que possam ser defendidas perante um auditório mais amplo, aproximando-se daquilo que Perelman denomina auditório universal (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 34 - 39). Isso significa que uma decisão pode até ser aprovada pela maioria de um grupo específico, mas ainda assim carecer de legitimidade argumentativa se não puder ser sustentada por justificativas publicamente defensáveis, especialmente quando suas consequências atingem a coletividade.

É fundamental compreender que argumentar não se reduz a uma competição destinada a produzir vencedores, mas constitui um exercício racional de deliberação orientado à construção de decisões justificáveis no espaço público. Nesse sentido, argumentar envolve reconhecer a pluralidade de perspectivas, confrontar razões e buscar encaminhamentos possíveis de aceitação crítica e responsável. Consequentemente, a democracia transcende o critério numérico da maioria, demandando processos contínuos de discussão e legitimação discursiva, nos quais a adesão se forja pela força dos argumentos e pela consideração dos interesses coletivos.

Do ponto de vista da retórica clássica, argumentar é, pois, um instrumento de persuasão e convencimento. Convencer implica levar o interlocutor a acolher uma determinada tese, obtendo sua adesão intelectual. Persuadir, por sua vez, vai além: visa mobilizar a vontade, induzindo à ação conforme a intenção do orador. Enquanto o convencimento opera no plano das ideias partilhadas, a persuasão orienta-se para a práxis.

Para tanto, ao se dirigir a um auditório universal – aquele constituído pela razão pública –, é imperativo exercer a máxima consideração retórica. Tal postura exige levar em conta não apenas a força lógica dos argumentos, mas também as circunstâncias que favorecem o bom convívio social e a busca pelo bem comum. O rigor exigido no trato com um auditório particular – formado por interlocutores específicos – deve ser igualmente aplicado ao universal, já que este último se fundamenta numa atitude democrática de ampliação dialógica e respeito à alteridade.

Para uma argumentação eficaz, é fundamental que o orador defina claramente o objetivo a ser atingido, use uma linguagem adequada ao público ao defender sua tese e estabeleça uma boa conexão com a audiência, reforçando sua credibilidade por meio de uma relação amigável e diplomática.

Segundo a retórica, o progresso da argumentação se dá por meio das etapas relacionadas à invenção, disposição, elocução e ação. A invenção é a fase em que se deve elaborar os argumentos para sustentar uma tese. Esse momento deve acontecer quando o pensamento coletivo sobre um assunto começa a divergir, gerando discordâncias. A disposição é a fase de organização dos argumentos; ou seja, é necessário identificar os argumentos mais sólidos para iniciar a defesa de uma tese, utilizando os argumentos mais frágeis como complemento. A elocução é a fase em que a linguagem se sobressai, apresentando-se de maneira escrita, falada ou por outros meios de expressão para a comunicação. Já a ação refere-se à atenção que o orador deve dispensar aos elementos essenciais para que a comunicação verbal seja bem-sucedida.

Na estrutura clássica da retórica aristotélica, o processo argumentativo desenvolve-se sistematicamente por meio de cinco etapas canônicas: a *inventio* (invenção), a *dispositio* (disposição), a *elocutio* (elocução), a *memoria* (memória) e a *actio* (ação ou entrega). A *inventio* constitui a fase de descoberta e elaboração dos argumentos pertinentes para sustentar uma tese, frequentemente acionada quando o pensamento coletivo sobre uma questão entra em um estado de divergência ou aporia dialética. Em seguida, a *dispositio* refere-se à organização estratégica desses argumentos, ordenando-os de modo a conferir máxima eficácia persuasiva à exposição – tipicamente priorizando os mais sólidos e estruturantes, reservando os secundários para reforço ou refutação de objeções previsíveis. A *elocutio* é o momento da conformação linguística, no qual o pensamento é vestido com o estilo verbal adequado – seja na modalidade escrita, oral ou em outras formas de expressão –, atentando-se para a clareza, a elegância e a adequação ao auditório. Por fim, a *actio* (e sua correlata *memoria*) diz respeito à performance do orador: engloba o domínio da voz, a gestualidade, a presença cênica e o uso da memória como recursos essenciais para a eficácia comunicativa na esfera pública.

Para que o público se interesse pela discussão do tema proposto, é preciso chamar sua atenção para a questão logo no início da argumentação. Por exemplo, se o orador quer enfatizar a preservação da natureza no início do discurso, pode afirmar que a destruição ambiental está prejudicando a humanidade. Ao abordar a importância do trabalho, pode mencionar que é por meio do trabalho que se obtém o sustento. Ou, se deseja que as pessoas se vacinem contra a COVID-19, pode destacar que a doença tem causado muitas mortes ao redor do mundo. Os discursos costumam empregar argumentos quase lógicos e aqueles fundamentados na estrutura do real.

Na *Nova Retórica*, a elocução é denominada presença. Esse é o momento em que a linguagem se sobressai, ou seja, a linguagem que precisa ser ajustada conforme o tipo de público. Um dos principais recursos da elocução pode ser aprimorado por meio do uso de metáforas. Nessa perspectiva:

Também uma das preocupações do orador será a de tornar presente, pela magia única do verbo, o que está efetivamente ausente e que ele considera como importante para a sua argumentação, ou de valorizar, trazendo mais presentes alguns dos elementos efetivamente oferecidos à consciência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 165).

Nesse sentido, uma das preocupações que o orador deve ter ao elaborar um discurso é o uso de outras linguagens para fortalecer a argumentação do que se apresenta. Isso significa encontrar maneiras de incorporar elementos argumentativos ao discurso. A metáfora proposta por Aristóteles pode ajudar na formação de uma consciência tanto do orador quanto do ouvinte, pois é uma forma de linguagem que não depende exclusivamente da argumentação para ser compreendida. Os cuidados com a linguagem verbal determinarão a força do argumento, que, na retórica, é a persuasão, e na *Nova Retórica*, é a adesão dos espíritos às teses. Em Aristóteles, a metáfora é vista como uma das diversas maneiras de racionalizar o discurso por meio da demonstração, enquanto em Perelman, ela é entendida como um instrumento da linguagem para o exercício e fortalecimento da racionalização na prática da argumentação.

Portanto, a argumentação se desenvolveu a partir das contribuições dos filósofos clássicos, em um contexto em que a argumentação sofista predominava. Nesse período, Aristóteles se destacou ao sistematizar suas próprias ideias acerca do discurso persuasivo, contudo, sua teoria passou a apoiar estudos contemporâneos acerca do objeto de estudo dando origem a tratados que destacam as relações conflituosas a partir das teses formadas pelo auditório com base nos argumentos contido no discurso apresentado pelo orador e atualmente passando a apoiar teorias para o desenvolvimento da argumentação através da abordagem dos temas transversais no ensino médio como a teoria educacional para o ensino de filosofia na atualidade proposta nessa pesquisa.

1.2 Argumentação em Aristóteles

Em Aristóteles, a retórica é definida como a faculdade de descobrir, em cada caso, os meios disponíveis de persuasão, tendo sempre em vista o ouvinte ao qual se dirige o discurso. Embora o público seja elemento determinante para a escolha dos

argumentos, a forma do discurso — sua estrutura, estilo e organização — também ocupa lugar relevante, pois é por meio da adequada composição que o orador atinge seu objetivo persuasivo.

A obra *Retórica* de Aristóteles aborda a arte da persuasão. O texto é constituído por três momentos, sendo que o primeiro trata da credibilidade do orador perante o discurso (*ethos*), o segundo atribui o apelo emocional na audiência (*pathos*), e o terceiro consiste no raciocínio lógico por meio da razão (*logos*). Esses elementos podem ser empregados nos diferentes gêneros textuais com a finalidade de persuadir o auditório, ou seja, são recursos utilizados pelo orador para alcançar um objetivo perante o ouvinte.

Trata-se de um tratado com quase dois mil e quinhentos anos de idade, que trata da capacidade de persuasão, ou seja, de fazer alguém adotar o ponto de vista expresso em um discurso. A retórica é o uso da linguagem em uma comunicação persuasiva, empregando recursos emocionais, racionais e simbólicos para levar alguém a aceitar uma ideia ou tomar uma ação. Em suma, o objetivo da retórica é provocar uma reação, seja ativa ou passiva, gerando uma inquietação no ouvinte e instigando-o a buscar uma resposta diante do público com o qual se comunica.

Refere-se ao método de persuasão, uma forma de demonstração que faz com que uma pessoa se sinta convencida ao acreditar que algo foi realmente demonstrado. A demonstração é o raciocínio mais eficaz dos meios de persuasão. Assim, quem está mais apto a compreender como o raciocínio é elaborado, terá maior habilidade na condução do discurso.

Originou-se no século V a.C. e evoluiu nos contextos jurídicos e políticos, sendo analisada nas instituições de ensino filosófico. Aristóteles considerou a arte de bem falar um componente essencial da filosofia, ao lado da lógica e da dialética. Enquanto a primeira emprega o raciocínio para persuadir, a segunda navega pelas ideias do discurso para discernir o que é válido. A *Retórica* foi redigida entre 335 e 323 a.C no Liceu, instituição filosófica fundada por Aristóteles, que oferecia dois tipos de ensino: o esotérico, que abordava temas mais complexos e era restrito a um pequeno grupo de alunos mais avançados, e o exotérico, que consistia em um conhecimento destinado ao público externo.

A retórica corresponde à dimensão escrita do discurso; embora não pertença a uma ciência específica, integra o horizonte comum no qual todos os indivíduos, de algum modo, estão envolvidos. Na prática discursiva, todos precisam sustentar uma tese, defender-se, acusar ou persuadir, ainda que isso ocorra de maneira espontânea,

com ou sem o apoio de um método. Aristóteles, contudo, oferece um método sistemático da persuasão, capaz de explicar por que alguns não conseguem convencer ao proferir um discurso.

A *Retórica* é dividida em três partes. A primeira apresenta três tipos de retórica: a jurídica, que convence sobre fatos passados; a demonstrativa, que convence sobre fatos presentes; e a deliberativa, que convence sobre fatos futuros. Nesta seção, introduz-se a expressão "entimema", um tipo de raciocínio provável que não possui rigor lógico.

A segunda parte traz diversas categorias relacionadas aos aspectos emocionais voltados à busca da felicidade e ensina como se comunicar com diferentes grupos, como jovens e idosos. Ao questionar a transformação dos sentimentos de uma plateia, critica aqueles que ensinam a induzir as pessoas a estados emocionais específicos, uma vez que a habilidade de persuasão reside no domínio dos entimemas.

A terceira parte apresenta a composição da estrutura de um discurso, relacionando-a as categorias e métodos de persuasão abordados nos livros anteriores, estabelecendo assim uma conexão entre todos os segmentos da obra. Na estrutura fundamental de um discurso, há três elementos essenciais: o orador, o tema e o público. O orador tem como propósito a sua utilidade, o discurso visa revelar a verdade, e o público é responsável por definir a finalidade e o objeto do discurso.

A linguagem é empregada para impactar o público, ao mesmo tempo em que se consolida como componente do saber popular. As pessoas a utilizam para questionar e sustentar argumentos apresentados em discursos, e sua prática no dia a dia se dá de várias maneiras, às vezes de forma espontânea ou por hábito de defesa ou acusação. “A retórica é a outra face da dialética, pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular” (Aristóteles, 2012, p. 5[RH, I, 1, 1354a]).

Como se pode notar, retórica e dialética operam sobre o conhecimento comum, tomando as opiniões geralmente aceitas como ponto de partida para o exame e a persuasão. Embora não constituam ciência nem se confundam com ela, ambas configuram formas legítimas de discurso racional. Além disso, a investigação de um tema não se dá de modo arbitrário: ela decorre da natureza da questão apresentada e das premissas disponíveis, que precisam ser confrontadas segundo os procedimentos próprios desses métodos aristotélicos.

A qualquer momento, alguém discordará de algo, isso é natural para o ser humano que vive em sociedade. Eventos sobre diferentes temas surgirão com frequência e exigirá posicionamento acerca dos fatos apresentados. No embate acerca do ocorrido, recorre-se a dialética e a retórica, apresentando juízo acerca de algum acontecimento, oportunizando ao sujeito fazer uso de diferentes abordagens para explicar aquilo que lhe causa inquietude.

De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma ou de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar. Simplesmente, na sua maioria, umas pessoas fazem-no ao acaso, e, outras, mediante a prática que resulta do hábito (Aristóteles, 2012, p. 6[RH, I, 1, 1354a]).

O autor observa que, na maioria das vezes, as pessoas se acusam ou se defendem de forma aleatória, sem considerar os métodos que podem levar a um discurso eficaz. Sustentar um argumento não é simples; não é suficiente simplesmente falar de qualquer maneira. É preciso adotar uma prática argumentativa baseada na retórica para encontrar explicações para os fatos apresentados no discurso.

Embora a retórica seja apresentada como um sistema, nunca existiu uma uniformidade, sendo definida por Aristóteles como uma arte. Nos tratados anteriores, desconsideraram as partes dos argumentos, focando-se a questões alheias ao assunto, deixando de lado os entimemas, as provas. Assim, o assunto não importava, e sim o juiz, porque precisava ser convencido pelo acusador ou defensor.

Ora, até hoje os que compuseram tratados de retórica, ocuparam-se apenas de uma parte dessa arte; pois só os argumentos retóricos são próprios dela e todo resto é acessório. Eles, porém, nada dizem dos entimemas, que são afinal o corpo da prova, antes dedicam a maior parte dos seus tratados a questões exteriores ao assunto, porque o ataque verbal, a compaixão, a ira e outras paixões da alma semelhante a essas não afetam o assunto, mas sim o juiz (Aristóteles, 2012, p. 6-7[RH, I, 1, 1354a]).

De acordo com o autor, o ataque verbal estabelece a norma do jogo, resultando na perversão daquele que deveria aplicar a regra e a lei. Dessa forma, os entimemas levam a um parecer positivo ou negativo, e as evidências apresentadas nos discursos e os resultados proferidos devem ser responsabilidade do orador, sem que o julgador tenha que se envolver. Caso contrário, as decisões serão tomadas com base nas emoções, o que afetava o resultado final.

Se houver consenso de que os assuntos não relacionados ao tema são considerados arte, os agentes decidem o que deve ser incluído na narração e nas demais partes do discurso para estabelecer uma conexão com o juiz. Aqueles que dominam o uso de entimemas conseguem identificar facilmente a manipulação do discurso no texto, fazendo com que os elementos mencionados não tenham fundamento.

E, se o que dizemos é exato, não resta a menor dúvida de que matérias externas ao assunto, são descritas como arte por aqueles que definem outras coisas, como, por exemplo, o que deve conter o proêmio ou a narração, e cada uma das partes do discurso, pois, ao ocuparem-se dessas questões, nada mais os preocupa se não o modo como poderão criar no juiz certa disposição (Aristóteles, 2012, p. 8[RH, I, 1, 1354b]).

Um discurso fundamentado em questões externas compromete sua essência. Serão consideradas informações que não estão relacionadas ao fato. A inclusão de matérias pelo orador pode resultar em manipulação, influenciando a decisão por meio de elementos que não deveriam ser considerados. A disposição do juiz se abre para qualquer tipo de conversa.

O método artístico, marcado pela racionalidade, refere-se à prova persuasiva fundada em argumentos internos ao discurso. Nesse contexto, o entimema — definido por Aristóteles como uma forma de silogismo retórico — constitui o recurso mais eficaz, pois opera a partir de premissas geralmente aceitas pelo auditório. Trata-se de uma variante do silogismo, articulada segundo a lógica dialética, tanto em sua estrutura geral quanto em suas partes. O orador que melhor conhece o uso adequado das premissas é justamente aquele que domina os entimemas. Tanto estes quanto o silogismo propriamente lógico conduzem ao discernimento da verdade, embora por vias distintas. Por essa razão, a oratória judicial, muitas vezes, recorre a estratégias destinadas a obscurecer a narrativa principal, introduzindo elementos alheios ao objeto real da controvérsia para influenciar a decisão quanto à aplicação das normas.

Ora, sendo evidente que o método artístico é o que se refere às provas por persuasão, que a demonstração retórica é o entimema, e que este é, geralmente falando, a mais decisiva de todas as provas por persuasão, que enfim, o entimema é uma espécie de silogismo, e que é do silogismo em todas as suas variantes que se ocupa a dialética, em seu todo ou alguma das suas partes, e é igualmente evidente que quem melhor puder teorizar sobre as premissas, do que e como se produz um silogismo, também será o mais hábil em entimema, porque sabe a

que matéria se aplica o entimema e que diferença este tem dos silogismos lógicos (Aristóteles, 2012, p. 9[RH, I, 1, 1355a]).

O trecho acima afirma que os tratados anteriores da arte retórica apesar de levar ao convencimento, não é a melhor forma de examinar o discurso, pois, a respeito disso, o entimema influencia melhor a comprovação do fato. É possível constatar ainda que o processo dialético no silogismo ocorre das suas variantes. Assim, quem melhor dominar os entimemas será o melhor no campo da demonstração. Apesar das suas contradições, a arte retórica foi importante para o alcance da verdade e da justiça no período clássico.

O excerto supracitado estabelece os fundamentos epistemológicos da retórica como *technê*. Aristóteles posiciona o entimema – o silogismo retórico – como a forma mais decisiva de prova persuasiva (*pístis*), constituindo a própria demonstração no âmbito do discurso público. Ao vincular o entimema ao silogismo dialético, o Estagirita afirma que a retórica partilha com a dialética a investigação das premissas e a estrutura inferencial, diferenciando-se, contudo, pela matéria (opiniões prováveis, *endoxa*) e pelo fim (a persuasão de um auditório). Dessa forma, a competência retórica superior deriva, precisamente, da capacidade de dominar a teoria e a construção dos entimemas, superando as abordagens meramente técnicas ou empíricas dos tratados anteriores. Longe de ser um mero instrumento de convencimento, a retórica assim compreendida eleva-se a um método artístico (*methodos*) voltado para a descoberta, em cada caso, dos meios de persuasão disponíveis, contribuindo, no âmbito do contingente e do provável, para a busca da verdade prática (*aletheia*) e para a deliberação em prol da justiça (*dikaiosyne*) na *polis*.

Persuadir alguém se torna especialmente desafiador quando duas partes se dispõem a enfrentar-se por meio do discurso, pois são os juízos formulados na defesa e na acusação que orientarão o caminho para a verdade e para a justiça. A persuasão exige a apresentação de argumentos capazes de contrapor-se aos já existentes — característica própria do raciocínio silogístico e dialético. Assim, torna-se possível refutar tanto a imoralidade presente em certos discursos quanto os argumentos que se afastam da verdade e da justiça

Nesse cenário, a dialética e a retórica têm sucesso ao desafiar o oposto, mantendo as discussões em aberto. Por meio de entimemas e silogismos, é possível analisar fatos e perspectivas. Portanto, é fundamental compreender as contradições no

discurso. É necessário defender a verdade e a justiça, independentemente do lado que se argumente, pois os efeitos do discurso serão positivos ou negativos.

A retórica não pertence a um gênero específico de discurso; ela é uma faculdade correlata à dialética, pois ambas operam com o verossímil e podem ser aplicadas a qualquer tema. Sua utilidade é inegável, especialmente para examinar as causas e discernir racionalmente os acontecimentos. Diferentemente do silogismo demonstrativo, próprio da ciência, o entimema é o silogismo retórico, construído a partir de premissas apenas prováveis. Na esfera da argumentação, Aristóteles distingue o dialético — que raciocina corretamente por capacidade técnica — do sofista, cuja intenção é produzir apenas a aparência de sabedoria por meio de silogismos enganadores.

A retórica é entendida como a habilidade de identificar o que é apropriado para cada situação a fim de convencer o ouvinte. Ao contrário das outras áreas, ela busca persuadir em todos os campos da dimensão humana, permitindo a exploração dos meios que conduzem à persuasão. Assim, como uma arte, suas regras podem ser aplicadas a todas as dimensões, sem se restringir à especificidade e singularidade do universo.

Segundo Aristóteles (2012, p. 37[*Retórica*, I, 2, 1355b35–1356a5]), existem dois tipos de provas de persuasão: as artísticas e as inartísticas. As provas artísticas são produzidas pela própria arte retórica, por meio de um método que permite criar argumentos no ato da comunicação. Já as provas inartísticas não são fruto da retórica, pois já existem previamente ao discurso, como leis, testemunhos ou contratos. É importante que o orador utilize as provas disponíveis para gerar outras, sendo que, no caso das artísticas, elas podem ser criadas de três formas pelo discurso: por meio do caráter do orador (*ethos*), das disposições emocionais do auditório (*pathos*) e da própria demonstração lógica (*logos*).

Na retórica, a persuasão — seja real ou apenas aparente — ocorre por meio da indução e do silogismo. O exemplo corresponde à forma indutiva de prova, enquanto o entimema é o silogismo retórico; já o entimema aparente resulta de um silogismo apenas aparentemente válido. Assim, o entimema constitui o silogismo próprio da retórica, ao passo que o exemplo representa sua indução. Ambos requerem demonstração adequada para que os argumentos se consolidem. Esses métodos, embora distintos, devem ser aplicados tanto na arte retórica quanto na arte dialética, conforme a natureza da questão examinada.

Para Aristóteles (2012, p. 15[*Retórica*, I, 1, 1356b]), “o exemplo é uma indução, o entimema é um silogismo e o entimema aparente é um silogismo aparente”. Esses

conceitos indicam formas de demonstração para provar um fato, o entimema estando ligado ao silogismo retórico, e o exemplo à indução retórica, cada um empregando sua estratégia para validar os argumentos do discurso.

A demonstração de um evento na dialética é uma indução e, na retórica, um exemplo. O interessante é saber que de uma premissa surge outra na busca incessante da verdade. A esse procedimento dá-se o nome de silogismo na dialética e de entimema na retórica. Importa saber, então, que cada espécie retórica alcance seus méritos. Ambas são aplicadas às duas artes, de modo que o exercício retórico pode ser paradigmático ou entimemático. O orador sempre utilizará a forma com a qual tiver mais afinidade.

Independentemente do âmbito que se aplique, o procedimento mais recorrente e valorizado é o entimemático, embora seu uso apresente variações conforme o contexto. Os meios de persuasão possuem importância inegável e manifestam-se de formas diversas; contudo, o que deve prevalecer é a intenção específica do orador ao demonstrar algo por meio dos exercícios retóricos. A retórica não lida com meras incertezas, mas com acontecimentos e verdades prováveis, consideradas plausíveis pelo auditório. Os silogismos, por sua vez, são constituídos por raciocínios estruturados, e não por premissas escolhidas ao acaso.

A retórica possibilita tratar questões que se pode deliberar sem necessitar recorrer a uma ciência ou arte específica, fazendo com que o ouvinte consiga ter clareza sobre o evento e também desenvolva os seus raciocínios acerca do que deseja provar. Ao deliberar sobre acontecimentos, são admitidas duas possibilidades de solução.

A construção do silogismo e a derivação da conclusão acontecem a partir do que foi previamente estipulado pelo silogismo. As premissas que não constituírem silogismos consideram-se inválidas. Com base nesse pensamento, nenhuma das cadeias de silogismo pode ser seguida, pois pressupõe que as regras sejam aplicadas por uma figura simples que não é aceita por todos os ouvintes.

É possível formar silogismos e tirar conclusões de coisas, tanto de coisas antes estabelecidas pelo silogismo como de premissas de que se não formou silogismo, mas que o requerem por não serem correntemente aceitas. Destas duas linhas de raciocínio, a primeira cadeia de silogismos é necessariamente difícil de seguir devido a sua extensão, e a segunda não é persuasiva porque as premissas nem são admitidas por todos, nem são plausíveis (Aristóteles, 2012, p. 16[RH, I, 1, 1357a]).

De acordo com o trecho, os acontecimentos permitem a formação de silogismos e de conclusões por duas vias: a partir de premissas previamente estabelecidas e validadas pelo raciocínio, ou a partir de premissas que ainda não foram formalmente racionalizadas, mas que exigem exame, embora muitas vezes sejam negligenciadas por não gozarem de aceitação comum.

O entimema e o exemplo devem formar silogismos e conclusões acerca de um acontecimento, dessa forma, o exemplo deve ser a indução e o entimema o silogismo. Nos casos em que a premissa esteja presente, não é preciso a sua enunciação, pois os próprios ouvintes conseguem constatar-las. As premissas presentes na construção do silogismo retórico conduzem a diversas soluções; o que se busca demonstrar deve estar vinculado a premissas semelhantes às contidas no texto. Os entimemas são formados a partir das premissas das quais derivam as probabilidades e os sinais. Portanto, é fundamental identificar sua classe.

A probabilidade não se apresenta de maneira absoluta; ela se relaciona de forma específica, admitindo o provável em relação ao universal e vice-versa, tocando nos sinais. A construção do silogismo depende dos tipos de sinais apresentados no discurso para formar os argumentos finais. Por meio desses sinais, é possível fornecer exemplos que, embora verdadeiros, dificultam o raciocínio, mas que conduzem a argumentos conclusivos e irrefutáveis. Um exemplo disso é o *tékmérion*, um tipo de evidência usado para comprovar uma tese.

Com efeito, probabilidade é o que geralmente acontece, mas não são absolutamente como alguns definem, antes versa sobre coisas que podem ser de outra maneira, e relaciona-se no que concerne ao provável como o universal se relaciona com o particular. Quanto aos sinais, uns apresentam uma relação do particular para o universal, outros uma relação do universal para o particular (Aristóteles, 2012, p. 18[RH, I, 1, 1357b]).

Assim, a probabilidade acerca de um resultado pode ser concebida de várias formas, considerando a relação do universal para o particular. Em relação aos sinais, do particular para o universal. Ambos são importantes para análise do discurso por apresentarem variáveis acerca do acontecimento.

Nos escritos analíticos Aristóteles esclarece os conceitos necessários para compreender como determinadas proposições podem conduzir à formação do silogismo. Sabe-se que o exemplo, por sua vez, está ligado à indução, pois estabelece relações de

semelhança entre casos. Quando, em determinado acontecimento, identificam-se dois elementos de mesma natureza e um deles é mais conhecido que o outro se reconhece aí, a estrutura do exemplo, que serve de base para a inferência indutiva.

O exemplo fornece elementos para a descoberta pela via indutiva, funcionando como fonte de evidência tanto na demonstração do entimema quanto na do silogismo. A distinção reside na maneira como cada um desses procedimentos opera na dialética e na retórica: certos entimemas constituem-se a partir do método próprio da retórica, enquanto alguns silogismos derivam do método dialético. Além disso, outros entimemas formam-se a partir de eventos já conhecidos ou de fatos ainda a serem investigados. Tal diferença, porém, mal chega a ser percebida pelo público, pois o emprego de um método na apresentação de determinado assunto tende a afastar os ouvintes da consciência clara das operações retóricas e dialéticas subjacentes.

Mas quanto aos entimemas, a maior diferença e a mais ignorada por quase todos é a mesma que existe entre os silogismos do método dialético, pois alguns entimemas são formados de acordo com o método retórico, como também alguns silogismos os são de acordo com o método dialético, outros entimemas, porém, são formados conforme outras artes e faculdades, umas já existentes, outras ainda não descobertas (Aristóteles, 2012, p. 19[RH, I, 1, 1358a]).

Conforme o trecho, a formação do entimema ocorre de diferentes formas dependendo das artes e faculdades que o envolva: no retórico de uma forma, e no dialético, de outra. É importante ressaltar que, mesmo sendo formado em lugar diferente, dialogam entre si.

Os silogismos retóricos podem ser entendidos na abordagem de tópicos como espaços compartilhados entre diferentes espécies e gêneros, onde o silogismo é estabelecido ou o entimema evocado. Ressalte-se que as conclusões derivadas das premissas variam conforme o campo da discussão. Esse fenômeno é comum em diversas disciplinas, sendo que a maioria dos entimemas surge na particularidade e especificidade das espécies, onde as premissas de cada gênero estão presentes, e os lugares são considerados premissas comuns a todos os gêneros.

O orador, o assunto e o ouvinte são os três componentes do discurso. O objetivo da comunicação é o espectador e o juiz, que devem opinar sobre o passado ou o futuro. Nesse contexto, o orador fala sobre o futuro, o juiz se pronuncia sobre o passado e o

espectador avalia o talento do orador. Para isso, é fundamental a presença de três tipos de discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico.

As espécies de retórica são três em número, pois outras tantas são as classes de ouvintes dos discursos. Com efeito, o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala e o ouvinte e o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte. Ora, é necessário que o ouvinte seja espectador ou juiz, e que um juiz se pronuncie ou sobre o passado ou sobre o futuro (Aristóteles, 2012, p. 21[RH, I, 1, 1358b]).

Segundo o autor, existem três tipos de retóricas e três classes de ouvintes. Um discurso tem a função de comunicar e formar razões sobre o que é dito, e a partir disso podem surgir reações positivas ou negativas tanto por parte do juiz quanto do espectador, como discordância ou elogio. Para isso, o orador precisa apresentar sua argumentação de forma convincente.

A citação expõe o núcleo da classificação aristotélica dos três gêneros do discurso retórico, cuja distinção fundamental decorre da natureza do auditório e do fim (*télos*) que se pretende alcançar. Para Aristóteles, o ouvinte é sempre o elemento decisivo, assumindo o papel de juiz. Esse julgamento, contudo, varia qualitativamente conforme o gênero: no deliberativo, o auditório julga sobre o que é vantajoso ou prejudicial para o futuro; no judicial, sobre o que foi justo ou injusto no passado; e no epidíctico, sobre o que é nobre ou indigno no presente.

Cada gênero define uma esfera de atividade, um tipo de audiência e um par de finalidades argumentativas opostas:

Gênero deliberativo: pratica-se na assembleia. O auditório é um juiz do futuro, e o orador visa aconselhar ou dissuadir, debatendo sobre o que é conveniente ou nocivo.

Gênero judicial: desenvolve-se no tribunal. O auditório é um juiz do passado, e o orador procede à acusação ou à defesa, argumentando sobre o que é justo ou injusto.

Gênero epidíctico: ocorre em cerimônias públicas. O auditório é um juiz do presente, e o orador profere o elogio ou a censura, avaliando o que é belo/nobre ou vergonhoso.

Portanto, a estrutura temporal não é um mero acidente, mas a categoria que organiza a própria intencionalidade do discurso. O orador competente, ao identificar o gênero em que atua, seleciona as premissas apropriadas, os modos de prova e o estilo capazes de persuadir aquele tipo específico de juízo.

Fica assim claro que coisas futuras ou presentes se devem ter em mente na exortação e na dissuasão, pois elas são contrárias. Mas como o objetivo do que delibera é o conveniente, e as pessoas deliberam, não sobre o fim, mas sobre os meios que a ele conduzem, e como tais meios são o que é conveniente sobre as ações e o conveniente é bom, importa dar uma definição geral dos elementos acerca do bom e do conveniente (Aristóteles, 2012, p. 32 [RH, I, 1, 1362a]).

Segundo do autor, a exortação e dissuasão devem estar presentes no discurso, porque assumem papéis diferentes, uma sendo o oposto da outra. As pessoas deliberam somente a respeito do que querem, se desviando de fatos e acontecimentos pertinentes que não os agradam, buscando afastamento das situações conflituosas.

Esses gêneros caminham para desfechos distintos em relação a seus fins: o deliberativo resulta no conveniente ou no prejudicial, uma vez que o sujeito que aconselha indica o melhor, enquanto o que desaconselha indica o pior, as demais questões são enfatizadas como complemento. Para o que julga um caso a decisão pode ser justa ou injusta, outras situações são apenas acessórios. Para quem elogia e censura suas manifestações resultam no belo e no feio, outras coisas buscam apenas impressionar. Isso acontece quando o orador, confessando algo, utiliza de pretextos para o não reconhecimento da injustiça, podendo indicar o que não deveria causando assim prejuízos irreparáveis.

Em relação ao discurso, considerando esses gêneros, é importante destacar as premissas em cada caso para que se construam os silogismos, haja vista que as provas irrefutáveis, as probabilidades existentes e os sinais constatados fazem parte do processo de formação. O orador deve apresentar premissas voltadas ao que é possível e impossível para recorrer ao passado e ao futuro para descobrir se os fenômenos apresentados de fato ocorreram. Assim como quem elogia e censura não se preocupa em provar nada, seria interessante poder comparar as diversas ações em relação às situações deliberativas, judiciais e epidícticas.

Coisas boas ou más aconselham o orador no gênero deliberativo, uma vez que não tem a intenção de tratar de tudo, mas somente do que pode acontecer ou não. Dessa forma, esse gênero não é voltado ao presente porque não delibera sobre o impossível.

Cada gênero retórico tem um fim e do deliberativo é a felicidade. Todo ser humano, seja individualmente ou em grupo, busca algo, e isso depende de suas

decisões. O fim é simplesmente a felicidade formada por suas partes, e todas as ações devem evitar a destruição e a contrariedade. A felicidade é a natureza da virtude.

Cada um destes gêneros tem um fim diferente e, como são três os gêneros, três também são os fins. Para o que delibera, o fim é o conveniente ou o prejudicial, pois o que aconselha recomenda-o como o melhor, e o que desaconselha dissuade-o como o pior, e todo o resto como o justo ou o injusto, o belo ou o feio acrescenta como complemento (Aristóteles, 2012, p. 22[RH I, 1, 1358b]).

Assim, nota-se que existe para cada gênero um fim diferente atrelado ao seu propósito. Se o que delibera apresentar os melhores discursos e conseguir o convencimento, será rotulado como o melhor, caso contrário, será o pior. O que conta na verdade são os argumentos atribuídos e não os resultados emitidos a partir da sua avaliação pelos ouvintes.

O objetivo da deliberação é o bom e o conveniente. O bom é aquilo que é digno de ser escolhido como preferência. Em algumas situações, são apresentadas duas conveniências, mas discutida a melhor para cada caso: o importante é ter cuidado quanto às deliberações.

O meio eficaz de persuadir e aconselhar é o exercido no âmbito das deliberações próprias da vida política. A preservação da ordem estatal constitui o objetivo primordial de qualquer forma de governo; por isso, Aristóteles distingue quatro regimes fundamentais. Na democracia, o poder decisório é distribuído entre muitos; na oligarquia, concentra-se em um pequeno grupo; na aristocracia, funda-se na excelência, na educação e nas leis; e na monarquia, concentra-se na autoridade de um único governante. A cada forma de governo corresponde um fim específico: na democracia, busca-se a liberdade; na oligarquia, a riqueza; na aristocracia, a educação e a boa legislação; e na monarquia, a unidade do reino — bem como, em sua degeneração, o risco da tirania.

A retórica epidítica ocupa-se do elogio e da censura. Por meio dela, é possível argumentar sobre temas como virtude e vício, o belo e o vergonhoso. Os meios selecionados pelo orador para abordar essas questões contribuem para revelar seu caráter, pois a maneira como ele se conduz no discurso determina o grau de confiança que inspira, tornando manifesta uma determinada disposição virtuosa.

Depois disso, falaremos da virtude e do vício, do belo e do vergonhoso, pois esses são os objetivos de quem elogia ou censura. Com efeito, sucederá que, ao mesmo tempo que falarmos destas questões, estaremos também mostrando os meios pelos quais deveremos ser considerados como pessoas de um certo caráter. Esta era a segunda prova, pois é pelos mesmos meios que poderemos inspirar confiança em nós próprios e nos outros no que respeita a virtude (Aristóteles, 2012, p. 45[RH, I, 1, 1366a]).

O autor destaca os objetivos daquele que elogia ou censura, estando relacionado à maneira como deseja que o ouvinte o veja. Assim, o caráter que o orador apresenta ao ouvinte influencia no grau de confiança dispensado ao discurso proferido. A partir do momento que o orador elabora sua oratória, preocupa-se com o juízo que o espectador pode formar a seu respeito durante sua ação para argumentar algo.

A superioridade é determinada pela forma com que o orador é elogiado ao proferir o discurso. Isso leva ao belo e revela as virtudes, basicamente a amplificação está relacionada ao alcance da comunicação.

A amplificação enquadra-se logicamente nas formas de elogio, pois consiste em superioridade, e a superioridade é uma das coisas belas. Pelo que, se não é possível comparar alguém com pessoas de renome, é pelo menos necessário compará-lo com as outras pessoas, visto que a superioridade parece revelar a virtude (Aristóteles, 2012, p. 51[RH, I, 1, 1368a]).

Para o autor, o elogio está ligado à superioridade estando o orador disposto a adquirir esse *status* perante os ouvintes. A superioridade demonstrada em um discurso diz respeito à habilidade de se destacar durante a apresentação. Nesse contexto, se o discurso não perceber superioridade, sendo igual aos demais, o orador não se sentirá inferior em relação à causa. Assim, por meio da superioridade, a virtude é revelada, e a confiança no discurso está ligada à avaliação do caráter do orador.

A retórica judicial discute a injustiça e suas causas respeitando a acusação e a defesa. Ao considerar as premissas na construção de um silogismo, três aspectos devem ser levados em conta: a natureza e a quantidade de razões que levam à injustiça, a disposição de quem a comete e, por último, o caráter e a disposição de quem a sofre. Para entender essas ações, é fundamental reconhecer que o crime consiste em violar uma lei.

No que diz respeito a acusação e a defesa, poderemos em seguida falar do número e da qualidade das premissas de que se devem construir os

silogismos. Importa considerar três coisas: a natureza e o número das razões pelas quais se comete injustiça, a disposição dos que a cometem, e o caráter e a disposição dos que a sofrem (Aristóteles, 2012, p. 52[RH, I, 1, 1368b]).

De acordo com o autor, diversas circunstâncias do discurso devem ser cuidadosamente analisadas, sobretudo as premissas, a fim de compreender sua origem. Os acontecimentos e os fatos submetidos ao juízo não surgem ao acaso; por isso, é essencial considerar as afirmações apresentadas na discussão para examinar a disposição e o caráter tanto daqueles que praticam quanto daqueles que suportam determinadas ações.

Como matéria de oratória judicial o prazer é definido como um movimento da alma e o restabelecimento do estado natural; o desprazer é a dor. Os agentes e vítimas de injustiças são caracterizados como quem a pratica. As injustiças são praticadas como uma forma de resguardar os atos praticados a favor ou a desfavor, pelo pensamento de que seus crimes nunca serão descobertos.

A característica de quem sofre a injustiça refere-se ao sentido de posse. Justiça e injustiça, assim como a gravidade dos atos, são analisadas a partir dos critérios antes estabelecidos. As provas não técnicas na retórica judicial são as leis, os testemunhos, os contratos, as confissões sob tortura e o juramento, sendo todas elas importantes na resolução de um caso.

Os argumentos do discurso são extraídos de diversos campos, dos quais provêm as opiniões e as premissas que servem de base para a construção dos entimemas aplicáveis a cada gênero oratório. A retórica, assim, orienta a formação do juízo diante dos argumentos apresentados, tornando indispensável o emprego de métodos demonstrativos para a comprovação dos fatos. Compete ao orador, portanto, lançar mão dos recursos retóricos adequados para compor o melhor discurso possível. Nesse processo, as emoções desempenham papel relevante, pois os ouvintes — movidos por sentimentos que nem sempre conseguem controlar — podem ser facilmente influenciados em suas decisões.

Três características tornam o orador persuasivo sem a necessidade de demonstração técnica ou método: prudência, virtude e benevolência. As emoções, de certa forma, afetam a formação do juízo humano ao provocar dor ou prazer. A ira e a vingança surgem quando algo é feito contra si ou contra o outro sem as devidas razões ou justificativas.

Ao suscitar a calma, a emoção confere aos indivíduos um estado de paz interior, especialmente no âmbito das relações cotidianas. A calma está ligada ao modo como os sujeitos se comportam entre si: quando a relação é harmoniosa, favorece acolhimento e benevolência; quando, ao contrário, é marcada por desagrado, podem surgir atitudes de desprezo e indiferença.

A vergonha é um tipo de emoção ligada ao caráter que sinaliza uma falha na conduta que afeta o estado de espírito do indivíduo, manifesta-se quando a reputação é negativamente impactada. Por outro lado, a desvergonha é resultado de atitudes que preservam a reputação do sujeito. A amabilidade é uma virtude adquirida pelas pessoas que se preocupam com o bem comum e desejam viver uma relação de harmonia na sociedade.

A piedade é um sentimento que gera compaixão diante das injustiças e do sofrimento alheio. A indignação é o contrário da piedade; enquanto a primeira expressa uma profunda comoção diante da maldade sem justificativa, a segunda se recusa a aceitar a felicidade imerecida. A inveja é a pena ressentida em relação a alguém com base em suas conquistas, sejam elas merecidas ou não. A emulação é uma forma de desconforto experimentada pelo bem alheio, o bem conquistado por meio de competições. É por meio desses sentimentos que se forma o caráter de jovens, idosos, pessoas no auge da vida, nobres, ricos e poderosos.

Todos esses sentimentos afetam o convencimento sem exigir uma demonstração lógica rigorosa, pois são condições intrínsecas aos indivíduos que são impactadas nas relações que estabelecem ao se comunicarem com o orador. Dessa forma, essas categorias de persuasão, juntamente com as categorias lógicas, formam a base da retórica aristotélica.

A argumentação em Aristóteles introduz uma nova perspectiva sobre o discurso, destacando a importância dos elementos que o compõem. Nesse sentido, a persuasão se dá por meio do caráter, da emoção e do sentimento, além da lógica. Esta última se manifesta por meio da demonstração pelo silogismo, utilizando o entimema e o exemplo. Para isso, é necessário empregar os diversos gêneros textuais e seguir as etapas necessárias para alcançar o que se pretende comunicar no discurso.

Por sua vez, Chaïm Perelman, na *Nova Retórica*, ao questionar a retórica aristotélica, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao conhecimento filosófico, propondo uma nova concepção para o discurso. Nessa concepção, a lógica formal não é a protagonista; em vez disso, a argumentação é vista

como uma forma de racionalização do discurso que não precisa ser comprovada, mas sim aplicada no dia a dia.

Enquanto a retórica aristotélica estrutura-se como uma *technê* orientada para a persuasão de um auditório específico em vista de um julgamento prático – utilizando-se para tanto de um sistema canônico de provas e de uma organização discursiva metódica –, a *Nova Retórica* redefine o campo argumentativo, deslocando o foco da persuasão para a adesão.

Para Perelman, argumentar é toda atividade discursiva que visa obter ou intensificar a adesão de um auditório a teses apresentadas para seu assentimento. Esse processo pressupõe a liberdade do auditório, que não pode ser coagido, mas apenas convencido pela força dos argumentos. A adesão, portanto, é o corolário de uma escolha racional em um campo de possibilidades discursivas. A qualidade e a eficácia de uma argumentação medem-se precisamente por sua capacidade de gerar essa adesão livremente consentida, seja perante um auditório universal (constituído pela razão e pelos valores compartilhados de uma cultura) ou um auditório particular (composto por interlocutores específicos com crenças particulares).

Desse modo, a *Nova Retórica* expande o domínio da argumentação para além do discurso meramente demonstrativo (que opera por evidências e coerções lógicas), abarcando o vasto campo do razoável—onde se negociam valores, se ponderam opções e se busca legitimar escolhas no espaço da interação humana. Seu tratado não apenas expõe um conceito ampliado de argumentação, mas fornece uma metodologia para analisar e construir os meios discursivos capazes de obter essa adesão. Nesse contexto:

Nós demos o nome de argumentação ao conjunto das técnicas discursivas permitindo provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento; o termo tradicional de demonstração estando reservado aos meios de provas que permitem concluir, a partir da verdade de certas proposições, aquelas de outras proposições, ou ainda, no terreno da lógica formal, de passar, com a ajuda de regras definidas de transformação, de certas teses de um sistema, a outras teses do mesmo sistema (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 41).

A partir da citação acima a persuasão se baseia na aceitação do público à tese inicial do orador. No entanto, a partir do discurso apresentado, novas teses podem ser criadas, considerando tanto os argumentos já existentes quanto os que precisam ser desenvolvidos para que a racionalização ocorra. Isso deve ser feito, preferencialmente,

por meio de uma argumentação fundamentada na lógica informal, a fim de convencer e persuadir o público de forma livre e democrática, sem a arbitrariedade e coação dos métodos de demonstração formal aristotélica.

Ao contrário da retórica tradicional, que centrava a argumentação no orador devido ao domínio das provas técnicas, a *Nova Retórica* se concentra no estudo das técnicas discursivas com o objetivo de conquistar a adesão do público, pois a argumentação é voltada para o auditório, não para o orador. O orador não convence apenas por demonstrar, mas, por meio de uma argumentação convincente, faz com que as pessoas compartilhem suas ideias porque optaram por isso de forma livre e democrática.

Perelman viu nos antigos tratados de retórica a oportunidade de inserir os juízos de valor na esfera racional. A *Nova Retórica* se destacou ao considerar que as categorias ligadas ao *ethos*, ao *pathos* e ao *logos* precisavam ser submetidas ao crivo da razão. Elas não eram apenas uma estrutura lógica capaz de provocar a persuasão por meio da demonstração, como Aristóteles propunha. Com a *Nova Retórica*, as técnicas discursivas, por meio da prática da argumentação, dos argumentos já existentes e dos que poderiam surgir, determinariam a escolha livre entre o pensamento comum e a adoção de ideias diferentes. Tanto na retórica de Aristóteles quanto na *Nova Retórica* de Perelman, há um ponto em comum: ambos demonstraram uma profunda preocupação com as reações que o público pode ter em resposta aos discursos ou teses propostos pelo orador.

Assim, a *Nova Retórica* de Perelman foca na lógica sem se afastar das perspectivas psicológicas e sociológicas. Dessa sua, propõe que uma teoria da argumentação pode emergir dessas três abordagens. Ao aproximar a *Nova Retórica* da lógica, ele enfatiza que a demonstração é apenas uma forma de racionalidade que pode resultar em convencimento e adesão. No entanto, a argumentação é o tipo de raciocínio que permite discutir pautas sob todas as perspectivas possíveis em relação ao discurso e à tese. Em outras palavras, a racionalidade promovida pela argumentação pode ser aplicada aos fenômenos naturais, mentais e sociais.

A *Nova Retórica* pode ser integrada aos estudos retóricos devido ao seu foco no auditório e ao papel que ele desempenha no processo discursivo, às questões persuasivas e aos processos que a argumentação deve atravessar. Em outras palavras, expande a noção de auditório da retórica clássica, diferenciando os tipos de auditório que existem tanto no âmbito particular quanto no universal.

A *Nova Retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, não apenas se integra aos estudos retóricos, mas opera uma “revolução copernicana” dentro deles. Se a tradição clássica partia do orador e de suas técnicas para influenciar o auditório, a *Nova Retórica* coloca o auditório no centro da teoria argumentativa. Nesse deslocamento, o auditório deixa de ser um receptor passivo a ser manipulado para tornar-se o juiz soberano cuja adesão constitui o fim e a medida de toda argumentação. É precisamente essa centralidade que permite uma expansão decisiva da noção de auditório: a distinção fundamental entre o auditório particular (interlocutores concretos com crenças específicas) e o auditório universal (construção teórica que encarna a razão e os valores compartilhados de uma comunidade) fornece um quadro analítico para compreender como os argumentos se adaptam e se legitimam em diferentes contextos de enunciação e em busca de diferentes graus de validade: “A teoria da argumentação, concebida como uma *Nova Retórica*, cobre todo campo do discurso visando convencer e persuadir, qualquer que seja o auditório ao qual se dirige e qualquer que seja a matéria sobre a qual ele trate” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 19).

Assim, a *Nova Retórica* é uma teoria que abrange toda a extensão do discurso, independentemente da área em que se aplica, com o propósito de persuadir qualquer público sobre um tema abordado. Dessa forma, não se limita apenas aos gêneros do discurso, como apresentado por Aristóteles na retórica, mas se estende a todas as dimensões da vida humana. Em outras palavras, é uma teoria na qual tudo pode ser racionalizado por meio da argumentação, sendo a força dos argumentos responsável pela adesão às teses. A partir disso, podem surgir novas teses, sempre valorizando os raciocínios do orador e do público.

Toda argumentação utilizada em um discurso ou tese tem como objetivo persuadir ou convencer, e a adesão depende disso. Se não houvesse a adesão às teses de forma negociada, tudo seria resolvido pela violência. Nesse sentido, a argumentação, como forma de raciocínio, desempenha seu papel no discurso. No entanto, é fundamental reconhecer no outro a habilidade de se comunicar sobre um assunto. Desse modo:

Querer persuadir um auditor significa, antes de mais nada, reconhecê-lhes as capacidades e as qualidades de um ser com o qual a comunicação é possível e, em seguida, renunciar a dar-lhes ordens que expressem uma simples relação de força, mas sim procurar ganhar a sua adesão intelectual (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 211).

Assim, no processo de comunicação é necessário reconhecer tanto a habilidade do orador quanto a do público para discutir um assunto. Deve-se compreender que ambos possuem capacidade para racionalizar qualquer discurso por meio da argumentação. Esse processo envolve uma interação mediada pelo conhecimento, com o objetivo de convencer e persuadir. O reconhecimento dessa habilidade retórica está condicionado à força utilizada na interatividade da comunicação, e é a partir do uso da argumentação que se definem as respostas do público em relação ao discurso do orador.

Embora considere a demonstração um tipo de raciocínio, a *Nova Retórica* se distancia dessa concepção porque não permite que o público justifique a aceitação de uma tese, resultando em uma persuasão e convencimento arbitrários. A forma de racionalização proposta por essa nova teoria é baseada na comunicação prática, utilizando uma linguagem natural, que é a argumentação. Essa argumentação pode ser usada para discutir questões em qualquer campo do conhecimento. Nesse sentido:

Numa perspectiva assim, a argumentação, tal como a concebemos, não tem mais razão de ser. Os fatos, as verdades ou, ao menos as verossimilhanças submetidas ao cálculo das probabilidades triunfam por si sós. Aquele que os apresenta não desempenha nenhum papel essencial, suas demonstrações são intemporais e não há motivo para distinguir os auditórios aos quais se dirige, uma vez que se presume que todos se inclinam diante daquilo que é objetivamente válido (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 60).

Desse modo, uma argumentação baseada na retórica aristotélica é limitada, pois busca convencer e persuadir por meio do que é correto e incorreto, exato e inexato, fundamentando-se na produção de evidências. Suas demonstrações não consideram os contextos dos problemas a serem debatidos, nem conseguem identificar os diferentes tipos de público a que o discurso deve ser direcionado. Como se apóia na lógica formal, essa abordagem só considera o que pode ou não ser demonstrado. Perelman, no entanto, adverte que há outras maneiras de tornar os discursos racionais, propondo a argumentação como uma opção para que o discurso possa ser racionalizado.

1.3 A importância da argumentação para a racionalidade do discurso

Por meio de sua obra clássica, *Retórica*, Aristóteles não só revolucionou o desenvolvimento do processo argumentativo, mas também quebrou os tabus de seu tempo, quando os discursos sofistas predominavam. Esses sofistas eram sábios que ocupavam espaços públicos e privados para proferir sua oratória e, aos olhos de

Aristóteles, espalhavam ideias distorcidas sobre a função do discurso. Aristóteles foi o primeiro filósofo a sistematizar um método de argumentação com o objetivo de persuadir o público.

Nesse contexto, o entimema é um silogismo composto por proposições que conferem validade ao argumento no discurso, facilitando a compreensão do ouvinte quanto ao tema tratado. As proposições que o compõem — as premissas — conduzem a uma conclusão por meio de um processo de racionalização lógica. É essa demonstração que sustenta, de maneira coerente, as afirmações apresentadas diante do juiz.

São dois os tipos de entimemas, o demonstrativo e o refutativo. O primeiro ligado à concordância dos interlocutores acerca de algo; o segundo, a um resultado qualquer que não se sustenta no discurso. Assim, o entimema baseia-se na dedução.

O exemplo corresponde à recorrência de um fenômeno nos discursos; trata-se de um recurso comum a todos os gêneros oratórios, podendo basear-se tanto em fatos reais quanto em situações construídas pelo próprio orador para persuadir o público. Aristóteles menciona o exemplo ao tratar do emprego de fábulas, parábolas e outras formas narrativas na composição do discurso. Sua estrutura é indutiva, pois conduz da observação de casos particulares à formulação de uma conclusão geral.

De acordo com Dayoub (2004), o exemplo é empregado como um recurso indutivo na oratória, que consiste em mencionar um caso específico para convencer uma audiência. O entimema é visto como um tipo de dedução característico da oratória, baseado em premissas semelhantes que são prováveis, a partir das quais se infere como serão os acontecimentos futuros com base em fatos passados. A maioria das pessoas aceita suas premissas, embora elas não sejam necessariamente universais ou verdadeiras.

Para Aristóteles, as provas residem nas diferentes formas de demonstração acerca das afirmações empregadas no discurso, levando em conta o caráter, a emoção e as razões nas quais se emprega a fala para persuadir, e também são utilizadas para fortalecer ainda mais a defesa. Na retórica, a produção de provas deve considerar o *logos*, o *ethos* e o *pathos*.

É importante salientar que a demonstração retórica está fundamentada no uso do discurso de forma deliberativa, judicial e epidítica. Ressalta-se ainda que na retórica a demonstração silogística não é ciência, mas um recurso organizacional do discurso que leva o orador e o ouvinte a pensarem de forma correta em vista da verdade na arte persuasiva.

Na *Retórica* de Aristóteles, os argumentos podem assumir forma universal ou particular. Na formulação universal, afirma-se que “todo S é P” ou que “nenhum S é P”; na formulação particular, sustenta-se que “alguns S são P” ou que “alguns S não são P”. Essas estruturas, derivadas da lógica silogística, aplicam-se ao discurso persuasivo como instrumentos de racionalização argumentativa, na medida em que estimulam o exame das relações entre termos e ampliam a força demonstrativa do raciocínio. Ao mobilizá-las adequadamente, o orador confere maior solidez e credibilidade às suas afirmações.

Na *Retórica*, o discurso é tradicionalmente decomposto em quatro partes: invenção, disposição, elocução e ação. Em termos gerais, trata-se, respectivamente, da busca e seleção dos argumentos; da organização racional e estratégica desses argumentos; da elaboração estilística do texto, com seus recursos expressivos; e, por fim, da execução oral do discurso, valendo-se dos elementos da linguagem verbal e performativa. Cada uma dessas etapas concorre para a adequada construção, ordenação e eficácia persuasiva do discurso.

Segundo Ferreira (2010), *inventio* (invenção) e *dispositio* (disposição) se articulam de modo tão estreito que acabam por constituir processos operacionais simultâneos, enquanto as demais partes do discurso exercem influência recíproca sobre ambas. Para fins didáticos, analisamos a *inventio* de forma isolada; contudo, nossa perspectiva só é capaz de compreendê-la adequadamente quando a examinamos em relação à *dispositio* e à *elocutio* (elocução).

A invenção relaciona-se à busca e à seleção dos elementos que servirão de base ao discurso. Ao tratar de determinado assunto, cabe ao orador investigar os fatos que possam comprovar o que se afirma. Quando tais fatos não estão disponíveis, pode recorrer à construção de evidências verossímeis, capazes de sustentar a argumentação dentro dos limites da plausibilidade retórica.

A disposição, por sua vez, diz respeito à forma como esses elementos devem ser apresentados. Compete ao orador organizar o material coletado de maneira lógica e ordenada, observando uma sequência que estabeleça um percurso coerente — início, desenvolvimento e conclusão — de modo a garantir clareza, progressão e eficácia persuasiva ao discurso.

Para Reboul (2004), a disposição permite nada omitir sem repetir, possibilitando que o orador eleve a sua confiança a cada momento do discurso. Assim, quaisquer que sejam os argumentos que organize, torna-se em si mesma um argumento. Por ela, o

orador faz o auditório encaminhar-se pelo caminho que escolheu, conduzindo-o assim ao objetivo proposto.

A elocução consiste na expressão adequada e ordenada dos fatos por meio do discurso. Nessa etapa, concentra-se a atenção sobre o modo como algo será dito, especialmente na escolha das palavras e na seleção dos recursos estilísticos. Incluem-se aqui os diferentes níveis de estilo, bem como figuras de linguagem — como metáforas, comparações e outras expressões — capazes de conferir vivacidade, clareza e força persuasiva à narração dos fatos investigados.

Como versa Ferreira (2010), em sentido técnico, a elocução é a redação do discurso retórico. Mais do que uma questão estilística, envolve o tratamento da língua em sentido amplo, abrange o plano da expressão e a relação forma e conteúdo: a correção, a clareza, a adequação, a concisão, a elegância, a vivacidade, o bom uso das figuras com valor de argumento.

A ação é um componente da exposição e pode envolver o uso de gestos relacionados ao contexto da fala. O foco está no sucesso da apresentação, ou seja, no planejamento do discurso que leva em conta todas as etapas. O orador deve apresentar todos os elementos fundamentais durante a argumentação.

Reboul (2004) observa que, à semelhança do hipócrita, o orador pode simular emoções que não efetivamente possui, mas que o público reconhece como verossímeis. Tal simulação, porém, não pode ser explicitada, sob pena de comprometer a credibilidade e a eficácia persuasiva do discurso. Nesse contexto, três elementos se tornam fundamentais: a origem das provas, sua forma de enunciação e a construção global do discurso. A qualidade do enunciado determina o grau de clareza com que os fatos são apreendidos após o exame retórico; é dessa clareza que emerge sua expressão enunciativa adequada. O discurso, portanto, deve comunicar com limpidez e precisão — caso contrário, deixa de cumprir sua função essencial.

O símile pode ser entendido como uma forma atenuada de metáfora, frequentemente associada à prosa, mas amplamente empregada também nos discursos de caráter poético. Constitui, portanto, uma comparação explícita que preserva a estrutura lógica “A é como B”, conferindo vividez sem romper inteiramente com o nível ordinário da linguagem.

O princípio fundamental da enunciação comunicativa consiste em falar de modo correto e apropriado. Para isso, é necessário atentar para certos aspectos estruturais do discurso: a construção coordenativa das sentenças; o uso de termos específicos, evitando

generalidades indevidas; a não aplicação de vocábulos em duplo sentido; a adequada distinção entre os gêneros; e o emprego correto das flexões — singular, dual e plural — de acordo com a exigência gramatical e estilística. Esses elementos garantem precisão, clareza e eficácia à expressão retórica.

Para a expressão enunciativa do discurso, um aspecto essencial é a preferência pela frase em lugar do nome isolado, pois a frase permite articular relações e conferir maior clareza ao sentido exposto. A adequação do estilo ao assunto depende da forma conveniente de sua expressão: o discurso não deve assumir estrutura métrica — que o aproximaria indevidamente da poesia — nem carecer completamente de ritmo, já que a cadência contribui para sua inteligibilidade e persuasão.

A construção frasal pode assumir a forma periódica, cuja organização em membros equilibrados favorece a compreensão e produz um efeito de completude. As expressões enunciativas mais elegantes e eficazes decorrem, sobretudo, do uso pertinente da metáfora, recurso que, segundo Aristóteles, constitui a fonte principal da elegância retórica por permitir o reconhecimento súbito das semelhanças.

A expressão adequada a cada gênero se ajusta de acordo com seu estilo. A parte do discurso é constituída pela exposição e pela demonstração. O prólogo é o começo do discurso. É importante atentar para os tópicos do discurso e para a sua narração, para a prova e demonstração, para suas interrogações e para a composição do seu epílogo.

A estrutura lógica do raciocínio retórico é composta pelo orador, o ouvinte, o juiz ou expectador. O discurso pode ser deliberativo, judicial e epidítico com finalidades distintas. Nesses gêneros, o orador deve fazer uso do que seja possível e impossível para provar e demonstrar as causas dos fenômenos. O tópico comum a todos os gêneros é a grandeza quando acontece a pretensão de medir as ações apresentadas pelos agentes na discussão. Sobre os lugares comuns, a amplificação é para o epidítico, o passado para o judicial, o presente e futuro para o deliberativo.

Na *Retórica*, os tópicos estão ligados à dialética, pois constituem os lugares de onde os argumentos podem ser criados ou descobertos. Em outras palavras, tratam das matérias que servem de origem ao raciocínio persuasivo. Todo discurso deve necessariamente remeter-se a essa fonte geradora, uma vez que os tópicos dizem respeito à própria essência do discurso elaborado pelo orador.

Conforme Carvalho (1992), o propósito dos *Tópicos* é procurar um método que forneça uma solução provável para todas as questões possíveis. É necessário conhecer

as matérias da discussão antes de expor as suas regras e recursos dialéticos, isto é, das ideias que entram no discurso e da fonte que derivam.

A função dos *Tópicos* está voltada ao possível e impossível, o que pode ou não ser provado ou demonstrado por meio das técnicas e métodos usados para analisar o discurso. A prova comum a todos os gêneros é o exemplo e o entimema. O exemplo procura provar algo por meio da indução, tendo como princípio falar sobre fatos anteriores ou de algo inventado pelo orador.

Sobre a pertinência dos fatos no discurso, é importante diferenciar parábola e fábula. As parábolas, em certa medida contam com a sorte quando utilizada para provar um fato, e as fábulas focam no discurso deixando de lado os fatos históricos.

Quanto ao uso das máximas na argumentação, estas consistem em afirmações de caráter geral, não restritas a casos particulares, expressando um juízo universal sobre o que deve ou não ser escolhido ou evitado. Seu emprego organiza o raciocínio e orienta a deliberação. Quando o entimema — entendido como o silogismo retórico sobre determinada matéria — é construído, as premissas particulares costumam ser suprimidas, e a máxima é utilizada como fundamento do discurso. Dessa forma, ela funciona como princípio implícito que sustenta a conclusão persuasiva.

Para identificar entimemas no discurso, é necessário um método específico. O entimema é um silogismo, mas no silogismo dialético usa-se a dedução para provar algo. Os entimemas demonstrativos aplicados aos tópicos são derivados da contradição de uma argumentação oposta ao que é afirmado no discurso. Caso estejam interligados, os fatos são negados ou corroborados. O uso de entimemas aparentes se refere a argumentos que não são comprovados, mas que, pela maneira como são apresentados, parecem ser. Não foram demonstrados por métodos ou técnicas, mas fazem parte do discurso.

Para fins de refutação, o entimema pode ser empregado de duas maneiras: como contra silogismos ou como objeção. Ao construir um silogismo a partir de opiniões comuns, é importante argumentar também pelo contrário, produzindo uma ruptura no senso habitual e revelando que aquelas opiniões, antes consideradas evidentes, podem ser questionadas ou reinterpretadas dentro do discurso.

A argumentação emerge da relação contraditória que pode ser atribuída a um determinado assunto. Para Aristóteles, a dialética manifesta-se por meio do silogismo, de modo que nenhum discurso pode ignorá-la; ambos os métodos — dialético e retórico — são fundamentais para a construção argumentativa, pois favorecem o

desenvolvimento da racionalidade ao exercitar a capacidade de pensar, discernir e relacionar ideias.

Em relação ao conceito de racionalização do discurso, a principal contribuição de Chaïm Perelman foi a expansão do conceito de lógica, que Aristóteles havia definido como formal. Essa nova abordagem incluiu outro tipo de lógica, fundamentado na informalidade, em que a argumentação não se baseia na demonstração para obter adesão, mas sim em uma argumentação fundamentada na razão. Nesse contexto, o público é convencido e persuadido não por arbitrariedade, mas por liberdade. Nessa perspectiva:

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, dá sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha razoável. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, ela excluiria toda possibilidade de escolha. Se o exercício da liberdade não fosse fundado sobre razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária agindo num vazio intelectual. É graças a possibilidade de uma argumentação, que fornece razões, mas razões não-coercivas, que é possível fugir ao dilema: adesão a uma verdade objetivamente e universalmente válida, ou recurso a sugestão e a violência para fazer admitir suas opiniões e decisões (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 183).

O trecho acima menciona que a adesão dos espíritos às teses se baseia em um princípio fundamental: a liberdade. Isso ocorre porque a escolha não está sujeita a nada previamente estabelecido, como, por exemplo, um resultado demonstrado que possa coagir a vontade ou o desejo do público. Assim, a liberdade, seja de escolha ou de pensamento, não deve estar vinculada a uma ordem preestabelecida, mas deve ser resultado da razão, que precisa ser exercitada na prática cotidiana. As questões relacionadas ao conhecimento não ocorrem em um vazio intelectual, mas em um contexto rico em informações e conteúdos que precisam ser racionalizados por meio da argumentação entre orador e auditório. A argumentação é uma ferramenta para superar ideias impositivas de qualquer natureza.

Ao indicar várias maneiras de se elaborar provas a partir da demonstração na retórica, a lógica informal começou a ser vista como uma extensão da retórica formal proposta por Aristóteles. Perelman a descreve como uma linguagem natural aplicável ao debate em todas as áreas do conhecimento e adequada para qualquer tipo de auditório. Assim, ele apresenta a argumentação como uma lógica prática a ser exercitada com base

na razão, sem estar restrita à forma de racionalização demonstrativa da retórica de Aristóteles.

Segundo Walton (1989), a lógica informal é o campo da lógica responsável por criar parâmetros, critérios e procedimentos não formais para a análise, interpretação, avaliação, crítica e construção de argumentos no discurso cotidiano. Nesse sentido, a lógica informal pode ser entendida como um ramo da lógica que não busca se restringir à produção de evidências por meio de demonstrações formais. Em vez disso, ela permite a criação de argumentos a partir de uma interação racional que não precisa seguir princípios previamente estabelecidos. Essa lógica se manifesta na dinâmica do dia a dia, em meio à diversidade de pensamentos e ideias, na qual tanto o orador quanto o público têm liberdade para se expressar.

Segundo Walton e Brinton (1997), a lógica informal ainda não se consolidou como uma disciplina estruturada e organizada em torno de técnicas sistemáticas bem definidas, com uma estrutura estável e que pudesse ser aplicada de forma categórica por seus praticantes. Assim, a lógica pode ser vista como um sistema organizado que busca a aplicação da racionalidade do discurso, seja por meio da demonstração, conforme Aristóteles, ou da argumentação, segundo Perelman. A primeira confere formalidade ao discurso persuasivo, enquanto a segunda adota a informalidade. A primeira exige a análise de métodos rigorosos de demonstração, enquanto a segunda se dá na prática cotidiana, sustentada apenas pela razão.

Os conceitos de lógica formal são conhecidos desde a época de Aristóteles, que propôs que a persuasão e o convencimento dependiam da aplicação de provas técnicas compostas pelos elementos da argumentação. No século anterior, os conceitos de lógica e lógica informal eram indistintos, não permitindo a introdução da lógica proposta pela *Nova Retórica* de Chaïm Perelman. Nesse período, predominavam os princípios das ciências exatas, nos quais a evidência determinava a existência ou não de algo. Dessa forma, o que era passível de demonstração era considerado verdade, enquanto o que não era, era ignorado. Com base nisso:

Enquanto a lógica formal é a lógica da demonstração, a lógica informal é aquela da argumentação. Enquanto a demonstração é correta ou incorreta, coerciva no primeiro caso e sem valor no segundo, os argumentos são mais ou menos fortes, mais ou menos pertinentes, mais ou menos convincentes (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 17).

A lógica formal era compreendida como demonstração, ao passo que a lógica informal era associada à argumentação. Contudo, essa ampliação do conceito de lógica ganha consistência quando Perelman, ao retomar o estudo da retórica aristotélica, passa a reconhecer que a argumentação não se limita ao campo das demonstrações rigorosas, próprias das ciências formais, mas constitui uma prática cotidiana, orientada pela razão e voltada à construção de adesão por meio do discurso. Nessa perspectiva, a argumentação assume um alcance mais amplo, superando as limitações de modelos previamente estabelecidos, os quais reduziam seu potencial de convencer e persuadir em contextos reais de comunicação.

Durante esse período, qualquer discurso que não se conformasse à lógica predominante era visto como linguagem artificial. A linguagem natural era, até então, a lógica formal, que exigia o uso de métodos precisos para demonstrar, por meio de cálculos, o que se pretendia na tese. Os argumentos empregados que não gerassem evidência e não seguissem os preceitos estabelecidos eram descartados como prova, incapazes de convencer ou persuadir. No entanto, a *Nova Retórica* trouxe uma abordagem diferente, afirmando que a argumentação, como outra forma de raciocínio, não precisava necessariamente passar pelos testes exigidos. Ela utilizou a linguagem prática e natural para defender uma tese, resultando em uma ampliação do conceito da lógica formal e incorporando a informalidade do cotidiano. Nesse contexto:

A Nova Retórica não pretende remover ou substituir a lógica formal, mas acrescentar a ela um campo de raciocínio que, até agora, escapou a todo esforço de racionalização, a saber o raciocínio prático. Seu domínio é o estudo do pensamento crítico, da escolha razoável e do comportamento justificado. Ela se aplica sempre que a ação estiver ligada a racionalidade (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 148).

Como indicado no trecho, Perelman, em sua obra, não pretende substituir a lógica formal pela informal. Em vez disso, busca oferecer opções para a racionalização do discurso, apresentando a argumentação como um meio de convencimento e persuasão. Nesse contexto, a postura do auditório em relação à tese defendida pelo orador está ligada à força dos argumentos conhecidos e àqueles que ainda não conhecem. Assim, se houver pouca adesão à tese, o objetivo não será atingido; se houver muita adesão, o objetivo será alcançado.

É importante compreender que, ao contrário da linguagem artificial, a linguagem natural é voltada para um público universal, não exigindo concessões quanto ao seu uso

no discurso. É uma ferramenta que pode transmitir qualquer tipo de ideia, sem seguir estritamente a lógica formal. Dessa forma, de acordo com a *Nova Retórica*, a lógica formal se baseia na demonstração, enquanto a lógica informal se fundamenta na argumentação. Na primeira, não há necessidade de evidência para determinar se algo é correto ou incorreto; na segunda, há espaço para uma discussão independentemente da força do argumento, seja ele mais forte ou mais fraco, mais ou menos convincente. O essencial é levar em conta tanto os argumentos já existentes quanto os que ainda serão criados com o propósito de convencer e persuadir. Em suma, na lógica informal é suficiente a racionalização do discurso, levando em consideração todas as categorias do *ethos*, *pathos* e *logos*. Isso significa que não se limita apenas à lógica da retórica aristotélica, que se concentra no *logos*, mas abarca uma lógica proposta pela *Nova Retórica*, que abrange todos os elementos do discurso, incluindo os aspectos psicológicos e sociológicos aos quais a defesa de uma tese ou discurso está sujeita. Nessa perspectiva:

Nós esperamos que o nosso tratado provoque uma salutar reação, e que sua simples presença impeça que no futuro se reduzam todas as técnicas de prova a lógica formal e que se veja como racional apenas a faculdade da calculadora. Se uma concepção estreita da prova e da lógica acarretou uma concepção limitada da razão, o alargamento da noção de prova e o enriquecimento da lógica dela decorrente devem provocar uma reação, por sua vez, sobre a maneira pela qual é concebida nossa faculdade de raciocinar (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 243).

Conforme o trecho, um dos objetivos da retórica é garantir que os métodos demonstrativos não impeçam o surgimento de outras formas de racionalização do discurso. Nesse contexto, não se pode restringir a discussão de uma tese à lógica formal, pois isso impede a reação do público às afirmações e argumentos apresentados. É necessário, portanto, apontar alternativas que favoreçam a racionalização do discurso. Um exemplo disso é a utilização da argumentação proposta na *Nova Retórica*, prática que pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento e direcionada a qualquer público.

Em Aristóteles, a racionalidade retórica pode ser definida como uma linguagem filosófica que precisa ser interpretada a partir da demonstração. Para entender o que é a racionalidade retórica como um aspecto a ser decifrado, é necessário conhecer os tipos

de racionalidade desenvolvidos em diferentes períodos da filosofia, como a racionalidade moderna e contemporânea.

A racionalidade moderna remonta à época dos filósofos e matemáticos que utilizavam métodos de demonstração baseados na lógica formal. Por outro lado, a racionalidade contemporânea está ligada à *Nova Retórica*, que introduz a ideia de uma lógica informal, na qual a argumentação também serve como um meio de racionalizar discursos. Não há uma única maneira de racionalização como a da demonstração aristotélica. A argumentação, como forma de racionalização para convencer e persuadir, pode ser aplicada a todas as categorias, inclusive, no *ethos*, no *pathos* e no *logos*.

Para Aristóteles não há apenas uma forma de racionalizar o discurso pela via da demonstração. No terceiro livro da *Retórica*, ele apresenta várias maneiras de racionalizar o discurso, como o entimema e outros conceitos que podem ser usados para provar ou refutar algo a partir da lógica formal. Isso demonstra que não havia uma fórmula única para a racionalização do discurso. Embora apresente outras abordagens relacionadas à lógica formal, o Estagirita propõe uma estrutura lógica a ser seguida, sem descartar elementos essenciais para a persuasão, como o caráter do orador e as emoções que ele pode evocar no público. Ao considerar as abordagens dos diversos tipos de racionalidade, chega-se à conclusão de que a racionalidade retórica de Aristóteles está relacionada a esse processo de demonstração estrutural que utiliza entimemas para gerar evidências com o objetivo de persuadir em relação a uma deliberação.

Desse modo, a racionalização do discurso ocorre por meio da demonstração em Aristóteles e por meio da argumentação em Chaïm Perelman. A *Retórica* oferece uma lógica formal à qual o discurso é submetido, enquanto a *Nova Retórica* propõe uma lógica informal, na qual o discurso é racionalizado a partir da prática filosófica cotidiana fundamentada na razão, utilizando uma linguagem natural. No entanto, ambos se complementam no que diz respeito à racionalidade do discurso.

1.4 Elementos da argumentação aristotélica na abordagem dos temas transversais

As provas podem ser geradas de três formas pelo discurso: a primeira, a partir do caráter moral do orador; a segunda, sobre o tipo de disposição do ouvinte; e a terceira, pela forma que se pretende demonstrar o próprio discurso. A confiança no orador determina a aceitação do que será demonstrado por causa do seu caráter. A aceitação também acontece quando o ouvinte tende a se emocionar, uma vez que os juízos formados se atrelam aos sentimentos; por fim, a aceitação pelo próprio discurso quando

em um evento as pessoas se propuserem a mostrar as suas verdades ou aquilo que mais se aproxima dela. Como a persuasão pode ser adquirida dessas três formas, seria importante que os sujeitos utilizassem o silogismo para teorizar esses elementos para a produção dos argumentos.

Para persuadir, o orador precisa pensar estratégias de argumentação e dentre elas escolher a que melhor se aplica ao contexto apresentado, seguindo uma dinâmica diferente e exigindo que uma nova estratégia seja aplicada para a obtenção do objetivo. Ainda, na primeira parte da *Retórica*, Aristóteles apresenta os componentes fundamentais da persuasão: a credibilidade do orador (*ethos*), o apelo emocional ao público (*pathos*) e o raciocínio lógico desenvolvido no discurso (*logos*). Esses elementos podem ser empregados em diversos gêneros discursivos com o objetivo de convencer o público, constituindo-se em ferramentas essenciais à prática retórica. Assim, é necessário pensar estratégias que trabalhem esses elementos no discurso.

Em Aristóteles, o *ethos*, o *pathos* e o *logos* compõem os elementos da argumentação. Entender esses conceitos explica e justifica seu uso como instrumento para fortalecer argumentos no estudo dos temas transversais nas aulas de Filosofia no ensino médio. Cada conceito desempenha um papel na persuasão, conectando-se à moral, emoção, razão e lógica, todos direcionados à criação de um discurso robusto e persuasivo. Nessa perspectiva:

Como as provas por persuasão se obtêm por esses três meios *ethos*, *pathos* e *logos*; é evidente que dela se pode servir quem for capaz de formar silogismo, e puder teorizar sobre o caráter, sobre as virtudes e, em terceiro lugar, sobre as paixões, o que cada uma das paixões é, quais as suas qualidades, que origem tem, e como se produzem (Aristóteles, 2012, p.14[RH, I, 1, 1356a]).

Conforme o trecho acima, existem três maneiras de se obter provas por persuasão. Todas têm o objetivo de verificar o que é verossímil no discurso. O *ethos* refere-se à confiança e credibilidade; o *pathos* está relacionado às emoções, e o *logos* diz respeito à demonstração. Ao empregar esses elementos, o orador está pronto para alcançar seus objetivos na discussão, estabelecendo uma argumentação robusta para qualquer tema.

Ao abordar temas transversais, os componentes da argumentação podem ser utilizados para a elaboração de provas. Ao abordar uma questão social, é fundamental considerar o caráter de quem fala, as emoções expressas e a solidez do raciocínio

apresentado, pois cada elemento possui sua própria especificidade, ou seja, cada um tem sua maneira de persuadir.

Ao adotar uma postura intelectualmente audaciosa diante da maneira como os sofistas e seus precursores manejavam o discurso, Aristóteles distanciou-se da retórica sofística. A construção do discurso realizava-se tradicionalmente pela via da oratória, por meio de um discurso ancorado no senso comum e na opinião que causava a manipulação da sociedade. Diante disso, Aristóteles traçou novos caminhos em relação ao discurso, entendendo-o como um processo que envolve a persuasão legítima do ouvinte pelo orador, a partir do emprego dos elementos da argumentação.

Em relação ao *ethos*, o orador deve conquistar a confiança do ouvinte, que pode ser espectador ou juiz, e que precisa ser convencido para formar uma opinião sobre os argumentos apresentados a respeito da causa. O discurso é rigorosamente avaliado pelo ouvinte, que, influenciado pelo caráter moral, leva em conta o sentido de autoridade dispensado pelo orador, o que proporciona certeza e segurança em relação aos argumentos expostos.

Segundo Meyer (2007), as virtudes morais, a boa conduta e a confiança conferem ao orador uma autoridade. O *ethos* representa o orador tanto como fundamento quanto como argumento de autoridade. A ética do orador é o seu conhecimento específico como ser humano, o que representa a sua moralidade, que serve como fonte de autoridade.

A persuasão fundada no *pathos* opera por meio das dimensões emotivas e sentimentais. Assim, cabe ao orador, em seu discurso, mobilizar os aspectos afetivos do ouvinte por meio da argumentação; desse modo, na apreciação final, o espectador pode ser conduzido a experimentar sentimentos como a compaixão, influenciando sua decisão diante das afirmações apresentadas.

Conforme Ferreira (2010), para o discurso retórico, não basta que o orador se prepare. O auditório é o foco central e isso nos remete ao *pathos*, pois não há comunicação sem comunhão e nem comunhão sem identificação, sem que sejam suscitadas as paixões e sentimentos do público.

No *logos*, a persuasão ocorre de maneira racionalizada, exigindo que os elementos do discurso sejam analisados logicamente em relação ao ouvinte. Se o orador não conseguir demonstrar logicamente as afirmações contidas em seu discurso, elas não serão aceitas pelo juiz, resultando na desconsideração e desvalorização da defesa.

A persuasão no *logos* ocorre a partir dos silogismos, podendo ser criada pelo orador no discurso. Para isso, precisa recorrer ao entimema e ao exemplo como formas diferentes de demonstração aos quais utilizam a dedução e indução.

De acordo com Amossy (2020, p. 134), esses elementos “leva em conta a maneira como o *logos*, ou emprego de argumentos em língua natural, alia-se, concretamente, ao *ethos*, a imagem de si que o orador projeta em seu discurso, e ao *pathos*, a emoção que ele quer suscitar no outro e que também deve ser construída discursivamente”.

Ao abordar temas transversais, os elementos da argumentação podem ser empregados para a elaboração de provas. No entanto, é fundamental considerar o caráter, as emoções expressas e a solidez do raciocínio apresentado, pois cada elemento possui sua própria especificidade, ou seja, cada um tem sua maneira de persuadir.

Na retórica, o *logos* é uma forma de persuadir o público através da demonstração lógica partindo de situações prováveis e que sejam verdadeiras. O *ethos* persuade embasado nas questões éticas que estejam ligados ao caráter e a moral do orador. O *pathos* persuade pelas emoções e sentimentos. Desse modo, é possível verificar a existência de três formas de argumentação em Aristóteles.

A seguir, apresenta-se a definição dos elementos da argumentação, bem como a função desempenhada por cada um no discurso persuasivo.

Ethos

A persuasão do orador em relação ao ouvinte é influenciada pela moral e pelo caráter (*ethos*) com base no discurso apresentado. A confiança e a credibilidade adquirida por meio do *ethos*, como um dos elementos da argumentação, contribuem para o convencimento no debate. Essa prova técnica é uma forma de fortalecimento do discurso persuasivo. Nessa reflexão:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas, sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para dúvida. É, porém, necessário que essa confiança seja resultado do discurso e não uma opinião prévia sobre o caráter do orador; pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade do que fala, como aliás alguns autores desta arte propõem, mas quase se poderia dizer que o caráter é o principal meio de persuasão (Aristóteles, 2012, p. 13[RH, I, 1, 1356a]).

Segundo o trecho, a persuasão no *ethos* considera situações relacionadas à formação do caráter dos indivíduos. Dessa forma, o convencimento não se dá pela eloquência de um discurso, mas pela credibilidade da pessoa que o profere. Quando o auditório tem conhecimento da honestidade do orador, acreditar no seu discurso e ser convencido acerca dos fatos e afirmações ocorrerá com naturalidade. Assim, a reputação do indivíduo é essencial ao discutir qualquer tema, pois o caráter afeta a credibilidade que ele pode conquistar perante uma audiência.

Os discursos influenciam a maneira de pensar do indivíduo, independentemente do meio de expressão. A criação de narrativas visa persuadir o leitor ou interlocutor acerca de um determinado ponto de vista, muitas vezes expondo afirmações de forma a reduzir ou mesmo impedir a contraposição de ideias.

No que se refere ao *ethos*, Aristóteles enfatiza que a persuasão depende do grau de confiança que o orador consegue conquistar junto ao público ao longo de sua fala. Assim, ao abordar um tema social, o orador não deve apenas demonstrar domínio do conteúdo, mas também construir uma imagem de credibilidade e integridade que inspire confiança na audiência.

Não vale a pena criar um discurso longo e bonito se as pessoas que o ouvem não aceitam as ideias expostas. O *ethos* favorece a maneira como se chega à persuasão, mas não assegura que isso ocorra, pois o orador é quem controla a situação. É ele quem, munido de caráter, busca atingir metas por meio dos discursos. Contudo, se o orador não for considerado confiável, suas declarações e conceitos dificilmente serão aceitos, o que compromete sua estratégia de convencimento. Nessa direção:

O *ethos* é um domínio, um nível, uma estrutura, em resumo, uma dimensão, mas isso não se limita àquele que fala pessoalmente a um auditório, nem mesmo a um autor que se esconde por trás de um texto e cuja presença, por este motivo, afinal, pouco importa. O *ethos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, tendo como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão sejam aceitas (Meyer, 2007, p. 35).

De acordo com o autor, o *ethos* possui uma característica única na maneira de persuadir, pois não se concentra apenas na elaboração e na emissão do discurso, mas também na habilidade de estabelecer uma conexão entre o orador e o público. Embora destaque quem faz o discurso, o que realmente importa é a confiança criada durante a comunicação, pois é disso que depende a aceitação das declarações feitas no discurso.

Ao tratar de questões sociais, é fundamental que exista uma conexão entre o orador e o público, o que depende da confiança construída por meio da interação. A aceitação de uma afirmação pelo público depende unicamente da moral e do caráter do orador; as ideias expostas no discurso só serão levadas em conta se houver confiança; do contrário, não haverá persuasão.

Pathos

Este elemento estabelece o comportamento da plateia em relação ao discurso proferido. O objetivo é evocar as emoções do ouvinte por meio do discurso apresentado pelo orador. No entanto, assim como no *ethos*, a persuasão se concentra nos indivíduos através do discurso. No *pathos*, por meio das emoções, o orador consegue persuadir o ouvinte de forma parcial. Nesse sentido:

O *pathos* tornou-se assim paixão, expressão da natureza humana, da liberdade comprometida com a ética, portanto, com a ação que transforma a paixão de preferência em virtude. As paixões são ao mesmo tempo modos de ser (que remetem ao *ethos* e determinam um caráter) e resposta ao modo de ser. Daí a impressão de que as paixões nada têm de interativo, sendo somente estados afetivos próprios da pessoa (Meyer, 2007, p. 26).

De acordo com o trecho, a função do *pathos* é despertar o sentimento no ouvinte em relação ao discurso proferido, é provocar indignação em relação às afirmações e levar o ouvinte a adotar uma posição em relação ao discurso. O orador provoca uma reação no público, levando-o à manifestação de emoções. No entanto, as posturas subsequentes em relação às afirmações apresentadas tendem a levar em conta o estado emocional gerado pelas ansiedades despertadas pelo discurso no indivíduo. Assim, a persuasão não se baseia somente na interatividade, mas nas questões emocionais que envolvem o orador e a plateia em relação às respostas provocadas pelo discurso.

Nesse sentido, o debate provoca respostas unicamente emocionais, definindo a posição dos indivíduos em relação ao discurso. As reações ao discurso decorrem da interação entre orador e público, resultantes da capacidade de sensibilização empregada pelo orador no discurso persuasivo. A partir disso, será determinado o tipo de comportamento ou reação do público em relação às ideias e declarações apresentadas pelo orador durante o discurso proferido.

As atitudes do orador e do ouvinte afetam a discussão e determinam o ritmo do processo argumentativo sobre um assunto quando são impactadas por fatores emocionais, resultando em alterações na formação do juízo. O estado afetivo dos sujeitos do auditório, assim como a capacidade de manipulação dos sentimentos, pode definir a aceitação das afirmativas apresentadas. Disso também depende a capacidade de persuasão imposta pelo orador. Nessa perspectiva:

As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outras semelhantes, assim como as suas contrárias. Mas convém distinguir em cada uma delas três aspectos. Explico-me: em relação à ira, por exemplo, convém distinguir em que estado de espírito se acham os irascíveis, contra quem costuma irritar-se e em que circunstâncias; é que, se não possui mais do que um ou dois desses aspectos, e não a sua totalidade, é impossível que haja alguém que inspire a ira. E o mesmo acontece com as outras emoções (Aristóteles, 2012, p. 85[RH, I, 1, 1378a]).

De acordo com o autor, as emoções afetam a racionalidade do indivíduo, impactando diretamente a formação de discursos e a postura diante de um conflito. O estado emocional do orador e do ouvinte pode influenciar uma discussão, pois ambos podem estar imersos em uma variedade de sentimentos. No *pathos*, o orador recorre a recursos emocionais para influenciar a atitude do público em relação ao discurso apresentado.

A discussão de um assunto social envolve aspectos emocionais, e a atitude em relação ao problema depende do grau de preocupação do indivíduo em relação às declarações e perspectivas apresentadas. A crítica expressa pode estar relacionada a uma possível rebelião contra a realidade e a maneira como o indivíduo percebe o tema apresentado. Isso reflete as influências das questões emocionais na alteração do julgamento do sujeito sobre um determinado assunto. Discutir questões da realidade gera nos indivíduos formas de sentimento que podem influenciar a aceitação do que é apresentado no discurso, permitindo que se deixem levar pelas emoções expressas durante a comunicação.

Logos

Esse elemento está ligado aos componentes anteriores do discurso, tendo como fio condutor o raciocínio lógico. O convencimento reside na habilidade de comprovar as

afirmações feitas. Ao contrário do *ethos* e *pathos*, o *logos* não convence apenas por meio do caráter e da emoção, mas pela razão. O foco está na demonstração por meio do entimema e do exemplo. Assim, para que um argumento seja aceito no debate e, conseqüentemente, ocorra à persuasão, as afirmações precisam ser comprovadas de maneira lógica.

O *logos* é uma forma de prova que se dá por meio da demonstração, visando à persuasão e sendo guiada pela razão e pela lógica, que formam a base da racionalidade. Nesse componente, o entimema e o exemplo são essenciais para a formação de argumentos. Embora os outros elementos tenham impacto na persuasão, o *logos* é o único que abriga todos em sua totalidade, incorporando, portanto, caráter, emoção e lógica — os elementos da argumentação.

Discutir as questões sociais a partir desse elemento requer uma afirmação do indivíduo que profere o discurso. Ao apoiar as ideias propostas, é preciso considerar um método para evidenciá-las por meio do raciocínio lógico. No *logos*, esse método se manifesta por meio do entimema e do exemplo, com a persuasão vinculada ao tipo de demonstração escolhido pelo orador diante do público.

A demonstração no *logos* se dá por meio da investigação desses conceitos. O exemplo permite a utilização do passado para criar uma base que ajude a entender como será o futuro. São os fatos previamente expostos que levam à certeza do que poderá ocorrer no futuro. Trata-se de uma estratégia persuasiva que encontra mais resistência na aceitação do que o uso do entimema. Nessa discussão:

O exemplo usado para indução é uma característica da oratória que consiste em citar um caso particular, para persuadir o auditório de que assim é o geral. A partir de fatos passados, pressupõe-se como serão os fatos futuros. Já o entimema é concebido como um tipo de dedução próprio da oratória que parte de premissas apenas verossímeis, prováveis. Suas premissas não são necessárias, universais ou verdadeiras, mas são aceitas pela maioria das pessoas (Dayoub, 2004, p. 16).

Assim, a forma de demonstração mais eficaz é aquela que utiliza o entimema, pois se baseia em situações que podem ser comprovadas, resultando em certeza sobre o que foi afirmado no discurso. O exemplo permite suposições, o que pode não ser provável, pois os eventos passados podem levar o público a entender o presente e o futuro. Um usa a indução, e o outro, a dedução. Ambos são usados como demonstração para persuadir o que se quer comunicar.

Tratar de questões sociais contemporâneas não é uma tarefa simples, considerando a complexidade imposta pelas diferentes narrativas em torno de um mesmo tema. Durante uma discussão, o orador não conseguirá convencer o público imediatamente ao apresentar uma afirmação. Para demonstrar seu ponto de vista, seja por meio da indução com exemplos, ou da dedução com entimemas, será necessário utilizar os recursos do *logos*. Se quiser persuadir o público a aceitar as ideias contidas no discurso, precisará comprovar sua posição.

Cada discurso tem um potencial persuasivo, de modo que o orador deve considerar os elementos a serem usados ao preparar o texto, independentemente do gênero textual. Aristóteles estabeleceu uma base que o orador pode usar para persuadir o público ao considerar a argumentação como um conjunto de estratégias para organizar um discurso persuasivo. Nesse sentido, percebe-se que:

Ao afirmar a existência do potencial de persuasão em todo e qualquer discurso, independente do gênero, Aristóteles definiu e ampliou o conceito de retórica. Ele viu a argumentação como um conjunto de estratégias que organizam o discurso persuasivo e considerou o silogismo entimemático como base das estratégias usadas pelo orador para convencer o seu auditório (Dayoub, 2004, p. 14).

O trecho acima deixa claro que o objetivo de um discurso, independentemente do gênero, é persuadir. Ao destacar o poder persuasivo do discurso, a argumentação é definida como um conjunto de estratégias para estruturar o texto que será apresentado pelo orador, com o objetivo de que as ideias propostas sejam aceitas. Assim, o silogismo entimemático é visto como o fundamento necessário para que o orador convença o público.

Todo discurso sobre questões sociais possui um potencial persuasivo utilizado por quem o cria. Toda manifestação, independentemente do gênero empregado, busca persuadir. Nesse sentido, utilizar a argumentação como estratégia para estruturar o discurso potencializa a capacidade persuasiva do orador diante de seu público.

O *logos* é definido pela demonstração, enquanto a persuasão se dá por meio do entimema e do exemplo, conforme discutido anteriormente. Um relacionado ao silogismo e o outro à indução, cada um demonstrando sua capacidade persuasiva no discurso e na maneira de comprovar as declarações para um auditório. Para persuadir por meio do *logos*, o orador deve empregar estratégias que exijam um raciocínio lógico rigoroso, tanto por meio da indução quanto da dedução. Nesse contexto, Aristóteles

afirma: “Chamo entimema ao silogismo retórico e exemplo a indução retórica. E, para demonstrar, todos possuem provas por persuasão, quer recorrendo a exemplos quer a entimemas, pois fora destes nada mais há” (Aristóteles, 2012, p. 15 [RH, I, 1, 1356b]).

O silogismo retórico é conhecido como entimema, enquanto a indução retórica é chamada de exemplo. Cada um tem sua própria capacidade de persuasão. Independentemente da estratégia utilizada no discurso, o orador é instigado a apresentar as afirmações ao público de uma forma ou de outra. Sem a apresentação de provas inerentes a cada estratégia, o público não será convencido das ideias expressas no discurso.

Ao abordar questões sociais com o uso do *logos*, o orador precisa demonstrar habilidade para comprovar as afirmações feitas no discurso. Isso acontece por meio de demonstração, quando o orador opta por utilizar a argumentação como uma técnica para criar um discurso persuasivo. Seja por meio do silogismo ou da indução, o orador é instigado a apresentar evidências para persuadir o público sobre o que afirma.

Na retórica, a demonstração pode ser feita de duas maneiras: pelo exemplo, que corresponde à indução, e pelo entimema, que corresponde à dedução. O objetivo é fornecer evidências para sustentar a discussão de um tema. É fundamental compreender que as evidências apresentadas por meio dos entimemas dependem de uma estrutura lógica da qual são constituídas, mas é preciso entender como isso funciona na prática. Essa forma de demonstração aplicada ao discurso retórico pode levar à extração de premissas em todos os gêneros do discurso e lugares a que pertencem. No entanto, existem outras provas que não se baseiam nem na indução nem na dedução. Essas provas estão ligadas ao caráter do orador e à sua habilidade de criar uma disposição específica no ouvinte em relação ao discurso proferido. A essas provas dá-se o nome de provas artísticas, que são restritas ao orador e ao ouvinte e resultam dos impactos causados pelo discurso comunicado pelo orador. Nesse cenário, é fundamental entender a estrutura lógica do entimema, sua relação com os outros tipos de provas e a interdependência entre elas na dinâmica do discurso persuasivo.

Aristóteles, em sua obra *Retórica*, delineou os passos para a criação de um discurso persuasivo. No entanto, para atingir esse objetivo, era necessário produzir evidências, as quais ele apresentou como sendo o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. No caso do *logos*, a evidência depende de uma estrutura a ser seguida na elaboração do discurso persuasivo, e que essa estrutura está interligada com os outros tipos de evidência, ou seja, para que o discurso persuasivo seja eficaz, é fundamental que os resultados de

todas as provas, sejam elas artísticas, morais e emocionais ou de outra natureza, como a silogística, que utiliza o entimema, sejam compreendidos. Essa estrutura precisa ser entendida para saber como funciona sua composição, evidenciando os argumentos e conferindo autoridade ao discurso.

Na retórica, a criação de provas está relacionada à moral do orador, à habilidade que ele utiliza para envolver o público e à destreza no gerenciamento do discurso. No entanto, tudo isso deve ser apresentado seguindo uma estrutura lógica que utiliza o entimema, empregando a dedução para derivar duas premissas que levam a uma terceira, chamada de conclusão. Esse processo estrutural é conhecido como silogismo aristotélico.

A retórica aborda questões que podem ser objeto de deliberação, enfatizando que toda deliberação deve considerar duas opções de solução. Durante as deliberações, é possível criar premissas a partir das já demonstradas e das ainda não apresentadas, formando novos silogismos. Esse processo de extração de premissas do discurso é chamado de entimema. Em outras palavras, trata-se da extração de argumentos já existentes ou que serão introduzidos no discurso para a construção do argumento conclusivo, que não precisa ser demonstrado, pois a conclusão é alcançada por meio da dedução.

Na retórica, o debate de um tema se dá pela formação de juízo dos ouvintes, que vai além do que é apresentado pelo orador no discurso. Ao utilizar provas técnicas, o orador é capaz de construir uma argumentação sólida que provoca persuasão e convencimento. Aristóteles afirma que a formação de um juízo sobre um tema está relacionada às qualidades do orador. Considerando as diversas fases da vida, a retórica apresenta certas características de *ethos*, como as dos jovens, dos que estão no fim da vida, dos de meia-idade, dos nobres, dos ricos e dos poderosos.

Aristóteles discute a conexão das paixões com seus opostos, e o orador precisa dominar essa relação para usar o discurso de forma a provocar emoções no público. Na retórica, o orador utiliza o raciocínio desenvolvido no discurso para controlar as emoções, sendo uma prática mobilizadora e não manipulativa, ao contrário dos sofistas, que manipulavam para conquistar seguidores.

A ira, a calma, a amizade, a inimizade, a inveja e a emulação são algumas das paixões que podem ser utilizadas no discurso retórico. Embora estejam relacionadas às emoções que o orador provoca na comunicação do discurso, isso não impede que a prática da razão seja aplicada ao mesmo tempo. Todas essas paixões são parte de uma

estratégia para alcançar a persuasão. No que diz respeito às mobilizações provocadas pelas emoções no auditório, salienta-se que:

Quando for vantajoso para um orador que os ouvintes sintam temor, convém adverti-los no sentido de que pode acontecer-lhes mesmo alguma coisa de mal (sabendo que até outros mais poderosos que ele já sofreram); convém ainda demonstra-lhes como é que a gente da mesma condição sofre ou já sofreu, tanto por parte das pessoas que não se esperaria, como por coisas e em circunstâncias de que não se estava à espera (Aristóteles, 2012, p. 71[RH, I, 1, 1383a]).

De acordo com o trecho, evocar emoções no público é uma maneira de reforçar o discurso e promover a mobilização em relação aos objetivos do orador. Ao utilizar um discurso persuasivo, o orador aproveita a situação comunicativa e interativa, levando o público a aceitar as ideias propostas. Nesse sentido, as paixões baseadas no *pathos* exercem uma influência significativa, pois o discurso emocional tende a persuadir o público a acreditar no que está sendo expresso.

A utilização de emoções no discurso persuasivo pode gerar uma variedade de sentimentos. Ao elaborar o discurso, o orador deve empregar as melhores estratégias para atingir esse objetivo: convencer o público. O sentimento de atingir um objetivo em uma discussão é o prazer que pode gerar raiva, ou seja, a determinação que o orador deve empregar por meio de provas técnicas para convencer o público ao qual o discurso se destina. Nesse contexto:

De fato, existe prazer em pensar que se pode alcançar o que deseja; mas como ninguém deseja o que lhe é manifestamente impossível, o irascível deseja o que lhe é possível. Por isso a um certo prazer que acompanha a ira, e também porque o homem vive na ideia de vingança, e a representação que então se gera nele inspira-lhe um prazer semelhante ao que se produz no sonho (Aristóteles, 2012, p. 43[RH, I, 1, 1786b]).

Conforme a citação, quando o orador busca alcançar seus objetivos em relação ao discurso, começa a sentir prazer. Esse prazer pode se manifestar de várias maneiras, como despertando a ira para mobilizar o público a acreditar no que está dizendo. O desejo do orador de persuadir o público por meio do *pathos* é repleto de emoções que se manifestam no discurso, permitindo que ele alcance o objetivo de convencer sobre as ideias apresentadas.

Na lógica, o *pathos* e o *ethos* a partir das suas categorias são os lugares de onde os argumentos devem ser extraídos. Com base nisso, Perelman, na *Nova Retórica*, qualifica cada elemento como depósito de argumentos que precisam ser racionalizados e anexados ao conhecimento das emoções e do caráter por meio do discurso. No que diz respeito à argumentação na *Nova Retórica*, destaca-se que:

Dada a natureza heterônoma da retórica, sua tarefa não pode ser simplesmente explorar argumentos cujas estruturas lógicas são tão sólidas. Mas deve criar complexos juízos lógicos, éticos e emocionais os quais podem ser efetivos diante de um determinado público (Kastely, 2004, p. 224).

A citação ressalta que não há uma única maneira de racionalizar discursos. É necessário entender que as diversas categorias relacionadas ao *ethos*, *pathos* e *logos* devem ser racionalizadas. Esses elementos são depósitos de argumentos que precisam ser racionalizados tanto logicamente, por meio da lógica aristotélica, quanto na argumentação prática, para que tanto o orador quanto o público possam formar juízos de valor, conforme defendido pela *Nova Retórica*.

Os eventos devem ser racionalizados, e não pode haver nenhuma força externa que impeça a tomada dessas ações. A verificação deve ser baseada no oposto do que foi inicialmente argumentado. Não é suficiente examinar apenas a demonstração; é necessário considerar a argumentação como uma forma de racionalizar o discurso em todas as esferas do conhecimento. Se, por acaso, houver a afirmação de que algo ocorreu sem realmente ter acontecido, é necessário construir argumentos que sejam contrários aos apresentados pelo orador para justificar a discordância, sem desmerecer as razões de ambos os lados. Nesse sentido:

Se uma coisa aconteceu, ela deve ser examinada com base no que se segue. Se alguém queria fazer alguma coisa e nenhum agente exterior o impedia; se podia e estava irado; e se podia e queria. E, para estabelecer que algo não aconteceu, é evidente que nosso argumento de ser derivado do oposto daquilo que dissemos (Aristóteles, 2012, p. 121[RH, I, 1, 1392b]).

O trecho acima enfatiza que, se o indivíduo observou e decidiu que deseja examinar, não há nenhuma força externa que o impeça de fazê-lo. Para realizar essa análise, ele pode recorrer tanto à demonstração aristotélica quanto à argumentação da *Nova Retórica* como meio de racionalização do discurso. Se uma tese ou discurso

afirma que algo ocorreu e o indivíduo acredita que não ocorreu, ele deve contestar os argumentos apresentados para poder desenvolver novas teses que justifiquem, por meio da argumentação, o que não sustentava a tese proposta.

A retórica de Aristóteles se distingue da de seus predecessores por não se limitar a apresentar discursos persuasivos. Ela também indica os caminhos para a persuasão, ligando a lógica a todos os componentes da argumentação. Até aquele momento, não bastava persuadir pelo hábito; era necessário entender para convencer. Para isso, era imprescindível um estudo aprofundado das virtudes e paixões utilizadas no discurso pelo orador para cativar o público. Acerca disso:

Uma vez que ficou claro a que pessoas, por que razões e em que disposições se faz um favor, torna-se evidente que se devem extrair argumentos dessas fontes, mostrando que algumas pessoas estão ou estiveram em tal pena ou necessidade e que outras prestaram ou prestam um serviço, respondendo a esta ou aquela necessidade. Também se torna claro a partir de que argumentos é possível recusar um favor e pôr em evidência os mal-agraçados. Essa questão deve ser examinada a luz de todas as categorias, já que o favor existe ou porque é o que é, ou pela quantidade, qualidade, tempo e lugar (Aristóteles, 2012, p. 103[RH, I, 1, 1385b]).

Conforme a citação, uma vez definido o objetivo do discurso, a questão deve ser analisada sob todas as categorias, pois cada uma delas oferece um tipo específico de prova. No entanto, todas elas colaboram para a elaboração de um discurso persuasivo. Ao considerar todas as categorias desses elementos, a persuasão é construída com base nos princípios da retórica aristotélica.

Desse modo, a lógica pode se conectar ao *pathos* e ao *ethos* por meio do *logos*, isto é, quando cada componente da argumentação, de acordo com a retórica aristotélica, começa a exercer sua função no discurso persuasivo. Embora a lógica tenha um papel central na retórica, as outras categorias continuam a exercer sua influência na estrutura lógica de demonstração proposta por Aristóteles em sua obra.

Portanto, a partir do esclarecimento acerca da função desses elementos da argumentação e das relações que desempenham no discurso, estes serão mobilizados para a abordagem dos temas transversais no ensino de filosofia e para a elaboração de discurso persuasivo pelos estudantes no ensino médio. O capítulo a seguir aborda a argumentação empregada nas discussões dos temas transversais no ensino médio, refletindo sobre como esses conteúdos podem ser abordados no ensino de filosofia.

2 ARGUMENTAÇÃO NO ESTUDO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo aborda a argumentação no estudo dos temas transversais no ensino médio, apresentando o contexto de surgimento dos primeiros discursos de natureza sócio-política, definindo conceitos relacionados aos temas transversais e indicando como esses conceitos podem se relacionar. Além disso, recorre aos elementos da argumentação da retórica aristotélica como uma alternativa circunstancial para o debate dos temas contemporâneos definidos na base vigente. Ao considerar o objeto de estudo no âmbito educacional, mostra como os conceitos são compreendidos na legislação atual. Em relação ao ensino de filosofia e ao ambiente escolar, realiza uma análise sucinta de como a filosofia pode ser ensinada e como é gerenciada no contexto escolar, enfatizando a importância do ensino da filosofia. Por fim, propõe estratégias e práticas construtivas para o ensino médio.

2.1 O uso da filosofia na discussão dos temas transversais

Atualmente as pessoas são incentivadas a debater temas de diversas áreas do conhecimento porque desejam entender como esses temas se conectam com a vida em sociedade. Essa discussão é viabilizada pela filosofia como campo de conhecimento. Os componentes da argumentação, como *ethos*, *pathos* e *logos* da retórica de Aristóteles, são fundamentais para a criação de discursos persuasivos sobre os temas transversais no ensino médio.

Como se pode lembrar, a argumentação surgiu quando Córax teve que elaborar um discurso para justificar o motivo pelo qual o governo confiscava propriedades e terras para transferi-las ao serviço militar. Com o passar do tempo, os discursos começaram a ganhar importância como meio de persuasão.

Por volta do século V antes de Cristo, a Sicília vivia um tempo em que tiranos haviam confiscado as terras dos seus proprietários e as distribuído para o exército em troca de apoio militar. Em resposta a essa atitude dos governantes a população se manifestou e Córax, principal ministro, precisou explicar a população questões relativas à posse de bens e terras (Menezes, 2001, p. 181).

Conforme o trecho, os primeiros discursos foram feitos em um contexto em que o governo precisava prestar contas à população. Nesses discursos, explicavam os

motivos pelos quais confiscaram os bens e os entregaram aos militares. Como o argumento está presente no discurso, pode-se inferir que, possivelmente, o início da argumentação ocorreu nesse período. Da mesma forma que foi preciso criar discursos para explicar ações passadas à sociedade, hoje é essencial debater os temas contemporâneos.

Os temas transversais surgem como uma oportunidade para discutir questões contemporâneas. Quando as pessoas aprendem a elaborar um discurso, elas conseguem argumentar melhor sobre o assunto e defender seu ponto de vista de forma mais eficaz, conseguindo, assim, persuadir seus opositores. Ao utilizar os elementos da argumentação, o indivíduo dispõe de meios para persuadir sobre o assunto que deseja tratar. Nessa perspectiva: “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro a nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimento no final do século XX traz nova luz sobre a situação do ser humano no mundo” (Morin, 2000, p. 57).

De acordo com o autor, questionar a humanidade é questionar nossa própria existência no mundo. O conhecimento, tanto o formado quanto o em vias de elaboração, precisa ser interpretado à luz da complexidade da vida. Isso só é possível quando se utiliza a produção do conhecimento de maneira colaborativa, visando entender a condição humana e o lado caótico do mundo.

Os temas transversais que devem ser abordados na educação atual incluem questões sobre saúde, economia, meio ambiente, multiculturalismo, cidadania e civismo, ciência e tecnologia (Brasil, 2018). Para cada tema, é possível discutir uma variedade de assuntos.

Na área da saúde, por exemplo, é possível abordar a educação alimentar, a educação nutricional e a promoção da saúde tanto individual quanto coletiva. Na economia, é possível tratar temas como trabalho, educação financeira e educação fiscal. No contexto ambiental, é possível tratar tanto da educação ambiental quanto da educação para o consumo. O multiculturalismo permite a discussão sobre a diversidade cultural e a valorização das raízes históricas e culturais do Brasil. Na cidadania e civismo, é possível tratar os direitos da criança e do adolescente, a vida familiar e social, a educação para o trânsito, os direitos humanos e o respeito aos idosos. Já na ciência e tecnologia, pode-se discutir o progresso tecnológico e seus efeitos na sociedade. Para uma melhor compreensão acerca dos temas transversais, faz-se necessário entender os conceitos de transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, assim como, complexidade.

A transversalidade é uma abordagem para a construção do conhecimento de maneira integrada. Trata-se de uma abordagem global e abrangente para lidar com os temas em diversos campos. Por meio desse conceito, a Filosofia é capaz de abordar qualquer tema, interpretando a realidade e o mundo com o objetivo de esclarecer os problemas e desafios identificados. Dessa forma, diferentes áreas do conhecimento podem se conectar, permitindo o diálogo entre os vários contextos da sociedade.

Segundo Menezes (2001), a transversalidade atua por meio de métodos inovadores integrados para a construção do conhecimento em várias áreas. Essa prática requer o desenvolvimento de processos gerenciais e formativos, tanto do indivíduo que desempenha uma função quanto do profissional mediador que promove a prática.

A interdisciplinaridade aborda os temas em duas ou mais disciplinas, com o objetivo de analisar concepções que ampliam um determinado ponto de vista. No entanto, ela se limita à discussão de um tema entre diferentes disciplinas de maneira padronizada, sem considerar os problemas e desafios do mundo. Não permite a inclusão de outros elementos para a formação de novos conceitos sobre o conteúdo a ser discutido, restringindo-se às formas de pensar convencionadas em suas disciplinas.

O termo “interdisciplinar” coloca um problema inicial, na medida em que subentende a existência de fronteiras, mais ou menos nítidas entre “disciplinas”, correndo o risco de ocultar as diferenças e os conflitos internos e de impor uma permanência de tempo dos modelos tradicionais do conhecimento (Campos, 2004, P. 1).

Conforme a citação, o termo “interdisciplinar” carrega uma tensão, pois pressupõe fronteiras entre disciplinas que podem ser reforçadas em vez de superadas. Campos adverte que, ao ocultar diferenças e conflitos internos, a interdisciplinaridade corre o risco de perpetuar modelos tradicionais de conhecimento, comprometendo a efetividade do diálogo entre os saberes.

A transdisciplinaridade, por sua vez, propõe a abordagem dos temas para além das disciplinas escolares, orientando-se pela construção do conhecimento entre diferentes campos do saber e pela inserção dos conteúdos na complexidade da vida. Para Nicolescu (1999), ela emerge da necessidade de superar as barreiras disciplinares, avançando para além da interdisciplinaridade ao articular os saberes não apenas entre si, mas também em relação à sua função no mundo. Assim, o conhecimento complexo não se explica exclusivamente pelos recortes disciplinares, mas pelos eventos e problemas que atravessam e exigem a compreensão integrada de múltiplos campos.

A complexidade da vida moderna implica uma realidade totalmente distinta que precisa interagir e se conectar de maneira integral e abrangente. Segundo Morin (2005, p. 14), “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado do jogo infinito das inter-relações, a solidariedade entre os fenômenos, a incerteza e a contradição”.

A complexidade é composta por um conjunto de elementos e ações que o ser humano pode aplicar. Esses elementos devem considerar a diversidade presente nos fenômenos e sistemas sociais, para que a ação realizada no ambiente organizacional seja uma contribuição abrangente.

Ao abordar os temas transversais nas aulas de filosofia, é fundamental compreender que o todo é formado por partes. Dessa forma, a leitura e a interpretação de um tema podem ser incorporadas ao currículo escolar, pois o assunto pode estar vinculado a diferentes unidades que necessitam se comunicar entre si.

A teoria da complexidade propõe uma realidade caracterizada pelo caos e pela incerteza, abordada sob uma perspectiva qualitativa. Em contraste, a mesma teoria apresenta uma visão da ordem qualitativa ao revelar uma realidade inacabada, na qual o mundo é composto por diversas realidades e diferenças classificadas por suas objetividades. Essas diferenças se entrelaçam de maneira intencional e natural para a criação de um mundo melhor.

Segundo Mariotti (2007, p. 01), a teoria da complexidade “corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e a interação contínua da afinidade de sistemas e de fenômenos que compõem o mundo atual, as sociedades humanas, a pessoa humana e todos os seres vivos”.

Segundo Morin, o mundo é complexo em suas relações e interações devido à quantidade de demandas em todas as áreas da dimensão humana. Nesse contexto, o acaso é o resultado das incertezas, indeterminações e fenômenos que surgem aleatoriamente. A respeito disso:

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento como também dialogicamente conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica (Morin, 2000, p. 11).

Segundo o autor, a vida se torna complexa devido à necessidade de relacionar os elementos que compõem a existência humana, como o conhecimento, a diversidade, a

subjetividade, o ambiente e outras questões inerentes à realidade e ao mundo. Nesse contexto, a transversalidade tem um impacto positivo na criação de uma relação dialética entre as diferentes realidades.

A visão de mundo deve ser entendida em sua totalidade, utilizando as partes que constituem seus fundamentos. É importante destacar que as propriedades e qualidades requerem uma leitura e interpretação que integrem as partes para a compreensão do todo. Caso contrário, a explicação de um evento pelo discurso fica prejudicada.

Segundo Morin (2000), o todo possui características ou propriedades que não estão presentes em suas partes quando estas estão isoladas. Nesse sentido, determinadas qualidades ou propriedades das partes podem ser limitadas pelas restrições impostas pelo todo.

A filosofia, por sua natureza, é transversal. Assim, quem propuser a debater os temas transversais, deve buscar a melhor solução. Nesse contexto, uma alternativa seria utilizar os elementos da argumentação presentes na retórica de Aristóteles e na *Nova Retórica* de Perelman, para abordar os temas transversais, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais complexa do mundo.

Segundo Morin (2015), a compreensão é tanto o meio quanto o fim da comunicação humana. O universo precisa ser compreendido de maneira integrada; portanto, não é possível que o professor incentive debates nas aulas de filosofia se os alunos não forem capazes de analisar o mundo ao seu redor. Discutir temas transversais oferece a oportunidade de entender o mundo por meio de suas partes, facilitando a compreensão do todo.

Nesse contexto, a filosofia pode utilizar a argumentação e os temas transversais na educação, oferecendo direções para a criação de estratégias e práticas de ensino, mostrando como isso pode ser feito no ensino médio.

2.2 Argumentação e temas transversais na educação básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/1996), estabelece, em seu artigo 35, as seguintes finalidades a serem alcançadas pela educação no ensino médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, p. 26)

Conforme o trecho mencionado, a formação no ensino médio deve ser contínua para que os alunos estejam prontos para as etapas seguintes. Além disso, é importante ressaltar que o ensino médio não deve se limitar a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da habilidade crítica, permitindo que eles compreendam os processos que ocorrem nos diversos campos do conhecimento.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a filosofia tem o objetivo de abordar e questionar categorias que devem ser incluídas no ensino médio. Essas categorias são essenciais para a formação dos alunos e incluem: tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo; natureza; sociedade; cultura e ética; política e trabalho. Tanto a BNCC quanto o Referencial Curricular Amazonense– RCA (Amazonas, 2021) consideram a Filosofia um componente curricular da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, definem as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo das diversas séries do ensino médio, orientando, assim, os caminhos a serem seguidos no ensino da Filosofia. Nessa perspectiva, as contribuições da Filosofia no ensino médio implicam:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos. A partir da pluralidade de procedimentos epistemológico, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vistas e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

- (EM13CHS103) – Elaborar hipóteses, selecionar evidências, e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedade com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 558)

Assim, o ensino de filosofia deve abranger as seis competências definidas para a educação e, para isso, é necessário desenvolver as habilidades estabelecidas para cada uma delas. Abordar temas transversais nas aulas de filosofia pode ser uma alternativa para atingir o que o documento propõe.

A argumentação utilizada no estudo dos temas transversais nas aulas de Filosofia no ensino médio funciona como um método didático filosófico para alcançar os objetivos estabelecidos por esses documentos orientadores. Além disso, contribui para uma formação transversal, possibilitando um debate filosófico entre docentes e alunos sobre as questões da realidade.

O RCA classifica os vários campos que a filosofia pode abranger nas aulas do ensino médio. Cada competência e habilidade forma uma categoria, respectivamente. Essa categorização visa atender às necessidades da região. Refletir sobre como integrar a argumentação e temas transversais no ensino de filosofia no ensino médio envolve questionar como utilizar a argumentação no estudo desses temas. Em relação aos objetivos de aprendizagem a BNCC versa que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escola local, regional e global, preferencialmente, de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 20).

Conforme a citação, evidencia-se que tais documentos possibilitam a abordagem dos temas transversais no contexto educacional. Nesse sentido, o recurso à argumentação mostra-se pertinente para a concretização dessa finalidade, uma vez que, enquanto competência e habilidade a serem desenvolvidas, ela contribui de modo significativo para a efetivação desses objetivos. Os temas transversais, por sua vez,

integram um conjunto de ações orientadas à obtenção de resultados formativos, assumindo um papel prático, pedagógico e filosófico no processo de ensino.

Nos documentos, a argumentação é apresentada como uma competência a ser aprimorada. Na BNCC, o termo pode ser encontrado na seção introdutória. No RCA, na habilidade EM13CHS101; e na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, do Estado do Amazonas (Amazonas, 2012), no organizador curricular para o primeiro ano do ensino médio.

Os temas transversais são maneiras de abordar diferentes aspectos da realidade em sala de aula. Conforme as diretrizes atuais, os temas transversais devem ser integrados aos planos pedagógicos das instituições de ensino. Dessa forma, podemos considerar a possibilidade de a Filosofia utilizar esses temas para praticar a argumentação. Para isso, é necessário refletir sobre como incorporar esses temas nas aulas de Filosofia no ensino médio.

Frequentemente a argumentação e os temas transversais são abordados a partir de práticas pedagógicas marcadas pela imposição de métodos que não conduzem aos objetivos próprios do ensino de Filosofia, especialmente no que se refere à leitura crítica e à interpretação da realidade. Como consequência, tais abordagens tendem a produzir uma postura passiva por parte dos alunos diante dos temas apresentados, esvaziando seu potencial formativo e reflexivo.

A ausência de uma problematização consistente dos métodos didático-pedagógicos adotados dificulta que os estudantes se apropriem dos temas de maneira propriamente filosófica, restringindo-se, muitas vezes, a ações de mera mobilização ou conscientização. Nesse sentido, o tratamento dos temas transversais exige a promoção de um debate rigoroso, que pressupõe, necessariamente, o uso dos elementos da argumentação como instrumento central do processo formativo.

A filosofia pode atuar de forma imediata nesse processo, desenvolvendo mecanismos que promovam um ensino que não seja apenas receptivo e expositivo para os alunos, mas que também permita a discussão dos temas a partir de suas próprias questões. Isso pode ser feito por meio de um método que leve os alunos a refletir criticamente sobre a realidade. Para isso, é preciso um ensino que incentive a participação e a interação dos alunos em relação aos temas discutidos em sala de aula.

Refletir sobre temas transversais é uma prática comum nas escolas. No entanto, quando essa reflexão apresenta a argumentação e os temas transversais de maneira isolada, tratando-os apenas como uma questão conceitual descontextualizada e sem

conexão com a realidade dos alunos, isso não apresenta relevância para o processo de ensino. É raro encontrar pesquisas sobre argumentação aplicada a temas transversais para a leitura e compreensão dos diversos campos da dimensão humana, bem como encontrar práticas pedagógicas que incentivem o exercício da argumentação por meio da discussão de temas transversais no ensino de Filosofia. Nessa perspectiva:

A argumentação é uma das competências, sua aprendizagem levará o aluno a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, consumo responsável e ética. (Brasil, 2000, p. 74).

Conforme o trecho, a argumentação é uma atividade que fomenta a postura filosófica, permitindo a discussão dos problemas presentes em diversas áreas do conhecimento. Isso proporciona aos alunos a chance de questionar, refletir, dialogar, problematizar, argumentar, compreender, ressignificar e avaliar os diferentes campos da dimensão humana.

A discussão de temas ligados ao meio ambiente, economia e saúde permite que os alunos aprimorem suas habilidades argumentativas. Para isso, é essencial que o professor de filosofia incentive esses momentos. No entanto, para que isso ocorra, o docente precisa assumir a responsabilidade e propor metodologias diferentes das convencionais. Por exemplo, em uma atividade, após definir um tema, o professor pode pedir que os alunos elaborem um discurso e, ao longo das aulas, defendam os argumentos contrários e a favor do discurso apresentado em sala de aula.

Nesse contexto, entende-se que a BNCC e o RCA não podem atingir os objetivos estabelecidos para a área de ciências humanas e sociais aplicadas sem a filosofia, pois dependem dela para alcançar esse propósito. Isso se deve ao fato de que é impossível desenvolver competências e habilidades sem praticar a argumentação e, possivelmente, sem discutir os temas transversais.

Considerando que tais referenciais educacionais se fundamentam na Filosofia compreendida como prática pedagógica e filosófica, torna-se necessário investigar de que modo a argumentação e os temas transversais podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como para a efetivação dos objetivos educacionais estabelecidos. A partir dessa investigação, os métodos didático-

filosóficos podem ser analisados e implementados como estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Discutir o ensino de Filosofia na contemporaneidade, contudo, não é tarefa simples, sobretudo diante do espaço reduzido que essa disciplina ocupa nos currículos escolares. Nesse contexto, a retórica assume uma função filosófica relevante, na medida em que possibilita aos estudantes questionar, conceituar e debater as questões da realidade, compreendida como problema filosófico. Assim, torna-se fundamental compreender o papel pedagógico que a retórica pode exercer no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere a esse papel, é necessário refletir sobre a dimensão pedagógica da retórica, especialmente por envolver elementos como a arte do discurso, a argumentação e a persuasão. Torna-se, portanto, imprescindível analisar de que maneira a retórica pode contribuir para a formação crítica dos estudantes do Ensino Médio, bem como identificar os aportes teóricos e pedagógicos que justificam sua inserção no contexto escolar, evidenciando sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia.

Portanto, é necessário identificar as justificativas e razões que tornam sua abordagem relevante para a formação dos alunos. Nesse sentido, a função pedagógica da retórica passa a ser compreendida como um problema filosófico que exige enfrentamento, a fim de convencer e persuadir acerca de sua importância no ensino e na aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio.

A história da Grécia antiga evidencia a estreita conexão entre a palavra e o homem, remetendo à *polis* como o espaço privilegiado da vida política, marcado pelo confronto de ideias por meio da oratória e do embate argumentativo. Nesse contexto, o discurso assumia papel central na mediação dos conflitos, uma vez que as disputas deveriam ser conduzidas pela palavra, e não pela força. Tal prática conferia à argumentação um papel fundamental na organização da vida pública, assegurando, ao menos em princípio, a isonomia entre aqueles que participavam do espaço político.

Nesse sentido, três elementos foram decisivos para a constituição da *polis*: a centralidade da palavra, o exercício do debate contraditório e a valorização da argumentação como critério de autoridade política. Ao se sobrepor a outras formas de poder, a palavra transformou-se em instrumento político por excelência, capaz de legitimar decisões e posições no interior da comunidade. O discurso que prevalecia não

o fazia pela imposição, mas pela força dos argumentos apresentados pelo orador, o que intensificava a prática do debate público.

A relação intrínseca entre *polis* e *logos* permite compreender o papel político da linguagem na Grécia antiga. As questões de interesse coletivo eram submetidas à discussão pública, e a vida política se estruturava a partir do uso da palavra como meio de deliberação. Assim, a *polis*, enquanto arte política, fazia da linguagem seu principal instrumento, ao passo que o *logos* buscava compreender e fundamentar a função política da palavra. Desse modo, a linguagem consolidou-se como a principal forma de poder naquela sociedade, uma vez que era por meio do discurso que as decisões públicas eram discutidas, legitimadas e encaminhadas.

Nesse contexto, a centralidade da palavra foi decisiva para o surgimento da Filosofia na Grécia, embora tal processo tenha sido marcado por ambiguidades. Em determinados momentos, o domínio do discurso e do saber filosófico foi compreendido como atributo exclusivo de alguns indivíduos, que se viam como detentores de uma forma superior de conhecimento e, por isso, legitimados a exercer o poder ou a orientar a vida da *polis*. Essa concepção, ao restringir o saber a um grupo específico, tendia a afastar a reflexão filosófica da esfera pública e a concentrá-la em espaços mais reservados.

Como primeiro elemento fundamental na constituição da *polis*, o predomínio da palavra sobre outras formas de poder consolidou-se como critério central de autoridade política e social. No entanto, um equívoco recorrente desse período consistiu na crença de que o simples domínio da linguagem e da argumentação conferia controle absoluto sobre as questões públicas, como se o saber fosse propriedade exclusiva de alguns. Tal tensão evidencia os limites de uma concepção elitizada do *logos* e reforça a necessidade de compreendê-lo como instrumento de debate e participação, e não como meio de exclusão.

A segunda característica diz respeito à incorporação da publicidade nas manifestações mais relevantes da vida social. Nesse contexto, a discussão, a argumentação e a polêmica começaram a se consolidar no âmbito político e intelectual. A palavra desempenhava um papel fundamental na vida política da sociedade, enquanto a escrita, como meio de divulgação dos acontecimentos, contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura intelectual. Nesse contexto, os conhecimentos, que antes eram restritos à vida privada ou a pequenos grupos, passaram a ser acessíveis a todos na sociedade grega.

A terceira característica refere-se à questão da unidade, pois, apesar de as pessoas serem opositoras umas das outras na sociedade e na política, elas fazem parte de um sistema baseado em leis, regras, normas e igualdade, do qual todos são participantes. Com isso, criou-se uma relação de isonomia em que todos os cidadãos puderam participar igualmente das decisões, sem que essas fossem restritas aos sábios que se consideravam detentores do poder por dominarem a arte da palavra e por privarem a sociedade do conhecimento.

Um ser político é aquele que participa de uma vida coletiva pautada na ética e se relaciona por meio da palavra. Essa palavra é a habilidade de incorporar ao discurso atitudes que podem influenciar a qualidade da argumentação utilizada. A partir disso, pode-se observar a capacidade do orador, do auditório e da deliberação sobre as questões que precisam ser discutidas na sociedade.

A retórica contemporânea é marcada pela criação de uma teoria da argumentação, também chamada de *Nova Retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca. Na nova teoria, há uma integração da retórica e da dialética grega para a formação de uma teoria da argumentação. A partir desse ponto, houve uma mudança significativa na compreensão da razão e do raciocínio predominantes na época, pois, até então, a razão estava associada a evidências que necessitavam ser comprovadas de maneira racional.

A *Nova Retórica* sugeriu uma visão mais ampla de razão, não se restringindo apenas à demonstração para definir o que é ou não racional. Ela incorporou a racionalidade argumentativa, que se relacionava com os raciocínios práticos e os valores que moldavam as preferências humanas. A *Nova Retórica* se fundamenta na construção do juízo que o ser humano deve formar sobre um tema ou julgamento, pois o conceito central reside no parecer parcial ou final sobre o caso em análise.

No século passado, a construção de valores e julgamentos sobre o pensamento não recebeu a mesma atenção que na *Nova Retórica*, uma vez que os discursos que tratavam desses conceitos não possuíam potencial cognitivo nem algo que necessitasse ser verificado e, posteriormente, comprovado de acordo com a retórica aristotélica. Com o tratado da argumentação, tudo precisava ser submetido ao crivo da racionalidade por meio do raciocínio argumentativo. É nesse ponto que Perelman começa a questionar esses valores e a concepção de justiça, enfatizando a necessidade de distinguir o que é essencial do que não é. Essa distinção não pode ser realizada sem o uso do poder da

razão, pois não é possível fazê-la sem recorrer ao conceito de juízo de valor. Com base nessa discussão:

Seriam os juízos de valor primitivos, os princípios da moral e de toda conduta, puramente irracionais, expressão das nossas tradições, dos nossos preconceitos e das nossas paixões? Em caso de desacordo, apenas a violência seria capaz de resolver os conflitos, e seria a razão do mais forte a melhor? Ou existe uma lógica dos juízos de valor e, nesta hipótese, como constituí-la? (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, P. 13).

Na citação, Perelman e Olbrechts-Tyteca problematizam a natureza dos juízos de valor ao questionarem se estes seriam meras expressões irracionais de tradições, preconceitos e paixões ou se poderiam ser compreendidos a partir de uma racionalidade própria. A questão central colocada pelos autores consiste em saber se, diante do desacordo, restaria apenas a violência como forma de resolução dos conflitos ou se seria possível fundamentar racionalmente os juízos de valor por meio de uma lógica específica.

Nesse sentido, o juízo de valor revela-se fundamental não para a constatação do que é ou não é, mas para a avaliação do que deve ser considerado justo, desejável ou preferível em determinadas circunstâncias. Todavia, tal lógica não se apresenta como um conjunto de regras fixas ou como uma “receita” formal a ser aplicada mecanicamente. É precisamente nesse ponto que a retórica aristotélica oferece importantes contribuições, ao indicar caminhos racionais para a persuasão e o convencimento no âmbito das decisões práticas.

Na retórica de Aristóteles, o juízo de valor emerge especialmente no campo da justiça e da deliberação, em que se busca alcançar conclusões plausíveis a partir da apresentação e do confronto de argumentos. Não se trata de acumular justificativas de forma indiscriminada, mas de mobilizar razões pertinentes, verossímeis e adequadas ao contexto e ao auditório. Assim, a argumentação retórica não elimina o desacordo, mas fornece instrumentos racionais para que ele seja enfrentado sem recorrer à força, reafirmando o papel da palavra como meio privilegiado de deliberação prática.

Perelman acredita que, ao elaborar um discurso, é importante utilizar essas técnicas, mas também é necessário distinguir o que é relevante do que não é, de acordo com as preferências de cada um. É nessa relação de diferença que a *Nova Retórica* se

estabelece, não sendo necessário que o público se prenda a tudo que é apresentado no discurso, mas que se manifeste apenas sobre o que considera relevante para a discussão.

Na *Nova Retórica*, fica claro que, ao abordar o que é preferível, aceitável e razoável, não há um único modo de raciocínio. Existem também outras formas, como a argumentação, que podem ser utilizadas em todos os tipos de discurso com o objetivo de conquistar a adesão das pessoas às teses que se propõem para o assentimento de cada um. Ao retomar a retórica de Aristóteles, a *Nova Retórica* argumenta que a lógica, definida pela demonstração, é apenas um tipo de raciocínio. Ao contrário da demonstração, a argumentação emprega outros recursos para persuadir, tornando o discurso de quem defende ou refuta uma tese mais racional.

Na *Nova Retórica*, a argumentação é analisada por meio de técnicas discursivas, com o propósito de aumentar a aceitação das teses. Para isso, é fundamental que o orador se preocupe em transmitir o discurso de maneira eficaz, tanto verbalmente quanto por escrito. É fundamental compreender que todo discurso, seja verbal ou escrito, é direcionado a um auditório. Um desafio comum é que, frequentemente, a aceitação de uma tese exposta verbalmente é maior do que a de uma tese apresentada por escrito. No entanto, é importante lembrar que todo discurso está, direta ou indiretamente, vinculado a um público universal. Nesse sentido:

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 7).

De acordo com a citação, a relação retórica é formada pelo *ethos* e *pathos* que estabelecem as conexões em relação aos discursos, porém é a racionalidade, estabelecida pelo *logos*, que orienta a comunicação. A argumentação envolve a racionalização do discurso, facilitando a comunicação entre orador e auditório. Mesmo que a *Nova Retórica* se baseie no *logos*, todos esses elementos são fundamentais para a comunicação do discurso. É importante compreender que a argumentação em torno de uma tese não se limita à adesão de um grupo específico, mas visa o público em geral. Em outras palavras, quanto mais pessoas e leitores o discurso conseguir atingir, maior

será a aceitação da tese proposta. Quanto maior a adesão, mais racionalidade e mais argumentação haverá em relação ao tema.

Embora a comunicação seja voltada para o auditório universal, há também auditórios particulares. A formação do auditório é uma tarefa que cabe ao orador, que deve determinar o que e a quem comunicar. Para isso, é fundamental compreender que o ser humano é formado por experiências e que seus conhecimentos prévios devem ser considerados ao direcionar o discurso.

No entanto, embora a *Nova Retórica* estivesse alinhada com as ideias da retórica aristotélica, seguiu um caminho diferente. Nessa nova abordagem, o orador não precisava forçar o público a aceitar os argumentos propostos, especialmente por meio da demonstração lógica. O que se destaca é a racionalidade, na qual o público, mesmo diante dos argumentos apresentados pelo orador, não precisa abrir mão de sua própria razão para concordar com as ideias expostas. Cada um pode defender suas próprias teses, e os pensamentos divergentes não são descartados.

Na educação, a retórica não deve ser vista somente como a arte ou técnica da persuasão, mas também como um tipo de racionalidade utilizado no discurso por meio da argumentação. Encará-la como algo racional não a restringe apenas a discursos persuasivos bem elaborados, mas amplia a discussão para um campo de conhecimento mais amplo, permitindo que o público não precise aceitar as teses defendidas pelo orador nem abandonar suas próprias ideias em função do que foi apresentado ou não em relação a uma questão.

Segundo Reboul (2000), uma das funções da retórica é a pedagógica, que utiliza as ferramentas que a compõem para esclarecer que o discurso persuasivo envolve a compreensão e a capacidade de inventar e descobrir os argumentos mais eficazes, aqueles com maior potencial para convencer. Assim, ao optar por trabalhar a argumentação, o professor não deve se restringir apenas à arte da persuasão aristotélica ou à racionalidade defendida pela *Nova Retórica*; é necessário empregar todos esses recursos para desenvolver as habilidades formativas e humanas dos alunos do ensino médio.

Desse modo, como função pedagógica, a retórica deve incentivar os alunos a questionar discursos em todas as esferas, buscando evitar as verdades absolutas e inquestionáveis que permeiam a sociedade. Ao empregar a retórica aristotélica e a *Nova Retórica*, os alunos poderão adotar uma postura crítica em relação aos discursos que encontram no dia a dia, evitando restringir apenas à demonstração aristotélica. Eles

também poderão usar a argumentação para debater qualquer assunto, formando juízos de valor sem exigir que os outros abandonem suas opiniões ou razões sobre o tema em discussão.

Em síntese, a identificação de pressupostos metodológicos relacionados ao uso da argumentação para a análise de temas transversais deve indicar como a filosofia pode ser abordada no ensino médio. A função da argumentação e dos temas transversais é incentivar o filosofar. Com isso, o educador pode promover, em sala de aula, atividades que possibilitem a discussão da realidade em suas múltiplas interfaces, nas quais o conhecimento se manifesta, recorrendo a estudos clássicos, modernos e contemporâneos sobre argumentação. Nessa perspectiva, a função pedagógica é concebida como um problema filosófico que demanda constante enfrentamento e reflexão, com vistas ao aprimoramento do ensino de Filosofia no contexto educacional contemporâneo.

2.3 Ensino de filosofia e o contexto escolar

A partir das alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente após a reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017, a Filosofia deixou de ser obrigatória como disciplina específica no currículo do Ensino Médio. Contudo, seus conteúdos e práticas permanecem assegurados no âmbito da formação geral básica, integrando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, a preocupação atual desloca-se para a identificação dos obstáculos que dificultam a efetiva inserção do ensino de Filosofia na escola, de modo que tais barreiras possam ser enfrentadas e que as propostas pedagógicas garantam uma aprendizagem significativa.

No que se refere às metodologias a serem empregadas no ensino de Filosofia, torna-se fundamental considerar que o estudante deve desenvolver o domínio de conceitos e problemas filosóficos essenciais ao exercício da cidadania. Essa formação visa à construção da autonomia intelectual, da reflexão ética e do pensamento crítico, compreendidos como competências centrais da educação básica. Ainda que os documentos normativos atuais não assegurem a Filosofia como disciplina obrigatória, eles reconhecem a relevância de seus conteúdos e práticas para a formação integral do educando, possibilitando sua inserção no currículo do Ensino Médio de forma interdisciplinar ou como componente específico, conforme a organização adotada pelos sistemas de ensino.

Historicamente, a inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio foi consolidada com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que alterou a LDB e passou a exigir o ensino de Filosofia e Sociologia nessa etapa da educação básica. Tal medida foi resultado de um amplo debate iniciado anos antes, envolvendo educadores, filósofos, pesquisadores e estudantes, centrado na importância da formação humanística no currículo escolar. As discussões estavam ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que enfatizavam o desenvolvimento de competências e habilidades e defendiam uma organização curricular por áreas do conhecimento, aplicada de maneira contextualizada. Posteriormente, com a reforma do Ensino Médio em 2017, esse cenário foi reformulado, mantendo-se, contudo, a exigência dos estudos e práticas filosóficas no interior da formação geral básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs (Brasil, 2000), elaborados no contexto dos debates sobre a obrigatoriedade da Filosofia e de seu papel no ensino médio, atribuíram centralidade à Filosofia como espaço privilegiado para o exercício da reflexão crítica, do debate argumentativo e da autonomia intelectual dos estudantes. Todavia, apesar de reconhecerem a relevância formativa da disciplina, os PCNs apresentaram uma proposta excessivamente prescritiva no que diz respeito à prática docente, ao sugerirem posturas e encaminhamentos metodológicos relativamente rígidos para o professor de Filosofia. Tal orientação limitava, em certa medida, a possibilidade de problematização pedagógica e de reflexão crítica sobre as estratégias de ensino adotadas em sala de aula. Além disso, ainda que o documento defendesse a presença obrigatória da Filosofia no Ensino Médio e ressaltasse a necessidade de um profissional qualificado para ministrá-la, sua natureza não normativa impediu que suas diretrizes tivessem força vinculante, diferentemente de outros instrumentos legais. Assim, embora os PCNs oferecessem subsídios importantes para a organização dos conteúdos e dos eixos temáticos da disciplina, não estabeleciam de forma suficientemente clara a finalidade pedagógica desses conteúdos no contexto específico do Ensino Médio.

Nesse cenário normativo posterior, especialmente com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de seus desdobramentos nos sistemas estaduais, a Filosofia passa a ser compreendida como componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa orientação está expressa em documentos como a própria BNCC, o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e a Proposta Curricular de

Filosofia para o Ensino Médio, do Estado do Amazonas (PCAM), que asseguram a presença dos estudos e práticas filosóficas no âmbito da formação geral básica.

Nesses documentos, a Filosofia é articulada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à formação ética, ao pensamento crítico, à argumentação e à compreensão da realidade social. Desse modo, ainda que não figure necessariamente como disciplina autônoma em todos os arranjos curriculares, cabe ao ensino de Filosofia contribuir de maneira efetiva para a formação integral do estudante, exigindo do educador a mediação consciente e intencional dos saberes filosóficos previstos nos marcos legais vigentes.

Assim, esses documentos indicam que o ensino de Filosofia no Ensino Médio deve incentivar o debate e a problematização, de modo a despertar o interesse dos estudantes pela compreensão da realidade. Para isso, recomenda-se o uso de temas do cotidiano, favorecendo uma formação significativa por meio da transversalidade. A Filosofia, nesse contexto, assume a responsabilidade de promover espaços de diálogo nos quais diferentes pontos de vista possam ser confrontados, possibilitando a construção de novas perspectivas discursivas e o desenvolvimento de posturas críticas a partir de uma abordagem filosófica contextualizada.

De modo geral, tais documentos adotam uma concepção transversal de Filosofia que não hierarquiza os saberes, compreendendo-os como distintos, porém igualmente passíveis de análise filosófica. Com base nesses pressupostos, orientam o ensino de Filosofia no Ensino Médio, cabendo ao professor fundamentar sua prática pedagógica em uma didática coerente com os objetivos formativos da disciplina.

Ensinar filosofia vai além de expor os diversos contextos da história da humanidade, como origem e personagens. Trata-se de instigar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a buscar conhecimento por meio de uma leitura crítica do mundo. Não é suficiente apenas compreender o legado filosófico de Aristóteles na história por meio de sua argumentação; é fundamental reconhecer que, a partir de suas contribuições para a filosofia, questões relevantes para a humanidade e a sociedade podem ser abordadas na escola, como os temas transversais, por exemplo. Nessa perspectiva:

Ensinar filosofia é ensinar a filosofar, e a característica do filosofar é identificada pelo traço fundamental: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar, e de acordo com isso, de buscar respostas (Cerletti, 2009, p. 29).

O autor afirma que o ensino de filosofia é caracterizado por um aspecto essencial: o ensino do filosofar. Isso acontece quando o docente incentiva os alunos a questionar e problematizar o que os cerca, preparando-os para buscar soluções para os desafios enfrentados pela sociedade e pela humanidade por meio da filosofia.

Se o ensino de filosofia consiste no ensino do filosofar, a transmissão mecânica de conteúdo pelos docentes não permite a reflexão e a problematização da proposta pedagógica. Assim, a filosofia não atinge seus objetivos essenciais, uma vez que, no ensino médio, os alunos devem ser capacitados para enfrentar as questões do mundo. O simples conhecimento de conteúdos não fomentará o pensamento crítico em sala de aula.

O docente de Filosofia não pode se limitar a transmitir conteúdos de maneira mecânica na escola, apenas como uma recordação dos avanços filosóficos ao longo da história da humanidade. Esse profissional deve ser capaz de criar estratégias e práticas para que os alunos possam discutir e questionar os temas propostos em sala de aula. Além disso, é fundamental que os estudantes aprendam a ler e interpretar o mundo ao seu redor, analisando diferentes discursos. Dessa forma, o professor deve orientar os alunos a direcionar suas mentes para os eventos que ocorrem na realidade.

Um professor de filosofia é aquele que acima de tudo consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. Ensinar filosofia, antes de mais nada, é ensinar uma atitude em face da realidade diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com essa maneira de orientar o pensamento (Cerletti, 2003, p. 62).

Cerletti sustenta que, entre outras funções, o professor de filosofia é aquele que consegue levar os alunos a questionar um determinado tema em suas aulas. Para isso, os estudantes devem se confrontar com os problemas do mundo, e o docente deve acompanhar e guiar seus pensamentos fluidos sobre o objeto de estudo. O professor que não cria um ambiente propício para que seus alunos possam problematizar um assunto não cumpre os objetivos do ensino de filosofia nas aulas.

Atualmente, o ensino de filosofia no ensino médio frequentemente parece não ser capaz de despertar interesse nos alunos para questionarem o mundo. Em vez disso, busca conformar os estudantes, evitando que eles questionem a realidade. Isso acontece por meio da transmissão passiva de conteúdos sem a devida problematização do tema e

de seu significado. Essa abordagem pode ser intencional e tendenciosa, visando impedir o desenvolvimento do pensamento reflexivo nas aulas.

Ensinar filosofia, com base em sua característica essencial, implica fomentar a autonomia e a liberdade de pensamento dos alunos em relação ao mundo. Esse crescimento ocorre quando o docente, em sala de aula, estimula a habilidade de pensar dos estudantes. Assim, a concretização do pensamento é fruto do trabalho filosófico realizado pelo professor, que se compromete com o desenvolvimento do pensamento: “Ora, parece-me que a atividade filosófica do mestre consiste em gerar ou dar poder ao outro, fazê-lo responsável. Nisto reside à fecundidade, a atividade de produzir a capacidade de pensar, agir e dizer de outro, que implica a realização de pensamentos” (Langón, 2003, p. 94).

Segundo Langón, o ensino de Filosofia capacita os estudantes ao torná-los sujeitos ativos na construção de seu pensamento sobre o mundo, promovendo, assim, a autonomia intelectual. O aluno, mediado pela atuação do professor, desenvolve a capacidade de pensar criticamente por meio das práticas próprias da atividade filosófica realizadas em sala de aula. Na ausência dessa mediação pedagógica, o pensamento tende a permanecer acrítico e o discurso passa a ser assimilado de forma passiva, o que compromete a problematização e a análise reflexiva de qualquer temática.

Na contemporaneidade, observa-se uma fragilização do compromisso com a formação da autonomia do pensamento, sobretudo diante da influência exercida pelos meios de comunicação de massa, que frequentemente favorecem a homogeneização das ideias. Nesse contexto, a diversidade de perspectivas — especialmente aquelas de caráter crítico — tende a ser desestimulada. Diante desse cenário, cabe ao professor assumir o compromisso fundamental do ensino de Filosofia na escola: formar sujeitos capazes de questionar a realidade e de elaborar, de modo autônomo, o próprio pensamento.

Nesse contexto, o conteúdo do ensino de filosofia pode estar ligado a qualquer área do conhecimento, mas, independentemente do tema, o educador deve incentivar o exercício do filosofar. Isso porque é por meio desse processo que os alunos problematizam o que é discutido em sala de aula. Formar pensamentos sobre um tema implica examinar diferentes perspectivas. Dessa forma, o professor permite que os alunos tomem atitudes e decisões que levarão a uma compreensão mais profunda do assunto abordado em uma aula específica. Uma das maneiras de exercitar o filosofar é

por meio da argumentação e da discussão de temas transversais em sala de aula. A respeito disso:

O conteúdo da filosofia é o filosofar. Este é entendido como exercício de pensamento, cuja característica é o pensar meditante, reflexivo, a busca, a admiração, o espanto, o diálogo, a escolha, o amor, a paixão, o diálogo consigo mesmo e com os autores ao longo da história da filosofia, a abertura, a suspeita, a crítica, a criação, o questionamento, a imaginação, o sonho, a desmistificação da realidade, o desvelamento da ideologia e do processo ideológico e de alienação, a responsabilidade ética, o compromisso, a criatividade. O filosofar, constituindo-se como conhecimento, ação, criação e pensamento, possibilita-nos a filosofia. Este processo reflexivo, crítico e criativo que, por assim dizer, se debruça sobre a realidade e sobre a explicação do mundo, estabelece uma relação como o ensino (Ghedin, 2008, p. 87-88).

Assim, de acordo com Ghedin, o professor incentiva a prática do filosofar como um exercício do pensamento, levando o aluno a adotar diferentes posturas em relação a uma situação real. Com isso, ele começa a se apropriar da realidade. O que antes era percebido, mas não questionado, passa a ser analisado sob a perspectiva do filosofar. Ao problematizar o mundo, diversas ações filosóficas serão empregadas para desenvolver o pensamento e chegar a conclusões sobre os temas discutidos em sala de aula ou qualquer assunto que desperte o interesse em entender o mundo.

Atualmente, o ensino de filosofia nem sempre implica a prática do filosofar, inviabilizando o desenvolvimento do pensamento crítico. O que se observa são alunos passivos diante das questões levantadas pelos professores em sala de aula, assim como frente aos problemas apresentados pela sociedade e pelo mundo. O máximo que acontece é a exposição de fatos, mas não há posturas que o caracterizem. Não há curiosidade para investigar as causas de um problema, e essas atitudes não garantem o exercício do pensamento.

Estudar filosofia permite entender os diferentes tipos de relações que existem na escola, na sociedade e no mundo. Frequentemente, o modo como o professor ensina sem a essência do filosofar pode ser deliberado. Isso ocorre porque as forças predominantes da sociedade, especialmente no âmbito político, preferem que os alunos aceitem suas ideias e desejos sem questionar. Em outras palavras, evita-se o desenvolvimento do pensamento crítico para que esses estudantes não se tornem um obstáculo no futuro. Nesse contexto:

Pensar no problema do ensino de filosofia significa evidenciar e estabelecer, para poder compreender, o modo pelo qual as forças dominantes na sociedade se impõem hegemonicamente. Isso quer dizer que a filosofia cabe a tarefa, no interior da escola e da sociedade, de fazer-nos ver e perceber esse movimento que impõe a vontade de alguns sobre todos e reagir contra eles (Ghedin, 2008. p. 141)

Conforme o trecho acima, é necessário identificar e definir os tipos de relações que ocorrem tanto dentro quanto fora da escola para entender as várias formas de imposição que existem. Ao filosofar, o aluno pode expressar suas discordâncias por meio do pensamento crítico, evitando que suas ideias sejam suprimidas, mesmo diante de um ensino que muitas vezes busca impor uma visão pré-definida. O ato de filosofar permite que o conformismo mental seja superado.

No que se refere a essa problemática no contexto escolar, o ensino tem, em grande medida, se orientado pelos imperativos da conjuntura institucional e social vigente. Alunos que desenvolvem pensamento crítico e reflexivo tendem a ser percebidos como uma ameaça por estruturas de poder avessas ao questionamento, que preferem a assimilação acrítica de modos de agir e pensar previamente estabelecidos. Nesse cenário, não causa estranhamento que o ensino de Filosofia, muitas vezes, assuma um caráter mecânico e meramente informativo, encerrado em si mesmo, sem oferecer aos estudantes condições efetivas para exercitar o pensamento como uma prática genuinamente filosófica.

O ensino de filosofia nas escolas não deve se restringir apenas ao aspecto pedagógico, no qual os alunos aprendem apenas os conteúdos das disciplinas sem estabelecer conexões com o mundo real. A vida humana está imersa em tudo o que o mundo oferece. Portanto, o que é ensinado na escola deve ajudar o aluno a relacionar-se com o mundo exterior. Não se trata apenas de identificar o que está ao nosso redor, mas de refletir sobre as coisas do mundo para desenvolver uma compreensão própria. Essa é a função da atividade filosófica que a escola deve adotar: ajudar os alunos a entenderem o mundo por meio da construção de seu próprio pensamento. Acerca disso:

O trabalho de formação do indivíduo não é um assunto exclusivamente pedagógico, mas também filosófico: trata-se de educá-lo para a universalidade que o espírito engendrou no movimento de formação da perfectibilidade do gênero humano (Ramos, 2003, p. 43-44).

Nesse contexto, o ensino de filosofia deve preparar os alunos para lidar com a universalidade que vai além das paredes da escola. O ser humano não está à parte dos acontecimentos do mundo, e a maneira como se relaciona com ele molda sua forma de pensar. Portanto, o ensino deve propor atividades filosóficas que atendam às necessidades do estudante, tanto como aluno que cumpre as demandas escolares, quanto como ser humano que vive em um universo interconectado. O filosofar na escola é uma maneira de começar a apropriação dos conceitos de forma pedagógica, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento filosófico.

O ensino de filosofia nas escolas tem negligenciado as questões externas, como a universalização à qual os alunos estão expostos. A ênfase está apenas em transmitir conteúdos sem explorar seu significado no mundo. Como resultado, a filosofia não desempenha o papel que deveria na formação dos estudantes do ensino médio. Se as escolas não incentivarem os alunos a refletirem sobre as realidades do universo humano, não estarão promovendo a construção do pensamento filosófico.

Na perspectiva aristotélica, o ensino de filosofia exigia que Atenas experimentasse mudanças nos âmbitos moral, político e educacional, pois o ensino proporcionado pelos sofistas não tinha como objetivo fomentar o pensamento filosófico dos cidadãos, mas sim impressionar com o discurso apresentado, sem incitar a reflexão crítica do público. Esse tipo de ensino era deliberado, pois não incentivava a racionalidade do pensamento. Não havia interesse em que os cidadãos questionassem o que era apresentado nos discursos, emitindo pareceres e questionamentos. Nesse contexto:

Houve uma decadência, uma patologia moral e política que coincidiu com o ensino dos sofistas. Os atenienses tornavam-se indiferentes a tudo, um ceticismo vigorava em toda a parte. Cada um vivia para si e para cuidar dos seus negócios. A essa crise e patologia política e moral causada pelo individualismo ligava-se a uma crise e patologia educativa (Hourdakís, 2001, p. 16).

De acordo com o trecho, observa-se um processo de esvaziamento ético e político da vida ateniense, marcado pela indiferença em relação às questões comuns e pela perda do compromisso com a vida pública. O ceticismo generalizado e o predomínio dos interesses particulares conduzem a um conformismo social que enfraquece a participação crítica dos cidadãos. Tal quadro reflete-se diretamente no campo educativo, na medida em que o ensino sofista, ao privilegiar a técnica discursiva

e a eficácia da oratória, afasta-se da formação ética e do exercício reflexivo do pensamento. Nesse contexto, a educação deixa de promover o questionamento filosófico dos problemas da *polis* e passa a reproduzir uma lógica individualista, contribuindo para a crise moral, política e educativa apontada pelo autor.

Quando o ensino de filosofia não aborda as questões do mundo, impede que os alunos desenvolvam seus próprios pensamentos. Isso resulta em um ensino sem significado e mecânico, no qual os alunos recebem discursos e informações que não são questionadas. O ensino que não valoriza a reflexão sobre a realidade não promove o pensamento crítico. As práticas dos professores de filosofia hoje em dia devem, necessariamente, diferir das práticas sofistas da sociedade ateniense.

A educação se concretiza por meio do ensino e, nesse processo, cabe ao professor de Filosofia orientar os estudantes no desenvolvimento do pensamento crítico acerca do mundo. No ensino médio, composto majoritariamente por jovens em formação intelectual e ética, torna-se fundamental uma formação filosófica que possibilite articular os conteúdos escolares com as questões concretas da realidade social. Ao aprenderem a questionar, problematizar e refletir, os alunos ampliam sua capacidade de compreensão do mundo que os cerca, exercitando o pensamento filosófico como prática formativa. Nesse sentido, “no período em que Aristóteles vai a Atenas e desenvolve a sua formação intelectual, duas escolas tinham assumido especial destaque em termos de formação dos jovens” (Cenci, 2012, p.17).

As escolas desempenhavam um papel fundamental na formação dos jovens na época de Aristóteles. Havia uma preocupação com a transmissão do conhecimento, e os conteúdos eram voltados para o domínio das técnicas necessárias para a sobrevivência das culturas. Ensinar os jovens, portanto, não era apenas um ato educativo, mas também uma forma de preservar a cultura na sociedade.

Ensinar filosofia no ensino médio permite que os alunos conheçam o mundo de maneira crítica. O jovem que não aprende a questionar a realidade não conseguirá superar as dificuldades e desafios que a vida pode apresentar. Se o professor não conscientizar o aluno sobre sua importância como agente ativo no mundo, ele não desenvolverá responsabilidade em relação aos problemas que afetam sua vida.

Nesse contexto, a argumentação é um componente essencial do filosofar, pois é crucial estabelecer conteúdos e habilidades que fomentem o desenvolvimento de práticas argumentativas no ensino e na aprendizagem da filosofia no ensino médio. O desenvolvimento dessas práticas deve ser feito de maneira dialógica nas relações

pedagógicas e filosóficas. Assim, o professor criará condições para que os alunos possam refletir, pensar, fundamentar e reconsiderar seus pontos de vista, respeitando as diversas opiniões sobre um mesmo tema. Nesse cenário, ao permitir o desenvolvimento dessas práticas, o educador promove o sentido político do ensino de filosofia, favorecendo a liberdade de expressão e o diálogo aberto sobre diferentes perspectivas, o que é essencial para o exercício da cidadania.

O filosofar envolve três componentes essenciais: problematização, conceituação e argumentação. Portanto, é fundamental reconhecer que, sem esses elementos, o ensino de filosofia não cumpre seu propósito. Com base nesse aspecto, o docente pode assegurar uma didática essencialmente filosófica no processo de ensino-aprendizagem, além de permitir que os alunos do ensino médio desenvolvam as competências filosóficas que ainda não adquiriram. Nessa perspectiva:

Um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos [problematização, conceituação e argumentação] pode garantir uma didática especificamente filosófica, além de criar a possibilidade de trabalhar, juntamente com os conteúdos filosóficos, aquelas competências que o aluno do ensino médio ainda não possui (Rodrigo, 2009, p. 56).

Segundo a citação, ao ensinar filosofia, o professor deve permitir que os alunos questionem as questões e afirmações, conceituem as noções e argumentem sobre teses e objeções. Ao desenvolver essas habilidades, pode-se afirmar que os alunos estão prontos para filosofar. Ao permitir que os alunos desenvolvam essas competências, eles passam a dominar esses três elementos essenciais da atividade filosófica. Assim, o ensino de filosofia no ensino médio atinge seu verdadeiro objetivo.

A filosofia tem sua origem em uma atitude humana fundamental de admiração, conhecida como *thaumázein*. Tal admiração surge como resposta a algo — um fato, um acontecimento ou um fenômeno — que se impõe como problemático à experiência. Não se trata de um mero deslumbramento diante do mundo, mas de uma inquietação intelectual que transforma o dado imediato em questão filosófica. O sentido de um problema filosófico reside, portanto, menos na formulação da pergunta em si do que na intenção de quem questiona. Isso ocorre porque o filosofar visa à busca do conhecimento sem o recurso a pressupostos ou conclusões previamente estabelecidas. Em outras palavras, o questionamento filosófico recusa a adesão acrítica às respostas

iniciais e se constitui como um processo contínuo e incessante na construção do saber. Nessa direção:

O perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos. Mas como um saber sem suposto é impossível, o questionar filosófico é permanente (Cerletti, 2009, p. 24)

De acordo com o trecho, o ensino de filosofia permite uma abordagem questionadora, na qual os alunos não são levados ao conformismo diante das primeiras respostas a uma pergunta, mas são incentivados a aprofundar a reflexão para superar as respostas superficiais que podem influenciar o pensamento. A utilização de supostos em relação ao problema proposto prejudica a prática da filosofia, pois tende a fornecer uma resposta preliminar com o objetivo de encerrar a discussão sobre a questão em pauta.

No que diz respeito ao problema filosófico, a superação dos supostos é o que leva à descoberta de um conceito, que por sua vez sustenta todos os supostos apresentados para esclarecer o problema. No entanto, isso não interrompe o processo de questionamento em curso, que é contínuo e característico da filosofia.

O mundo está repleto de questões filosóficas, aguardando que as pessoas utilizem sua capacidade de admiração. Ao fazer isso, cria-se uma constante perturbação em relação ao problema apresentado, levando à formação de um conceito no mundo. A filosofia contribui para a humanidade ao estabelecer e definir conceitos no mundo problematizado, especialmente quando esses conceitos são pensados, vivenciados e compreendidos por meio de uma atitude racional. Essa atitude, por sua vez, define ações e posicionamentos na construção do mundo.

O ato de argumentar é uma parte fundamental da atividade filosófica. Portanto, é essencial que o professor se comprometa a fomentar essa prática em sala de aula, orientando os alunos a problematizar e a conceituar o mundo por meio de práticas dialógicas que estimulem o desenvolvimento da argumentação.

Segundo Rodrigo (2009), a argumentação é o componente que pode definir a veracidade do que se diz, enquanto o conceito possibilita a compreensão do que está sendo tratado. Ambos constituem o núcleo da atividade filosófica, sendo imprescindível, ao formular um problema filosófico, apresentar as razões e justificativas relacionadas ao que se afirma na discussão de um conceito.

A filosofia no ambiente escolar deve orientar-se prioritariamente pelo exercício da argumentação, a fim de evitar que essa prática seja confundida com outros aspectos vinculados à retórica, como a mera discussão. A argumentação exige justificativas rigorosas e percorre etapas fundamentais, como a problematização e a conceituação, com vistas à avaliação da validade e da consistência do que se afirma acerca de determinado tema. A discussão, por sua vez, apoia-se com frequência em opiniões imediatas e no confronto verbal, podendo assumir um caráter superficial. Torna-se, portanto, fundamental que o professor esclareça aos alunos a distinção entre essas duas práticas, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento filosófico crítico e fundamentado.

Argumentar implica justificar de modo rigoroso o que se expõe em um discurso, consistindo na defesa racional de uma tese fundada em ideias centrais que devem ser demonstradas e sustentadas por razões consistentes. Nesse sentido, a argumentação não se reduz à mera expressão de opiniões ou à promoção de uma discussão descomprometida, mas visa levar o interlocutor a considerar as afirmações apresentadas à luz de sua racionalidade e plausibilidade. Para isso, quem argumenta deve construir credibilidade perante o público, tornando-se digno de confiança e aberto à formulação de objeções à tese defendida. Assim compreendida, a atividade filosófica apoia-se na relação entre razão, confiança e crítica, constituindo um processo dialógico no qual as teses são constantemente avaliadas, sustentadas ou reformuladas por meio da argumentação.

Trabalhar conteúdos e competências argumentativas é essencial para o ensino de filosofia nos dias de hoje. No ensino médio, orientar a formação filosófica nesse contexto ajudará os alunos a aprender a argumentar e, conseqüentemente, a desenvolver as habilidades que lhes faltam nesse aspecto. Isso é relevante porque, além de ser uma prática que estimula o pensamento filosófico no ensino e na aprendizagem, fortalece a prática de uma cidadania democrática e responsável. Nesse sentido:

A valorização positiva da argumentação remete, sobretudo, para a sua importância do ponto de vista pessoal e de cidadania. É, pois, de uma perspectiva prática, política e sociológica que ela é considerada. Nela a racionalidade está essencialmente ligada à noção de justiça, adquirindo o argumentar um valor sócio simbólico que liga os valores democráticos como o pluralismo, a não violência, a liberdade e o direito às opiniões (Grácio, 2009, p. 120).

De acordo com o trecho, a argumentação no ensino deve ser valorizada para que os alunos possam questionar o mundo e estabelecer conceitos que precisam ser explicados e defendidos com base nas teses formuladas. Isso envolve aceitar as razões e justificativas para as afirmações feitas e permitir a refutação de ideias opostas. Nesse sentido, a argumentação cumpre seu papel como uma habilidade que os alunos devem desenvolver, além de garantir a atividade filosófica no debate de um conceito e promover a valorização de todas as perspectivas.

Aos docentes de filosofia, responsáveis pela formação filosófica dos alunos, cabe não apenas o exercício da argumentação, mas, sobretudo, o ensino do argumentar. Compete-lhes conduzir os estudantes da indiferença inicial ao engajamento crítico diante dos problemas que a realidade lhes apresenta, incentivando o questionamento reflexivo do mundo. Tal exercício não se reduz a uma curiosidade superficial, mas expressa uma inquietação intelectual diante de conceitos estabelecidos, compreendidos como problemas filosóficos abertos a múltiplas interpretações e respostas.

Ao abordar um conceito filosófico, é fundamental que os alunos sejam capazes de articular suas dúvidas, identificar as ideias centrais que o estruturam e expor, de modo racional, as razões e justificativas que sustentam as conclusões formuladas. Nesse processo, a interação dialógica no ensino de filosofia desempenha papel decisivo, pois exige que tanto quem defende uma tese quanto seus interlocutores apresentem os fundamentos de suas posições. Assim, o ensino da filosofia deve incentivar o questionamento crítico dos problemas, transformando-os em questões propriamente filosóficas, por meio da análise conceitual e da argumentação, elementos essenciais para o desenvolvimento da atividade filosófica e para a formação do filosofar.

O ensino de filosofia deve levar os alunos a enxergar as situações cotidianas não só como curiosidades, mas como realidades que precisam ser problematizadas e conceituadas para que se possam formular teses e conclusões. É por meio desse tratamento das questões da realidade que a argumentação pode exercer sua função tanto como conteúdo filosófico quanto como habilidade que os alunos devem desenvolver para estarem prontos para filosofar. Desse modo, ensinar e aprender a argumentação por meio da prática dialógica contribui para fomentar o espírito democrático na vida política e social do estudante do ensino médio. Nesse sentido:

É um compromisso com a liberdade, com o debate aberto, com o pluralismo, com o autogoverno e com a democracia. Só na medida em

que os indivíduos têm a experiência de dialogar com outros iguais, de participar da investigação pública partilhada é que são capazes de, eventualmente, desempenhar um papel ativo na formação de uma sociedade democrática (Sharp, 1996, p. 44).

À luz dessa perspectiva, o ensino da argumentação filosófica, quando fundamentado em uma experiência dialógica, promove na sala de aula um ambiente de debate aberto, plural e comprometido com a liberdade de expressão, em consonância com o espírito democrático destacado por Sharp (1996). Tal prática possibilita que os alunos participem de processos de investigação partilhada, desenvolvendo a capacidade de diálogo racional e de engajamento crítico nas esferas política e social. Nesse sentido, ensinar filosofia exige do docente uma atitude propriamente filosófica diante do mundo, iniciada no espaço escolar, onde os saberes são apresentados como problemas a serem compreendidos e discutidos. Ao priorizar o caráter filosófico do ensino, o professor contribui para a formação de um pensamento autônomo e racional, condição indispensável para a participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade democrática.

2.4 Estratégias e práticas para a discussão dos temas transversais no ensino médio

Discutir os diversos campos do conhecimento constitui uma característica fundamental do ensino de Filosofia, pois possibilita uma prática pedagógica dotada de sentido e relevância. Nessa perspectiva, sua função central consiste no aprimoramento do pensamento crítico diante dos discursos persuasivos, o que exige o incentivo sistemático da argumentação e a criação de espaços em que os alunos possam debater questões contemporâneas. Para que essa tarefa se efetive, o ensino de filosofia demanda do docente a tomada de decisões que são, antes de tudo, de natureza filosófica, orientando, de modo coerente, a escolha dos recursos didáticos mais adequados para tornar o processo de ensino e aprendizagem possível e significativo, conforme assinala Cerletti (2009).

Desse modo, ensinar filosofia implica a tomada de decisões que, em primeiro lugar, devem considerar sua dimensão propriamente filosófica, a partir da qual se delineiam os caminhos que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem. Ao recorrer à argumentação na abordagem dos temas transversais, o docente confere uma perspectiva filosófica às questões do cotidiano, o que exige a definição consciente de estratégias pedagógicas adequadas. Nesse contexto, a prática escolar revela obstáculos

recorrentes à implementação dessa proposta, cuja superação depende de ações planejadas. Cabe, portanto, ao professor assumir uma postura ativa e responsável nesse processo, problematizando criticamente o contexto educativo em que atua, na condição de educador e filósofo, diante das dificuldades inerentes à inserção e ao tratamento dos temas transversais no ensino de filosofia.

A ausência dos alunos no processo de escolha dos temas transversais evidencia a limitação de sua participação no espaço escolar e o enfraquecimento da diversidade de pensamento, uma vez que os conteúdos passam a refletir predominantemente interesses impostos, e não construídos de forma dialógica. Tal prática tende a gerar desinteresse e distanciamento em relação às aulas, sobretudo quando os temas selecionados não correspondem às expectativas e experiências dos estudantes. Além disso, a abordagem dos temas transversais frequentemente se reduz à transmissão mecânica de informações, desconsiderando o pensamento discente e relegando-o à condição de mero espectador. Nesse contexto, o ambiente educacional assemelha-se a um auditório passivo, no qual não há espaço para o questionamento e o debate, comprometendo a valorização da pluralidade de ideias e o caráter formativo do ensino.

Observa-se, no contexto escolar, a carência de métodos adequados para a abordagem dos temas transversais em sala de aula. Nesse sentido, os docentes, enquanto formadores e educadores, são chamados a propor novas formas de trabalho pedagógico que superem práticas meramente mecânicas e transmissivas. Métodos que não incentivam a problematização e a discussão dos temas abordados comprometem a prática do filosofar, uma vez que reduzem o ensino de filosofia à reprodução de conteúdos, esvaziando seu caráter crítico e formativo. Tal postura pedagógica pode acarretar consequências significativas para a compreensão do pensamento filosófico, como aponta Gelamo:

Uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmula filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma questão cotidiana, as “fórmulas filosóficas” apresentam-se como modelos a se imitar para pensar criticamente as situações com as quais o aluno se depara (Gelamo, 2009, p.14).

Conforme destaca o autor, o ensino de filosofia tem sido prejudicado pela construção de uma imagem distorcida do filosofar, resultante de abordagens centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e na aplicação acrítica de modelos prontos.

O ensino filosófico, entretanto, não deve se limitar à reprodução de fórmulas conceituais, mas abrir espaço para o debate e a problematização dos desafios contemporâneos da sociedade. O pensamento filosófico e o ato de filosofar não se reduzem a uma única metodologia; ao contrário, constituem caminhos abertos que podem ser construídos pelo educador, ao propor práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, o questionamento e a autonomia intelectual dos estudantes.

A fragilidade dos fundamentos metodológicos e pedagógicos na abordagem dos temas transversais evidencia a necessidade de repensar as práticas de ensino em filosofia, uma vez que as metodologias não surgem de forma espontânea, mas resultam da análise crítica de experiências pedagógicas que provocam inquietação no docente. Quando um método deixa de contribuir para a formação filosófica dos alunos, impõe-se a busca por alternativas que favoreçam abordagens inovadoras. Recursos como palestras, produções artísticas ou filmes podem introduzir os estudantes nos temas transversais; contudo, sua eficácia depende da problematização posterior, capaz de estimular a reflexão, o debate e a articulação entre os conteúdos apresentados e a realidade vivida pelos alunos. Abordar tais temas sem promover reflexão crítica esvazia seu sentido pedagógico, pois eles emergem do cotidiano e só adquirem relevância quando compreendidos em sua dimensão social e humana. Nesse contexto, cabe à filosofia investigar como os alunos pensam e se posicionam diante desses temas, valorizando atitudes e posturas críticas frente à realidade.

O docente é o profissional com maior liberdade em relação ao aluno, portanto, ao trabalhar os temas transversais, deve estimular a habilidade de pensar, promovendo assim a discussão com a participação de todos. A partir disso entende-se que:

Não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos. (Kohan, 2014, p. 77)

Segundo Kohan, ensinar filosofia não se resume à apenas transmitir conteúdo, apresentar problemas e conceitos criados, mas implica também a habilidade de contextualizar tudo isso para discutir questões contemporâneas. Com base nos conhecimentos filosóficos historicamente estabelecidos, é possível pensar em maneiras

de contribuir para a discussão de questões cotidianas. A argumentação utilizada na discussão dos temas transversais apoia essa ideia.

A ausência de contextualização dos conteúdos discutidos em sala de aula compromete o trabalho com os temas transversais e desconsidera o ponto de vista dos alunos, embora todos sejam capazes de refletir criticamente sobre tais questões quando lhes são oferecidas as condições adequadas. Cabe ao professor de filosofia priorizar esses temas, criando situações pedagógicas que estimulem a leitura, a interpretação e a compreensão do mundo a partir do exercício racional do pensamento. Durante o processo formativo, torna-se essencial incentivar o engajamento ativo dos estudantes em atividades que promovam a problematização e o debate de questões contemporâneas, superando o desinteresse frequentemente observado. A abordagem dos temas transversais nas aulas de filosofia possibilita a expressão de múltiplas perspectivas, favorece a socialização das ideias e o confronto crítico entre diferentes modos de perceber a realidade, do qual emergem diversas formas de interpretar e explicar o mundo. Nessa perspectiva:

Um desafio a enfrentar quando pensamos em ensinar filosofia aos estudantes do ensino médio é o de como conciliar um conhecimento universal como a filosofia, geralmente produzido em terras e relações sociais distantes, com as mais distintas situações encontradas nos profundos “sertões” ou grandes centros deste país. (Rondon, 2014, p. 62).

Um dos principais desafios do ensino na atualidade consiste em encontrar métodos que integrem os conhecimentos de forma significativa, sobretudo diante de temas universais que atravessam a vida social de todos os sujeitos. Nesse contexto, a utilização da argumentação na abordagem dos temas transversais apresenta-se como uma alternativa promissora, pois favorece a problematização e o debate de questões de interesse comum. Contudo, observa-se que essa prática não tem sido desenvolvida de maneira satisfatória, prevalecendo a desvalorização do pensamento do outro, o que fragiliza a relação dialógica e compromete a troca de experiências, saberes e conhecimentos. Em lugar do confronto racional de ideias, impõe-se frequentemente um pensamento único, que restringe o espaço para a reflexão crítica e o debate filosófico.

Tal limitação decorre, em grande medida, de abordagens verticais e impositivas, nas quais os temas transversais são definidos externamente por instâncias alheias à realidade escolar, chegando às instituições sob a forma de ações previamente

estruturadas. Nessas condições, o professor de filosofia assume um papel secundário, enquanto os alunos permanecem como espectadores de práticas que privilegiam apresentações, palestras ou atividades artísticas, muitas vezes superficiais e voltadas apenas ao cumprimento de calendários institucionais. Esse modelo esvazia o potencial formativo da argumentação, transforma o pensamento crítico em mero adereço e reduz a filosofia a um espetáculo, ao mesmo tempo em que induz o docente a uma postura passiva de execução, sem espaço para questionar ou reelaborar as metodologias adotadas, mesmo quando estas não favorecem o exercício do filosofar. Nessa perspectiva:

A filosofia se debruça sobre questões que nos pedem posicionamentos amplos, e o mesmo tempo significativo, de tal forma que ofereçam sentidos, seja como grandes explicações seja como rumos de vida e direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações (Lorieri, 2002, p.35).

À luz da reflexão de Lorieri (2002), a filosofia ocupa-se de questões que exigem posicionamentos amplos e significativos, capazes de conferir sentido à experiência humana, seja como princípios orientadores, seja como direções para a vida. Nesse horizonte, uma de suas funções centrais consiste em compreender e interpretar os acontecimentos do cotidiano, atribuindo-lhes significado e possibilitando a tomada de decisões diante dos problemas apresentados. Assim, a abordagem dos temas transversais por meio da argumentação exige uma postura filosófica diante das questões contemporâneas, permitindo que os estudantes reflitam criticamente sobre a realidade em que estão inseridos. Quando tais temas são apresentados de forma descontextualizada ou meramente informativa, perdem sua força formativa, dificultando que os alunos compreendam, interpretem e ajam de modo consciente no mundo que os cerca.

As dificuldades observadas na condução dos temas transversais decorrem, em grande parte, da forma como as ações pedagógicas são estruturadas, frequentemente sem incentivar o exercício da argumentação e do pensamento crítico. Embora algumas dessas limitações dependam do envolvimento coletivo da comunidade escolar, outras podem ser enfrentadas diretamente pela postura do professor em sala de aula. Nesse sentido, o docente de Filosofia pode transformar suas discordâncias em relação às metodologias adotadas em oportunidades de questionamento e inovação pedagógica, reconhecendo que as dificuldades do contexto educativo podem dar origem a

alternativas metodológicas mais coerentes com o filosofar. Tal atitude requer compromisso com o desenvolvimento das competências filosóficas dos alunos e uma postura empática diante de suas experiências e inquietações, condição indispensável para uma prática formativa efetivamente crítica e significativa.

Não basta apresentar os temas transversais; é indispensável promover o diálogo e o exercício da argumentação. Nesse processo, o professor de Filosofia assume um papel decisivo na transformação das práticas escolares, sendo chamado a inaugurar posturas e estratégias pedagógicas que superem a mera transmissão de informações, apresentações pontuais ou atividades de caráter ilustrativo. A abordagem desses temas deve priorizar a reflexão crítica e o debate, oferecendo aos alunos a oportunidade de argumentar sobre os discursos que os atravessam. Para tanto, o docente pode elaborar estratégias próprias, articuladas ao calendário escolar, que respondam às demandas filosóficas negligenciadas por práticas que não estimulam o pensamento discente. Ao propor metodologias centradas na argumentação, o professor possibilita um novo processo de ensino e aprendizagem, no qual os estudantes deixam de ser receptores passivos e passam a ocupar uma posição ativa na construção do conhecimento. Nesse contexto:

A filosofia ocupa-se com os princípios, as causas e condições do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticos, políticos, religiosos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com os princípios, as causas e condições das transformações históricas dos conceitos, das ideias, dos valores e das práticas humanas (Chauí, 2010, p. 25).

À luz da reflexão de Chauí, a filosofia dedica-se à investigação das condições racionais do conhecimento, dos valores e das práticas humanas, bem como à análise crítica das ilusões, dos preconceitos e das transformações históricas que atravessam a vida social. Nesse sentido, ao discutir os temas transversais, a filosofia contribui para sua compreensão ao promover a racionalização dos discursos e a busca pela verdade, utilizando a argumentação como instrumento privilegiado para esclarecer problemas recorrentes da realidade. Por meio do exercício argumentativo, torna-se possível analisar causas, identificar pressupostos e avaliar a consistência das afirmações, favorecendo a formação de um pensamento crítico e racional diante das questões éticas, políticas, culturais e sociais presentes no cotidiano.

Para que esse processo se efetive no contexto escolar, o professor de Filosofia desempenha papel central ao propor estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a questionar informações, opiniões e saberes, assumindo uma postura ativa frente aos discursos que circulam socialmente. A análise de textos e conteúdos midiáticos relacionados aos temas transversais — considerando sua argumentação, autoria, público-alvo e intenções explícitas ou implícitas — constitui um recurso didático relevante para o desenvolvimento da reflexão crítica e do exercício do filosofar. Independentemente da forma como esses temas chegam à escola, cabe ao docente assegurar que sua abordagem se fundamente na racionalidade do discurso, criando práticas que possibilitem aos estudantes ler, interpretar e explicar os acontecimentos do dia a dia, preparando-os para interagir criticamente com os desafios contemporâneos.

Os temas transversais possuem uma dimensão social voltada à mobilização e à conscientização, mas tais objetivos tornam-se difíceis de alcançar em razão das formas predominantemente verticalizadas com que são conduzidos no contexto escolar, marcadas pela ausência de diálogo e pela simples transmissão de informações, conteúdos e opiniões. Nesse cenário, não se cria um espaço efetivo de discussão capaz de influenciar o pensamento crítico dos alunos sobre os problemas da realidade. Considerando que a argumentação constitui um meio fundamental de estruturar raciocínios para demonstrar ou refutar ideias, estando presente em todas as esferas da atividade humana, sua incorporação torna-se indispensável à abordagem dos temas transversais, entendidos como conteúdos relacionados às diversas dimensões da vida humana que devem ser trabalhados na educação para a compreensão e construção da realidade social, visando ao exercício da cidadania e à convivência em sociedade (Brasil, 2018).

A abordagem dos temas transversais, por meio dos elementos da argumentação, pode oferecer contribuições metodológicas relevantes ao ensino de filosofia, uma vez que a simples transmissão de conteúdos não é suficiente para despertar o interesse dos alunos. O engajamento na discussão depende, sobretudo, da forma como as atividades são conduzidas e do modo como os estudantes são instigados a pensar. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as práticas vigentes, ampliando o espaço para o debate argumentativo e assegurando ao professor de Filosofia a autonomia para escolher temas e metodologias que favoreçam o exercício do filosofar em sala de aula.

Nesse sentido, ser professor de filosofia implica compreender que a escolha dos métodos e dos conteúdos a serem ensinados está diretamente vinculada à importância

atribuída ao próprio ensino da filosofia, exigindo um posicionamento pedagógico fundamentado na problematização das práticas educativas e em uma reflexão filosófica sobre seus objetivos formativos, conforme destaca Gelamo (2009). Assim, ao pensar o desenvolvimento do ensino de filosofia, torna-se necessário refletir sobre os fins que se pretende alcançar com os métodos e conteúdos selecionados, considerando que o engajamento dos alunos está relacionado à compreensão da relevância dos temas para a sociedade e para o mundo.

Utilizar o cotidiano como base para a argumentação nas aulas de filosofia do ensino médio possibilita aprofundar a reflexão sobre diferentes dimensões da experiência humana, especialmente por meio do debate de temas transversais. Discutir um assunto, nesse contexto, implica apresentar e sustentar posições com fundamentos consistentes e evidências, superando opiniões infundadas. O desenvolvimento da capacidade argumentativa é um dos objetivos centrais do ensino de filosofia, e sua prática, articulada aos temas transversais, favorece não apenas o aprimoramento dessa competência, mas também uma compreensão mais crítica e filosófica da realidade, exigindo do docente escolhas didáticas e metodológicas coerentes com esse propósito formativo (Brasil, 2018).

No processo de argumentação, o aluno precisa compreender que, para desenvolver um pensamento e ponto de vista, deve levar em conta alguns elementos que fortalecem e fundamentam sua reflexão sobre um tema. Portanto, é fundamental entender que esses elementos desempenham diferentes papéis no discurso. A abordagem dos temas transversais é uma estratégia didática e metodológica para empregar os componentes da argumentação e da retórica. Nesse contexto, as práticas propositivas buscam desenvolver o *ethos*, o *pathos* e o *logos* a partir dos conteúdos vinculados às seguintes áreas: meio ambiente, economia e saúde, de acordo com a base curricular. Assim, essas práticas visam alcançar os seguintes objetivos:

1. Desenvolver a habilidade de argumentação dos alunos a partir da discussão de temas ligados ao meio ambiente, mediante a apresentação de um cenário-problema no qual eles sejam convidados a expressar suas opiniões e a elaborar um discurso favorável ou contrário à questão proposta.

2. Incentivar a elaboração de argumentos por meio do debate de temas ligados a economia, motivando os alunos a se posicionarem a favor ou contra um cenário a ser exposto.

3. Permitir o debate a partir de temas ligados à saúde, apresentando um cenário para que os alunos possam expressar suas opiniões por meio de discursos, a favor ou contra.

4. Observar, com base nas manifestações dos cenários apresentados, como os alunos utilizaram os componentes argumentativos dos discursos para persuadir.

A incorporação de temas transversais pelo professor em sala de aula indica um ensino contextualizado, o que possibilita um debate sobre a realidade do ensino de filosofia e a apresentação de novas abordagens, evitando a impressão de que apenas se destacam as dificuldades e não se propõem soluções para o problema.

Gelamo (2009) sustenta que o lugar privilegiado para problematizar o ensino da filosofia na atualidade é a própria sala de aula, espaço concreto em que a prática filosófica se realiza efetivamente. Essa compreensão indica que é nesse ambiente que o ensino deve ser continuamente pensado e repensado, exigindo do professor a consciência crítica de seu papel e a disposição para redirecionar as formas como os temas transversais são abordados. Nesse sentido, tornam-se pertinentes práticas que possam ser incorporadas às aulas de filosofia no ensino médio, valendo-se da argumentação aristotélica como recurso pedagógico para o estudo desses temas.

A seguir, são apresentadas algumas sugestões de práticas pedagógicas que podem ser incorporadas às aulas de filosofia no ensino médio, utilizando a argumentação aristotélica como um recurso para o estudo dos temas transversais.

Meio Ambiente

1. Debater a questão da poluição, permitindo que os alunos se posicionem em relação às informações fornecidas sobre o tema, utilizando o *ethos*, o *pathos* e o *logos* na construção de seu discurso.

Título: Poluição.

Objetivo: desenvolver os elementos da argumentação.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: texto impresso, caderno e caneta.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: expor um cenário relacionado à poluição e convidar os alunos a expressarem suas opiniões sobre o tema. Com base nisso, solicitar a criação de um discurso para defender suas posições.

Estratégia didática: debate filosófico.

Avaliação: observar a capacidade do emprego do *ethos*, *pathos* e *logos* no discurso apresentado.

2. Discutir a queima da floresta amazônica utilizando o *ethos* no discurso.

Título: Queimadas.

Objetivo: explorar o *ethos* no discurso

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, projetor Datashow, caixa de som, caderno e caneta.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: exibir um vídeo a respeito da queimada na floresta amazônica, incentivando a discussão. Solicitar como atividade a elaboração de um breve texto para ser compartilhado.

Estratégia didática: seminário filosófico

Avaliação: observar a capacidade de emprego do *ethos* no texto.

3. Abordar a preservação ambiental utilizando o *pathos* na elaboração do discurso.

Título: Preservação do meio ambiente.

Objetivo: abordar o *pathos* no discurso.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: texto impresso, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: primeiramente, deve-se fazer uma apresentação aos alunos sobre a importância da preservação ambiental. Em seguida, os principais pontos do discurso devem ser discutidos. Por fim, os alunos devem ser convidados a redigir um texto expressando sua opinião a favor ou contra os argumentos apresentados no discurso.

Estratégia didática: debate filosófico.

Avaliação: observar a capacidade de emprego do *pathos* no discurso pelos estudantes.

4. Abordar o problema do desmatamento utilizando o *logos* na construção do discurso.

Título: Desmatamento.

Objetivo: exercitar o *logos* no discurso

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, projetor Datashow, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: primeiramente, deve-se apresentar um discurso sobre o desmatamento. Em seguida, deve-se promover uma discussão em grupos sobre as informações apresentadas. Por fim, deve-se pedir aos alunos que criem seu próprio discurso, incluindo evidências e dados que retratem o cenário de desmatamento em nível local, regional e global.

Estratégia didática: seminário filosófico.

Avaliação: observar a capacidade do emprego do *logos* no discurso.

Economia

5. Analisar discursos apresentados em um texto sobre trabalho, examinando os componentes da argumentação.

Título: Trabalho.

Objetivo: identificar os elementos da argumentação no discurso.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: primeiro, deve-se apresentar um texto que contenha os elementos da argumentação. Depois, deve-se pedir aos alunos que respondam a um questionário, indicando a identificação de todos os elementos.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: Observar a capacidade de observação dos elementos da argumentação pelos estudantes.

6. Analisar o *ethos* nos discursos sobre renda proveniente do trabalho.

Título: Renda e trabalho: discursos e argumentação

Objetivo: desenvolver a capacidade de análise argumentativa, identificando o *ethos* presente em discursos sobre renda proveniente do trabalho.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: texto impresso ou digital, computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição da atividade: inicialmente, o professor apresenta um texto que aborde a temática da renda proveniente do trabalho, contendo os elementos da argumentação. Em seguida, os alunos são orientados a analisar o discurso, identificando o *ethos* do enunciador por meio da elaboração de um mapa mental, articulando argumentos, valores e posições assumidas no texto.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar a capacidade de identificação do *ethos* pelos estudantes.

7. Analisar texto sobre salário mínimo, observando o *pathos* nos argumentos expostos.

Título: Salário mínimo.

Objetivo: identificar o *pathos* no discurso.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: inicialmente, deve-se apresentar um texto que inclua os componentes da argumentação. Depois, deve-se pedir aos alunos que identifiquem o *pathos* por meio da elaboração de um texto.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar a capacidade de identificação do *pathos* pelos estudantes.

8. Analisar a lógica dos discursos expostos no debate sobre educação financeira.

Título: Educação financeira.

Objetivo: identificar o *logos* no texto.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: primeiro, deve-se apresentar um texto que inclua os componentes da argumentação. Depois, os alunos devem ser convidados a identificar o *logos* por meio de um breve discurso.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar a capacidade de identificação do *logos* pelos estudantes.

Saúde

9. Elaboração de argumentos a respeito da higiene pessoal.

Título: Higiene Pessoal.

Objetivo: elaborar argumentos para um discurso.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: um cenário será apresentado e os alunos deverão criar dois argumentos, que depois deverão expor para os colegas de classe.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar a capacidade dos estudantes de compor seus próprios argumentos.

10. Criação de um texto persuasivo a respeito da vacinação.

Título: Vacinação.

Objetivo: elaborar textos argumentativos.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: os alunos serão convidados a expressar suas opiniões sobre os eventos mostrados em um vídeo, que será exibido. Eles deverão redigir um texto argumentativo e entregá-lo ao docente.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar a capacidade de argumentação dos estudantes.

11. Elaboração de um discurso persuasivo a respeito do saneamento básico.

Título: Saneamento básico.

Objetivo: produzir um discurso persuasivo.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: os alunos deverão redigir um texto discursivo em seus cadernos e, posteriormente, compartilhá-lo com os colegas de classe.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar a capacidade na construção de um discurso pelos estudantes.

12. Analisar como a persuasão se manifesta em um discurso sobre alimentação.

Título: Alimentação.

Objetivo: analisar a persuasão no discurso.

Local: sala de aula.

Materiais necessários: computador, caneta e caderno.

Tempo previsto: 2 h.

Descrição do trabalho: um discurso será apresentado e os alunos serão convidados a identificar os métodos persuasivos e explicá-los aos colegas.

Estratégia didática: estudo direcionado.

Avaliação: observar se os estudantes conseguem identificar as formas de persuasão no discurso.

As práticas propositivas objetivam proporcionar a discussão dos temas da atualidade trabalhando os elementos da argumentação. Nessa perspectiva:

Torna-se importante abordar temas e problemas que viabilizem as explicitações das significações epistemológicas, éticas, políticas e estéticas inerentes as práticas dos indivíduos e da sociedade, bem como o questionamento e a crítica dos preconceitos e ideologias que permeiam os discursos e racionalizações dessas práticas (Rodrigo, 2018, p. 108)

Segundo o trecho, a abordagem de temas e problemas relacionados às diferentes áreas do conhecimento permite que os alunos enfrentem situações do mundo real. Compreender as explicações e significados relacionados à origem do problema ajudará a desenvolver a racionalidade do pensamento, permitindo o uso da argumentação para questionar os temas em destaque. Portanto, é fundamental tratar de assuntos que estejam conectados ao cotidiano e que impactam a vida de cada um. Nesse sentido, discutir os temas transversais é uma maneira de contribuir para o ensino de filosofia desenvolvendo a argumentação no ensino médio.

As práticas propositivas mostram como desenvolver a argumentação com base nos temas transversais. A proposta é abordar questões cotidianas, destacando os

conceitos aristotélicos e da *Nova Retórica* sobre o discurso como uma alternativa às práticas de ensino de filosofia.

Por essas razões, as práticas propositivas mencionadas demonstram que é viável abordar os temas transversais, permitindo que os alunos pratiquem a argumentação. O docente é encarregado de encontrar abordagens metodológicas que capacitem o aluno a debater os assuntos. O próximo capítulo discute a sequência didática como uma abordagem metodológica para o ensino de filosofia no ensino médio.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: A PRÁTICA DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo apresenta uma experiência no ensino de Filosofia em que a sequência didática é adotada como abordagem metodológica voltada ao desenvolvimento da argumentação no Ensino Médio. A partir dessa experiência, reflete-se sobre sua relevância enquanto recurso didático e proposta pedagógica capaz de potencializar o processo de aprendizagem, bem como sobre os princípios teóricos que fundamentaram sua elaboração. Assim, a proposta metodológica é apresentada tanto como contribuição ao ensino de Filosofia quanto como produto educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Filosofia.

3.1 Experiências no ensino de filosofia e a proposta de material didático

A discussão acerca de como a Filosofia deve ser ensinada na educação básica não é recente, mas constitui um debate que atravessa a história da disciplina e sua inserção no currículo escolar. Ao longo do tempo, diferentes concepções de ensino filosófico têm tensionado a prática docente, exigindo que os professores compreendam a metodologia não como um conjunto neutro de técnicas, mas como um problema teórico-prático permanente. Nem sempre os caminhos escolhidos para a abordagem de determinado conteúdo conduzem, em sua integralidade, aos objetivos formativos pretendidos. Nesse contexto, o professor é constantemente desafiado a refletir criticamente sobre sua atuação e a revisar os pressupostos metodológicos que orientam sua prática, buscando aprimorar as condições de possibilidade de um ensino de Filosofia mais consistente, formativo e intelectualmente rigoroso. Nessa perspectiva:

Nos últimos anos os filósofos professores de filosofia brasileiros vêm se preocupando com questões como essas. Trata-se, quer me parecer, de um movimento de pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Um movimento em que os filósofos tem tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis (Gallo, 2004, p. 10)

Segundo o autor, nos últimos tempos os docentes de filosofia têm mostrado uma preocupação metodológica no ensino, reconsiderando práticas e destacando o aspecto filosófico. O interesse reside não somente no método de transmissão do conhecimento, mas também na conexão significativa do conhecimento com o mundo. Um ensino fundamentado em uma reflexão filosófica sobre os métodos utilizados evidencia o

compromisso do docente com o aprimoramento do pensamento dos alunos em relação aos discursos construídos sobre um determinado assunto.

A aula que utilizou a argumentação como estratégia metodológica para o estudo dos temas transversais foi conduzida nesse contexto, considerando a preocupação tanto metodológica quanto filosófica. O foco não se restringiu à forma de transmissão do conhecimento, mas voltou-se à sua relevância para a construção de significados pelos estudantes. A experiência pedagógica teve duração de duas horas, organizadas em quatro momentos de trinta minutos. Inicialmente, o tema foi apresentado e problematizado a partir de sua inserção no cotidiano. Em seguida, os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* foram trabalhados com apoio de slides, a partir de suas definições filosóficas, a fim de favorecer sua compreensão e posterior aplicação.

No segundo momento, ocorreu uma discussão sobre o conteúdo, um momento rico em ideias e reflexões, com uma variedade de pensamentos fundamentados nos conhecimentos adquiridos e na realidade local. A partir disso, notou-se uma divergência de opiniões sobre o cenário apresentado para discussão.

No terceiro momento, foi pedido que os alunos defendessem seus pontos de vista sobre o cenário apresentado e que o transcrevessem para seus cadernos. Depois, as formas de argumentação de cada um foram avaliadas para verificar em que aspecto poderiam ser aprimoradas.

No quarto momento, foram realizados ajustes e correções nas argumentações apresentadas, detalhando os aspectos que poderiam ser aprimorados para que estivessem alinhados com os elementos da argumentação aristotélica. Essa experiência trabalhou a temática de forma filosófica, preocupando-se com a metodologia adequada para a transmissão. Nesse sentido:

O ensino filosófico é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino e que enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o fazer filosofia com o sentido de sua transmissão. Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso filosófico deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda (Cerletti, 2009, p. 21)

Segundo a citação, o que orienta o ensino de filosofia deve ser o ato de filosofar. As metodologias empregadas devem levar em consideração essas afirmações. Ao tratar de um tema, é necessário permitir que o conhecimento seja vinculado ao seu significado e relevância na sociedade. As formas de abordagem podem variar bastante, mas é o

filosofar que estabelece as conexões entre as pautas e o cotidiano, possibilitando, assim, uma discussão de forma racionalizada. O ensino de filosofia deve começar com a problematização de questões que impactam diretamente a vida das pessoas, permitindo o questionamento de temas contemporâneos. Nesse contexto, discutir sobre a realidade desperta o interesse dos alunos e os ajuda a compreender o verdadeiro propósito da filosofia.

Nessa experiência, os alunos demonstraram grande interesse, prestando atenção à aula, interagindo bastante e participando do debate acerca do tema, o que foi um momento muito proveitoso e enriquecedor. Ao expressar seus pontos de vista e registrá-los no caderno, foi possível contribuir para que, na etapa final, pudessem fazer ajustes e corrigir as falhas presentes na elaboração dos textos argumentativos, orientando-os sobre o uso dos elementos da argumentação no discurso.

Dessa forma, a aula auxiliou no aprimoramento do processo de argumentação dos estudantes, permitindo a elaboração de defesas de seus pontos de vista em relação ao cenário apresentado, além de promover um ensino focado na discussão de temas relevantes que impactam as relações políticas e sociais. Assim, não se limitou a evidenciar a transmissão de conteúdos, mas a busca por sentidos e significados de um ensino contextualizado. Nessa perspectiva:

O fundamental é o jogo entre, de um lado, o que se seleciona em toda produção filosófica desses vinte e tantos séculos e, de outro, as necessidades que surgem da existência social, política, e da inserção cultural e da necessidade de subjetivação dos alunos (Favaretto, 2014, p. 26).

Segundo o autor, há um vasto conhecimento acumulado ao longo dos séculos. No entanto, a seleção dos conteúdos a serem ensinados deve considerar os temas mais relevantes na sociedade e o que é necessário para atender às demandas atuais. Nesse contexto, o professor pode incorporar a discussão de conteúdos relacionados ao meio ambiente, economia e saúde na produção filosófica dos alunos, uma vez que o debate de temas transversais surge como uma oportunidade para isso.

Ao longo do processo, observou-se um progresso considerável na construção de argumentos à medida que os alunos defendiam o cenário proposto. No entanto, muitos ainda enfrentam desafios, pois não estão habituados a abordar temas de maneira contextualizada e nem argumentar acerca desses assuntos. Observou-se ainda, que os alunos passaram a incluir experiências e conhecimentos sobre o tema, mencionar

tragédias e sofrimento e apresentar estatísticas sobre acidentes laborais — aspectos básicos que antes não conseguiam abordar. Dessa forma, conseguiram explicar e responder ao cenário apresentado durante exposição do discurso.

Em linhas gerais, a percepção é de que a aula foi bem-sucedida, pois todas as ações planejadas foram implementadas, resultando em uma experiência de ensino que contribuiu significativamente para a superação das dificuldades que os alunos apresentavam em relação ao objeto de pesquisa. Essa percepção surgiu ao analisar os textos produzidos. Observou-se que os pensamentos não eram especulativos, mas seguiam uma sequência bem estruturada e coerente, evidenciando os elementos da argumentação. As reflexões acerca do cenário contribuíam de maneira significativa para o debate e considerando que as explicações e respostas apresentadas no texto foram satisfatórias, concluiu-se que os argumentos atendiam aos elementos do discurso persuasivo aristotélico.

A experiência didática teve um impacto significativo no desenvolvimento da competência da argumentação entre os alunos. Antes, era possível observar pensamentos sem fundamento, ideias desorganizadas e discursos descontextualizados. Com base nas observações, após as atividades, demonstraram maior atenção na formulação e apresentação de pensamentos e ideias, estruturando os argumentos no texto persuasivo que defendia uma pauta.

Essa experiência abordou a argumentação por meio da discussão de um tema da macro área economia, pautada no assunto trabalho. Em relação a esse conteúdo, os alunos tiveram a oportunidade de se manifestar a favor ou contra o cenário apresentado. Além disso, foram desafiados a elaborar um texto que incluísse os elementos da argumentação. Assim, essa atividade pedagógica e filosófica visou desenvolver uma competência fundamental e essencial para todos, especialmente para os estudantes do ensino médio, a saber, a prática da argumentação.

Ainda, permitiu observar uma variedade de pensamentos, ideias e perspectivas. Muitas afirmações e justificativas foram apresentadas, algumas sem uma sequência de raciocínio clara, outras desprovidas de experiências, mas que ajudavam a desenvolver a argumentação. Dessa experiência surgiu uma nova perspectiva sobre como abordar a argumentação no ensino de filosofia, utilizando os temas transversais para desenvolver essa competência. Nesse sentido, “não existem, por certo, receitas padronizadas nem ‘soluções mágicas’ aos problemas práticos do ensino de filosofia, porque não se supões

que todos compartilhem os mesmos problemas, nem sequer que tenham intervindo em sua construção” (Cerletti, 2009 p. 180).

Os desafios do ensino de Filosofia são múltiplos e variam conforme o contexto escolar; contudo, em qualquer circunstância, impõem ao educador a tarefa de repensar criticamente as práticas pedagógicas vigentes. Quando o ensino não estimula o exercício efetivo do pensamento filosófico, torna-se necessário revisar metodologias e concepções, a fim de promover um aprender a filosofar que esteja à altura da complexidade do mundo contemporâneo. Nesse horizonte, a experiência desenvolvida alcançou os objetivos propostos ao fortalecer a habilidade argumentativa dos estudantes e promover o debate de temas transversais mediante o uso de *ethos*, *pathos* e *logos* na construção de discursos situados. Trabalhar com sequência didática, nesse contexto, significou implementar uma proposta intencional e fundamentada, nascida de diagnósticos realizados em sala de aula e orientada pela busca de metodologias que ofereçam novas perspectivas para o ensino de Filosofia.

Propor ações que desenvolvam a argumentação a partir dos temas transversais implica elaborar um material didático orientado por fundamentos teóricos consistentes e por exigências próprias da prática argumentativa. Em perspectiva aristotélica, tal prática vincula-se a uma postura crítica diante dos discursos persuasivos — especialmente daqueles que, à maneira sofística, pretendem impor-se como verdades absolutas. Articulada à sua concepção de educação, que visa à formação de sujeitos capazes de deliberar e julgar com discernimento, a argumentação assume papel formativo central. Assim, construir um material didático alinhado à retórica aristotélica significa oferecer ao ensino de Filosofia uma proposta que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e proporcione aos estudantes do Ensino Médio uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, compreende-se material didático como todo recurso intencionalmente elaborado para favorecer os processos de ensino e aprendizagem (Costa; Costa, 2015). A sequência didática, enquanto proposta metodológica, cumpre essa função ao organizar etapas que fornecem informações, motivam o processo educativo, exercitam habilidades, possibilitam simulações, avaliam conhecimentos e criam espaços de expressão e criação. Sua eficácia, contudo, depende da clareza de seus objetivos e da coerência entre fundamentação teórica e prática pedagógica; ausentes tais elementos, torna-se necessário revisá-la para que efetivamente opere como instrumento de apoio ao ensino e à aprendizagem em Filosofia.

3.2 A definição de sequência didática

Compreendido o que é material didático e sua função no processo de ensino-aprendizagem, também é importante entender o conceito de sequência didática. Sabe-se que, assim como o material didático, a sequência deve atender a requisitos como os mencionados anteriormente. Portanto, os elementos que a compõem devem ser conhecidos, pois constituem sua definição. Segundo Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturada e articulada para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Em outras palavras, a sequência didática é um recurso planejado. Ao escolher implementá-la em sala de aula, o docente precisa considerar as ações a serem realizadas. É fundamental que, ao definir essas ações, o professor as organize e articule de forma a seguir rigorosamente o que foi estabelecido. Sem um planejamento adequado, as atividades a serem realizadas podem ser prejudicadas e, de alguma forma, não atingir os objetivos estabelecidos.

O ensino e a aprendizagem devem se integrar de forma rigorosa em uma sequência didática, que permite a verificação dos objetivos educacionais estabelecidos, pois orienta a prática do docente. Dessa forma, as atividades direcionam o professor sobre o que deve ser alcançado por meio das etapas definidas no planejamento e, posteriormente, na implementação. Nessa perspectiva:

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou, sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizem e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos (Zabala, 1998, p. 20).

O trecho acima declara que a sequência didática é um método para conectar e organizar todas as atividades a serem realizadas em sala de aula. Ao abordar um tema, as etapas devem estar interligadas, pois os objetivos educacionais visam ao mesmo resultado. São as ações coordenadas que determinam o sucesso ou o fracasso. Portanto, planejar cuidadosamente as ações será crucial para que o professor tenha sucesso ao usar esse material didático. O docente precisa estruturar as tarefas da sequência, pois

essa estruturação é fundamental para orientar os passos a serem seguidos. Acerca disso, deve-se atentar para as seguintes situações:

Escolha do tema a ser trabalhado; questionamento para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas e avaliação dos resultados (Oliveira, 2013, p. 40).

Segundo o autor, uma sequência didática é composta por diversos elementos. Ao adotá-la como proposta metodológica, é fundamental escolher o tema e estabelecer os passos para sua execução. Além disso, é necessário realizar uma avaliação para verificar se os objetivos propostos foram atingidos. Considerando esses aspectos, o professor poderá desenvolver um material didático sólido para ser utilizado nas aulas de filosofia do ensino médio.

Portanto, o docente que escolher implementar uma sequência didática como abordagem metodológica nas aulas de filosofia deve considerar os elementos citados anteriormente, a fim de elaborar um material didático que fortaleça sua prática pedagógica. Elaborar uma proposta metodológica para o ensino médio exige uma reflexão cuidadosa sobre os elementos que a compõem, a fim de que se possa oferecer nas aulas um recurso educacional que realmente contribua para o ensino e a aprendizagem da filosofia.

3.3 As contribuições para o ensino e aprendizagem

A sequência didática, empregada como recurso pedagógico no Ensino Médio, contribui para o desenvolvimento de habilidades propriamente filosóficas, entre as quais se destacam a racionalidade crítica e a capacidade argumentativa. Ao organizar o percurso formativo de modo estruturado e intencional, favorece não apenas a apropriação de conceitos, mas sua problematização e aplicação reflexiva, ampliando a compreensão filosófica dos estudantes.

No âmbito da argumentação, impõe-se a reflexão sobre como essa prática pode ser mobilizada para analisar e debater o mundo contemporâneo. O discurso, enquanto construção racional, envolve aquilo que se afirma, se sustenta e se defende, exigindo exame crítico da realidade. Convencer, nesse contexto, não significa impor ideias, mas

apresentar razões consistentes, confrontá-las com objeções e dialogar com discursos predominantes. Nessa perspectiva, Moreira, (2015, p. 23) define a sequência didática como “um instrumento que utiliza uma sucessão de aulas que se convergem para um tema central e se articula em vários módulos de conhecimento”, evidenciando seu caráter organizador e formativo.

A sequência didática contribui para que os estudantes desenvolvam argumentos e formulem posicionamentos consistentes em debates e discussões propostos nas aulas de Filosofia, favorecendo o exercício efetivo da argumentação. Ao estruturar o trabalho com temas complexos por meio de conceitos filosóficos, muitas vezes de difícil apreensão, possibilita sua problematização e apropriação reflexiva. Em um contexto no qual frequentemente predomina a exposição especulativa em detrimento da análise crítica dos fenômenos sociais, a sequência didática apresenta-se como estratégia capaz de despertar o interesse dos alunos para as questões de sua própria realidade. Nesse sentido, cabe ao professor de Filosofia assumir a responsabilidade de mobilizar práticas pedagógicas intencionais — entre elas, a sequência didática — que promovam o engajamento crítico e a compreensão filosófica da complexidade do mundo contemporâneo.

Zabala (1998, p. 20) defende que devemos “pensar não apenas em quais conteúdos serão trabalhados em sala de aula, mas também como serão abordados”. Assim, desenvolver a argumentação por meio da discussão de temas transversais se mostra uma metodologia eficaz para incentivar os alunos a se interessarem pelos eventos cotidianos que impactam a vida de todos.

Em resumo, entre as contribuições destacadas sobre a sequência didática, ressalta-se que ela permite integrar os conceitos filosóficos às questões humanas. Portanto, desenvolver uma sequência didática como uma abordagem metodológica para o ensino de argumentação oferece a oportunidade de discutir os temas transversais propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de temas contemporâneos.

3.4 Norteadores da sequência didática

Os fundamentos norteadores da sequência didática articulam a concepção de argumentação em Aristóteles e na *Nova Retórica* às orientações presentes nos documentos legais e normativos que regulam o ensino de Filosofia. No que se refere às diretrizes formativas para o Ensino Médio, tais referenciais indicam que as práticas

metodológicas devem favorecer o desenvolvimento da argumentação como competência essencial à formação dos estudantes, dada sua relevância para a análise crítica e o debate qualificado da realidade. Nessa perspectiva:

Espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistêmica - entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (Brasil, 2018, p. 562)

O trecho acima faz referência ao que se espera dos jovens atualmente no ensino médio. Com isso em mente, é fundamental que o educador crie atividades que permitam a construção de argumentos com o objetivo de questionar os problemas decorrentes do senso comum e da ciência em diferentes áreas do conhecimento. Isso levará os jovens a adotar uma postura crítica. Portanto, é necessário planejar e implementar aulas que direcionem os alunos para esse objetivo, pois essa é, sem dúvida, a finalidade do ensino de Filosofia. A sequência didática visa esse objetivo, pois abordará a argumentação por meio dos temas transversais, permitindo a discussão de vários tópicos contemporâneos.

Constata-se que os campos de conhecimento são variados; nesse contexto, é fundamental selecionar temas do cotidiano para serem abordados em sala de aula. Dessa forma, o docente pode utilizar os temas transversais para desenvolver a prática da argumentação, pois esses temas tratam de assuntos que são relevantes para a sociedade e que precisam ser discutidos. Nesse cenário:

A BNCC da área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo; Natureza; Sociedade; Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (Brasil, 2018, p. 562).

Conforme o trecho, há uma variedade de campos de conhecimento que o professor pode utilizar para ensinar filosofia, destacando os temas que podem ser discutidos em sala de aula. Ao reconhecer a relevância de discutir temas transversais no ambiente escolar, é essencial desenvolver uma proposta pedagógica que permita a

abordagem de meio ambiente, economia e saúde em sala de aula. Para isso, o educador precisa estar disposto a utilizar um material didático que favoreça essa discussão, sendo que uma sequência didática se apresenta como uma oportunidade para alcançar esse objetivo.

Uma das competências que o ensino de filosofia deve cultivar na formação dos alunos do ensino médio é a capacidade de analisar os diversos processos que permeiam a sociedade. Ao indicar as áreas a serem analisadas, é necessário escolher temas dentro de cada uma delas para verificar suas nuances e interfaces. Assim, a partir das áreas indicadas, os temas transversais podem ser escolhidos para trabalhar a argumentação. A sequência didática, enquanto proposta metodológica, deve permitir a análise de diversos processos relacionados ao mundo, com o objetivo de desenvolver essa competência. Nesse sentido, a base curricular orienta o que o ensino de filosofia deve proporcionar aos alunos do ensino médio. O documento estabelece a seguinte orientação:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional, mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2018, 571).

De acordo a citação, os alunos devem entender e se posicionar sobre a realidade, analisando os processos recorrentes relacionados às diversas questões que envolvem a humanidade. O objetivo é que os alunos formem seus próprios pensamentos e, a partir dessa formação, comecem a argumentar sobre as decisões tomadas em relação a um discurso. Nesse contexto, ao propor uma sequência didática para as aulas de filosofia, deve-se considerar o desenvolvimento argumentativo dos alunos diante dos problemas do mundo. Ao desenvolver essa competência, eles ganham a capacidade de discutir filosoficamente os temas atuais da sociedade.

No que diz respeito à competência a ser desenvolvida, a BNCC (2018) estabelece habilidades fundamentadas em cada área do conhecimento, apontando que o estudante deve ser capaz de formular argumentos com base nos temas propostos para entender os diversos processos que ocorrem no mundo. A sequência didática, enquanto proposta metodológica deve estabelecer conteúdos de diversas temáticas a serem abordados de maneira filosófica no ensino médio, a fim de que os alunos entendam os

processos contemporâneos e se apropriem criticamente da realidade. No que diz respeito à formação para o ensino médio, é imprescindível:

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (Brasil, 2018, p. 572).

Assim, para que a habilidade seja aprimorada, o docente de filosofia deve proporcionar momentos de debate sobre os diferentes temas, a fim de que seus processos sejam compreendidos. A maneira como a habilidade será desenvolvida depende do recurso pedagógico a ser utilizado nas aulas. Dessa forma, ao escolher abordar as questões transversais ao conhecimento, o docente oferece uma nova abordagem de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos nos debates e na construção de argumentos que estimulem a reflexão sobre um cenário apresentado.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 578) cita a sexta competência que estabelece que o ensino deve permitir aos alunos “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

Desse modo, é imprescindível que o ensino de filosofia esteja focado no desenvolvimento de uma postura crítica em relação às situações do dia a dia, para que os estudantes possam distinguir diferentes pontos de vista sobre um tema e respeitar as opiniões alheias. Ao fornecer essa orientação, o ensino de filosofia estará contribuindo para uma formação que os capacite a lidar com as questões do mundo e a enfrentar os desafios que possam surgir, permitindo que tomem decisões mais acertadas.

Por sua vez, a primeira categoria do Referencial Curricular Amazonense – RCA (Amazonas, 2021) trata das particularidades do pensamento filosófico, que incluem método, raciocínio, argumentação, indução e silogismo. Constata-se que, no ensino médio, as aulas de filosofia devem focar na construção de argumentos, pois é por meio deles que o aluno se posiciona em relação ao discurso utilizado no texto ou na fala.

Essa categoria abrange principalmente os princípios da retórica aristotélica. Assim, pode-se observar que o ensino de filosofia deve permitir o desenvolvimento das

habilidades necessárias para que os alunos adotem uma postura crítica em relação à realidade. Para isso, é fundamental que eles comecem a dominar os recursos filosóficos, a fim de estarem preparados para agir quando necessário, utilizando o raciocínio e construindo argumentos diante dos discursos apresentados.

É fundamental considerar como os conceitos filosóficos abordados nesta categoria são organizados no ensino médio, a fim de entender quando os alunos começam a entrar em contato com esses conteúdos, especialmente a argumentação. Isso é importante para saber quando eles começam a desenvolver essa habilidade essencial para discutir as questões do mundo. Assim, de acordo com o RCA, a argumentação deve ser abordada de forma intensiva no primeiro ano do ensino médio, conforme ilustração a seguir.

1ª SÉRIE					
1º BIMESTRE					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
C01 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.					
UNIDADE TEMÁTICA: Pensamento, Crença e Ciências					
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR			
		HISTÓRIA	GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
Formação do pensamento nas diferentes sociedades e o seu processo de sistematização do conhecimento. Desenvolvimento do método científico, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas contribuições no tempo e no espaço. Compreensão das transformações técnicas e científicas, bem como dos processos políticos.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	- Introdução ao estudo da História. - O trabalho do historiador e o uso das fontes - O que a História estuda? - O trabalho dos/as historiadores/as. - O que são fontes históricas? - A escrita da História e a crise dos paradigmas Historiográficos. - A escrita da História: verdades	- Pensamento espacial (categorias geográficas) e raciocínio geográfico. - Métodos de pesquisa geográfica. - As novas tecnologias de representação do espaço; - Linguagens cartográficas. - As Tecnologias Digitais de	- A Sociedade como objeto de estudo científico; - A importância do estudo da Sociologia: a imaginação sociológica; - Introdução aos clássicos da Sociologia e aos principais conceitos; - O pensamento sociológico no Brasil: interpretação e aplicação do	- A Filosofia: áreas de estudo, divisão histórica. - Características do pensamento filosófico: método, raciocínio, argumentação, indução, dedução e silogismo. - O conhecimento científico: suas transformações teóricas e tecnológicas. - Os diferentes tipos de conhecimentos e saberes. - O senso comum: sua diversidade e evolução. - O mito nos diferentes espaços, tempos e culturas.

Fonte: Referencial Curricular Amazonense - RCA (Amazonas, 2021, p. 333)

Apresentação do tema e sensibilização

Ao preparar uma aula, o professor deve encontrar maneiras de despertar o interesse dos alunos pelo tema. No cenário atual, muitos jovens do ensino médio não estão motivados a problematizar o mundo a sua volta. Portanto, é fundamental que o educador seja criativo e eficaz ao apresentar o assunto. Existem diversas abordagens para iniciar uma aula, e uma sugestão seria utilizar aquelas que mais atraem a atenção dos alunos. Nessa perspectiva: “Sensibilização: trata-se, nessa primeira etapa, de

chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema ‘afete’ os estudantes” (Gallo, 2012, p. 96).

Assim, ao apresentar um tema, o professor deve primeiro realizar uma sensibilização. É nesse momento que ele consegue despertar o interesse dos alunos pelo assunto a ser discutido, especialmente nas aulas de filosofia. Na sequência didática, é fundamental considerar como essa conscientização será realizada. Dependendo da escolha do docente, pode gerar muita ou nenhuma empatia, impedindo que a aula atinja seus objetivos. A respeito dos mecanismos de sensibilização, Gallo destaca a seguinte reflexão:

Penso que essa primeira etapa pode ser bem sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos...Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema (Gallo, 2012, p.96).

Desse modo, na introdução da aula, o professor pode utilizar meios de expressão que despertem a empatia nos jovens. Atualmente, observa-se que a maioria dos alunos gosta de tecnologia. A definição da estratégia de sensibilização depende do entendimento do perfil de cada aluno, o que pode levar ao interesse ou à falta de interesse em relação à abordagem dos temas contemporâneos.

Problematização e investigação

Quando um aluno problematiza um tema e propõe questões sobre um discurso, ele está analisando os argumentos utilizados. Nesse momento, ele começa a discordar das respostas e afirmações apresentadas, pois as razões fornecidas não foram consideradas suficientes para convencê-lo. Isso resulta na criação de contra-argumentos que desafiam o cenário proposto pelo autor. Com essa postura, o estudante pode desenvolver seu próprio discurso, defendendo sua posição em relação às divergências surgidas. No que diz respeito ao ato de problematizar destaca-se que:

Essa problematização, se bem conduzida, acabará por revelar os limites e a insuficiência do senso comum, no momento em que este frustra toda expectativa de resposta menos imediata, insinuando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para o equacionamento das questões levantadas. Nessa etapa, a filosofia poderá despertar interesse e mostra-se necessária, se for apresentada

como uma oportunidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum. Só nessa etapa ingressamos no terreno propriamente filosófico (Rodrigo, 2009, p. 58)

Segundo o trecho, para evitar uma discussão superficial é preciso aprofundar o tema a ser debatido; caso contrário, o caráter filosófico fica comprometido. Trata-se de uma transição do senso comum para o senso crítico. As respostas não aparecem de forma espontânea e instantânea, mas são consequências do debate em torno de um tema abordado. As conversas sobre o problema ganham relevância quando se adota uma postura crítica na busca por explicações para a questão levantada. Assim, é necessário atribuir um sentido filosófico à discussão do problema.

Os alunos do ensino médio começam a desenvolver sua maneira de entender o mundo adotando uma abordagem investigativa. A sequência didática deve incentivar os alunos a se tornarem indivíduos questionadores, que não aceitam passivamente as narrativas cotidianas, mas que saibam agir diante dos problemas e busquem formar seus próprios posicionamentos. De acordo com Freire (1996, p. 14), quando conduzida de maneira adequada, a investigação sobre uma questão “insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo”.

Ao permitir a discussão de um tema, a proposta metodológica deve possibilitar que os alunos se aprofundem nos problemas. Essa atitude caracteriza uma postura crítica em relação aos cenários apresentados. À medida que o estudante se aprofunda, desenvolve uma reflexão crítica sobre os fatos e pode contribuir para sua própria compreensão.

Produção Crítica

Depois que os alunos problematizam e investigam o discurso, a crítica se refere aos pensamentos gerados após a análise das argumentações e declarações do cenário proposto pelo autor. Dessa forma, a postura formada em relação ao discurso torna o indivíduo crítico. O docente de filosofia deve buscar métodos que permitam aos alunos refletir criticamente sobre as narrativas contemporâneas a respeito de um tema, não apenas para questionar os argumentos, mas também para fomentar a formação de seu próprio pensamento sobre a abordagem.

Portanto, é fundamental desenvolver argumentos que não apenas fundamentem as divergências, mas também orientem sua maneira de pensar sobre o que está sendo discutido. Em relação ao acompanhamento da produção crítica do aluno, Freire (1996,

p. 17) enfatiza que “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando”.

Como se pode observar, o professor, em sua abordagem metodológica para o ensino de filosofia, não pode deixar de incentivar a capacidade crítica dos alunos. Esse incentivo pode ser promovido por meio de questões contemporâneas a serem debatidas, e a argumentação utilizada na discussão de temas transversais nesse cenário representa uma excelente oportunidade para esse desenvolvimento.

Exposição da produção crítica

Nesta etapa, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas análises sobre os discursos, apontando as semelhanças e diferenças, enquanto expressam sua opinião sobre os posicionamentos que consideram infundados. Essa exposição enriquece o momento de discussão, esclarecendo tanto a postura adotada em relação ao discurso quanto os temas abordados no texto. É por meio dessa interatividade que o ensino de filosofia contribui para o desenvolvimento da habilidade de argumentação, empregando-a para debater os temas transversais no ensino médio.

Avaliação

A avaliação é o meio de diagnosticar os processos resultantes da implementação da sequência didática em sua totalidade, analisando-a tanto como proposta metodológica quanto em relação ao cumprimento dos objetivos. Nesse processo, é importante considerar a atitude do docente em relação à proposta de ensino apresentada e a do aluno como indivíduo em formação.

Segundo Rodrigo (2009, p. 94), “a avaliação deve englobar o processo educativo em sua totalidade, e não apenas parte dele, ou a parte do aluno”. Assim, avaliar uma sequência didática é indagar se as etapas estabelecidas foram executadas de acordo com o planejamento.

Na avaliação, não basta apenas verificar se a proposta metodológica foi implementada conforme o planejado; é fundamental determinar se os resultados de aprendizagem foram atingidos. Nesse contexto, quanto ao uso da argumentação nos temas transversais, deve-se observar se os alunos são capazes de construir argumentos para persuadir e identificar como se posicionam em relação às ideias e fatos apresentados sobre um tema em discussão.

De acordo com Freire (1996, p. 26), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Nesse sentido, é necessário que o docente reflita sobre sua postura em relação ao ensino e ao aluno em relação à aprendizagem.

Na Filosofia, o docente deve partir do pressuposto de que o estudante precisa ser orientado na identificação do que é essencial à sua formação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade argumentativa. Ao constatar fragilidades na elaboração de argumentos consistentes, torna-se pertinente incorporar ao processo de ensino a problematização de questões sociais contemporâneas, tomando-as como ponto de partida para a construção de uma metodologia que favoreça o aprimoramento da argumentação por meio da discussão de temas transversais e da análise crítica dos discursos em circulação.

À luz da discussão realizada, a sequência didática é proposta como abordagem metodológica voltada ao fortalecimento da argumentação nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. Assim, apresenta-se a sequência didática, acompanhada de roteiro explicativo, como produto educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Filosofia, articulando fundamentação teórica e aplicação prática.

Sequência Didática

Tema

Argumentação.

Turma

1º ano do ensino médio.

Conteúdos

Ethos, pathos e logos.

Objetivo geral

Trabalhar os elementos da argumentação a partir da discussão dos temas transversais no ensino médio.

Objetivos específicos

Produzir um discurso persuasivo.

Empregar o *ethos*, o *pathos* e o *logos* no discurso.

Aprimorar a capacidade argumentativa dos estudantes.

Estratégias de ensino

Exibição de vídeos e apresentação de cenários relacionados ao meio ambiente, economia e saúde; debate por meio de rodas de conversa; elaboração de discursos escritos no caderno e exposição discursiva.

Competências e habilidades

A seguir, apresentam-se fragmentos de documentos que orientam, em âmbito nacional e estadual, o ensino e a aprendizagem no Ensino Médio, especialmente no que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Filosofia.

PCAM - ENSINO MÉDIO - FILOSOFIA

Série 1ª - Atividade 1 (Amazonas, 2012, p. 52)

O Argumento

Objetivo: Reconhecer um argumento, decompor as suas partes e localizá-lo em discursos variados.

Competências:

Compreender como os filósofos põem e resolvem um problema filosófico;

Reconhecer quando um argumento é verdadeiro;

Compreender o que é a Dedução e o que é a Indução.

Habilidades:

Detectar os argumentos;

Analisar a(s) premissa(s) e a conclusão;

Reconhecer um argumento falso e um argumento verdadeiro;

Reconhecer o que é uma Dedução e o que é uma Indução.

Apesar de não ser uma referência atual, observa-se que desde a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, do Estado do Amazonas (Amazonas, 2012), a argumentação é uma competência a ser desenvolvida nos estudantes.

BNCC

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e as possíveis relações entre eles.

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e a crítica de ideias filosóficas e

processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

6. Participar pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando as diferentes posições, com vista a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos direitos humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica a desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedade e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

RCA

Categoria 01: Pensamento, crença e ciência (Amazonas, 2021, p. 192), referente à habilidade acima da BNCC, indica que o ensino de filosofia deve contemplar as características do pensamento filosófico como, método, raciocínio, argumentação, indução e silogismo, assim como os diferentes tipos de conhecimentos e saberes.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa.

Número de aulas: 8 (oito).

Materiais necessários

Computador, projetor data show, caixa de som, caderno e caneta.

Detalhamento das aulas

A primeira e segunda aulas serão introdutórias e versarão sobre os elementos da argumentação aristotélica. A terceira e quarta aulas serão uma discussão acerca da preservação da natureza. Na quinta e na sexta aulas será realizada uma discussão acerca do trabalho. A sétima e oitava aulas serão uma discussão acerca da Covid-19. Para cada tema transversal será apresentado um cenário a partir do qual os alunos deverão criar um breve discurso escrito utilizando o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Para concluir, haverá

uma apresentação dos discursos elaborados e reflexões acerca dos argumentos expostos. As aulas encontram-se distribuídas conforme segue.

Aulas 1 e 2

Organização da Turma

Roda de conversa.

Introdução

1º Momento: Exibição de vídeo sobre os elementos da argumentação.

Desenvolvimento

2º Momento: Explicação de *ethos*, *pathos* e *logos*.

Conclusão

3º Momento: Identificação dos argumentos no texto.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos conteúdos abordados.

Aulas 3 e 4

Organização da Turma

Roda de conversa.

Introdução

Cenário: A preservação da natureza é responsabilidade de todos!

1º Momento: Exibição de vídeo e apresentação do cenário.

Desenvolvimento

2º Momento: Produção de um discurso escrito.

Conclusão

3º Momento: Exposição do discurso.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Aulas 5 e 6

Organização da Turma

Roda de conversa.

Introdução

Cenário: Todos precisam trabalhar!

1º Momento: Exibição de vídeo e apresentação do cenário.

Desenvolvimento

2º Momento: Produção de um discurso escrito.

Conclusão

3º Momento: Exposição do discurso.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Aulas 7 e 8**Organização da Turma**

Roda de conversa.

Introdução

Cenário: Todos devem tomar vacina contra a covid19!

1º Momento: Exibição de vídeo e apresentação do cenário.

Desenvolvimento

2º Momento: Produção de um discurso escrito.

Conclusão

3º Momento: Exposição do discurso.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Avaliação

As formas de avaliação deverão ser diversas (escrita argumentativa, avaliação oral avaliação processual e formativa, etc.), sobretudo verificando a capacidade do emprego do *ethos*, do *pathos* e do *logos* nos discursos apresentados.

Essa sequência didática foi concebida como uma sugestão para o ensino médio. Em relação à organização das aulas e das ações de execução apresenta-se o roteiro abaixo

ROTEIRO EXPLICATIVO**AULA 01**

Ação 01: Exibição de vídeo sobre os elementos da argumentação.

Ação 02: Explicação de *ethos*, *pathos* e *logos*.

AULA 02

Ação 03: Identificação dos argumentos no texto.

Ação 04: Ponderações acerca do conteúdo abordado.

AULA 03

Ação 05: Exibição de vídeo e apresentação do cenário acerca do assunto.

Ação 06: Elaboração de um discurso escrito de forma individual.

AULA 04

Ação 07: Exposição dos discursos perante a turma.

Ação 08: Ponderações acerca dos discursos expostos.

AULA 05

Ação 09: Exibição de vídeo e apresentação do cenário acerca do assunto.

Ação 10: Elaboração de um discurso escrito de forma individual.

AULA 06

Ação 11: Exposição dos discursos perante a turma.

Ação 12: Ponderações acerca dos discursos expostos.

AULA 07

Ação 13: Exibição de vídeo e apresentação do cenário acerca do assunto.

Ação 14: Elaboração de um discurso escrito de forma individual.

AULA 08

Ação 15: Exposição dos discursos perante a turma.

Ação 16: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Este roteiro destaca as ações necessárias à implementação da sequência didática, com o propósito de orientar os professores que pretendem usar este material didático para desenvolver a competência da argumentação nas aulas de filosofia no ensino médio. O roteiro e a sequência didática também estão disponíveis no apêndice dessa dissertação ou por meio do seguinte link:

https://drive.google.com/file/d/1tD_qNyoFn1jyeRnGeo3kXR7w83rg8CKy/view?usp=drivesdk

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso do mestrado, o projeto de pesquisa passou por reformulações que permitiram delimitar com maior precisão seus objetivos, fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Longe de representar instabilidade metodológica, tais ajustes constituíram etapa necessária de amadurecimento intelectual, sobretudo em uma investigação que, além da reflexão teórica, implicou a elaboração de um produto educacional voltado ao ensino médio. O refinamento progressivo do problema e dos recortes conceituais foi decisivo para conferir consistência e unidade à proposta final.

A investigação acerca da argumentação, articulada à discussão dos temas transversais, revelou-se fecunda tanto do ponto de vista filosófico quanto pedagógico. O objetivo central consistiu em examinar de que modo a argumentação pode ser desenvolvida no ensino médio a partir da problematização desses temas, compreendendo-os não como conteúdos acessórios, mas como espaços privilegiados para o exercício do pensamento crítico. A pesquisa aprofundou a noção de argumentação enquanto prática racional orientada à formação do juízo, evidenciando sua relevância para a constituição da autonomia intelectual dos estudantes.

No plano teórico, o estudo situou historicamente o desenvolvimento da argumentação na tradição filosófica, destacando o papel decisivo de Aristóteles na sistematização da retórica e na redefinição da relação entre discurso, racionalidade e persuasão. Ao superar a compreensão meramente técnica da retórica, o filósofo evidenciou seu vínculo com a formação ética e política do cidadão. Em diálogo com essa tradição clássica, a pesquisa também incorporou as contribuições da *Nova Retórica* de Chaïm Perelman, especialmente no que concerne à centralidade do auditório, à racionalidade prática e à legitimidade da argumentação em contextos nos quais não há demonstração apodítica, mas deliberação razoável. Essa interlocução entre a retórica aristotélica e a perspectiva perelmaniana ampliou o horizonte teórico da investigação, conferindo-lhe atualidade e densidade crítica.

No que concerne aos temas transversais, a pesquisa buscou esclarecer o conceito de transversalidade como princípio integrador capaz de articular saberes e promover uma abordagem formativa contextualizada. A análise das metodologias empregadas no ensino de Filosofia evidenciou a necessidade de práticas que superem a mera exposição teórica. A adoção de uma sequência didática estruturada demonstrou que a prática da

argumentação constitui instrumento privilegiado para ampliar e aprofundar o exercício do pensamento reflexivo, fomentando o debate fundamentado e o diálogo racional acerca de questões presentes na realidade social.

A investigação explicitou pressupostos metodológicos para o trabalho com a argumentação articulada aos temas transversais, oferecendo subsídios concretos aos professores do ensino médio. Ao articular fundamentação teórica e proposição didática, a pesquisa reafirma que o ensino de Filosofia deve orientar-se pela formação do juízo crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de deliberação racional diante das questões do mundo vivido.

Não se pretendeu, com esta pesquisa, desqualificar práticas já existentes nem sustentar que a proposta metodológica apresentada constitua solução definitiva para os desafios do ensino de Filosofia. Reconhecem-se os limites próprios de todo recorte teórico e de toda proposição pedagógica. Todavia, o estudo demonstrou que a investigação filosófica rigorosa pode contribuir para o aprimoramento das práticas docentes e para o fortalecimento da formação crítica na educação básica.

À luz do percurso realizado, pode-se afirmar que o método adotado se mostrou adequado aos objetivos propostos, permitindo responder às questões norteadoras formuladas a partir do problema de pesquisa. A dissertação apresenta, assim, um itinerário coerente entre fundamentação conceitual, análise histórica, reflexão pedagógica e elaboração do produto educacional.

Por fim, ao integrar tradição clássica e reflexão contemporânea sobre a argumentação, teoria e prática, pesquisa acadêmica e compromisso formativo, o trabalho reafirma a relevância da Filosofia no ensino médio como espaço privilegiado para a construção de sujeitos capazes de argumentar, deliberar e participar criticamente da vida social. Nessa perspectiva, a argumentação não se reduz a técnica discursiva, mas configura-se como exercício de racionalidade compartilhada e condição para o fortalecimento de uma cultura democrática, justificando plenamente o registro e a socialização desta investigação no âmbito acadêmico e educacional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Médio**. Manaus, AM, 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio** do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC-AM. Manaus, 2012.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). **Diretrizes para o uso de inteligência artificial nas instituições federais de ensino superior**. Brasília, DF: ANDIFES, 2024. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/11159> Acesso em: 10jan. 2026.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse e Abel do Nascimento Pena. 1ª Ed. São Paulo: Martins fontes, 2012.

BITTAR, E.C.B. **Curso de Filosofia aristotélica: Leitura e Interpretação do Pensamento aristotélico**. Barueri: Manole, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília. MEC, 2018.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Temas transversais, IV parte**. Brasília: MEC, 2000.

CAMPOS, A. L. A. **A produção do conhecimento: teoria e ciência dos modelos**. São Paulo: Tempos & Memórias, 2004.

CARVALHO, Joaquim de. **Obra completa: filosofia e história da filosofia**. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

CENCI, A. V. **Aristóteles e a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

CERLETTI, Alejandro. **Ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. São Paulo: Autêntica 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

COSTA, Marco Antônio F da; COSTA, Maria de Fátima Barroso. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DAYOUB, Khazzoun Micherd. **A Ordem das Ideias**. Barueri: Manole, 2004.

EMEDIATO, Wander. **Retórica, argumentação e discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Filosofia do ensino de filosofia**. Novas tendências para o ensino de filosofia. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FILHO, Juvenal Savian. **Argumentação: a ferramenta do filosofar**. São Paulo. Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

FIORIN, José Luis. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade**. Direito ao futuro. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

GALLO, Sílvio. Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Filosofia no ensino médio**. Unijuí: Editora Unijuí, 2002.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar**. Comunicação e sociedade, v. 16, 2009.

HALLIDAY, Tereza Lúcia. **O que é retórica**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1999.

HOURLAKIS, A. **Aristóteles e a Educação**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KASTELY, James L. **Retórica e Emoção em Um Guia para Retórica e Crítica Retórica**. Estados Unidos da América: Blackwell Publishing Ltda, 2004.

KOHAN, Walter. **Como ensinar o que é preciso aprender?** Filosofia: Uma oficina de pensamento, 2014.

LANGÓN, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LORIERI, M. A. **A filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: moderna, 2008.

MARIOTTI, H. **Complexidade e pensamento complexo**. Lisboa, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes transversalidade**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MENEZES, William Augusto. **Faces e uso da argumentação**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

_____. William Augusto. **Discurso e virtude**. Belo Horizonte: Núcleo Análise do Discurso, 2004.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução por Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MOREIRA, Ana Elisa Roque. **O sol, a terra e os seres vivos: uma proposta de sequência didática para o ensino de ciências na educação de jovens e adultos**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de A. P. Galvão. 3 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo. Ed. Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, César Augusto. **Ação formadora da alteridade cultural**. Curitiba: Champagnat, 2003

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REBOUL, Olivier. **Introdução a retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Introdução a retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGO, Lídia Maria. **A especificidade do filosofar no ensino de filosofia no nível médio**. Blumenau: IFC, 2018.

_____. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores associados, 2009.

RONDON, Roberto. **Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local dos sujeitos**. Ensinar filosofia, 2014.

SALGADO, Joaquim Carlos. **O espírito do Ocidente ou a razão como medida**. Protágoras de Abdera, a educação, o Estado e a justiça. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2014.

SHARP, Ann Margaret. **A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar**. Trad: Ana L. Falconi. São Paulo, 1996.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Ensino da filosofia**. Investigação dialógica: Uma pedagogia para a docência de Filosofia. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007.

WALTON, D. **Lógica informal: um manual para argumentação crítica**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. BRINTON, A. (Org.). **Fundamentos históricos da lógica informal**. Aldershot: Ashgate, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Argumentação.

Turma: 1º ano do ensino médio.

Conteúdos: *Ethos, pathos e logos.*

Objetivo geral: desenvolver os elementos da argumentação a partir da discussão dos temas transversais no ensino médio.

Objetivos específicos: produzir um discurso persuasivo. Empregar o *ethos*, o *pathos* e o *logos* no discurso. Aprimorar a capacidade argumentativa dos estudantes.

Estratégias de ensino

Exibição de vídeos e apresentação de cenários relacionados ao meio ambiente, economia e saúde; debate por meio de rodas de conversa; elaboração de discursos escritos no caderno e exposição discursiva.

Competências e habilidades

A seguir, apresentam-se fragmentos de documentos que orientam, em âmbito nacional e estadual, o ensino e a aprendizagem no Ensino Médio, especialmente no que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Filosofia.

PCAM - ENSINO MÉDIO - FILOSOFIA

Série 1ª - Atividade 1 (Amazonas, 2012, p. 52): O Argumento

Objetivo: reconhecer um argumento, decompor as suas partes e localizá-lo em discursos variados.

Competências:

Compreender como os filósofos põem e resolvem um problema filosófico; reconhecer quando um argumento é verdadeiro; compreender o que é a Dedução e o que é a Indução.

Habilidades:

Detectar os argumentos;

Analisar a(s) premissa(s) e a conclusão;

Reconhecer um argumento falso e um argumento verdadeiro; reconhecer o que é uma Dedução e o que é uma Indução.

Apesar de não ser uma referência atual, observa-se que desde a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, do Estado do Amazonas (Amazonas, 2012), a argumentação é uma competência a ser desenvolvida nos estudantes.

BNCC

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e as possíveis relações entre eles.

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e a crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

6. Participar pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando as diferentes posições, com vista a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos direitos humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica a desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedade e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

RCA

Categoria 01: Pensamento, crença e ciência (Amazonas, 2021, p. 192), referente à habilidade acima da BNCC, indica que o ensino de filosofia deve contemplar as características do pensamento filosófico como, método, raciocínio, argumentação, indução e silogismo, assim como os diferentes tipos de conhecimentos e saberes.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa.

Número de aulas: 8 (oito).

Materiais necessários

Computador, data-show, caixa de som, caderno e caneta.

Detalhamento das aulas

A primeira e segunda aulas serão introdutórias e versarão sobre os elementos da argumentação aristotélica. A terceira e quarta aulas serão uma discussão acerca da preservação da natureza. Na quinta e na sexta aulas será realizada uma discussão acerca do trabalho. A sétima e oitava aulas serão uma discussão acerca da Covid-19. Para cada tema transversal será apresentado um cenário a partir do qual os alunos deverão criar um breve discurso escrito utilizando o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Para concluir, haverá uma apresentação dos discursos elaborados e reflexões acerca dos argumentos expostos. As aulas encontram-se distribuídas conforme segue.

Aulas 1 e 2 Organização da Turma Roda de conversa.

Introdução

1º Momento: Exibição de vídeo sobre os elementos da argumentação.

Desenvolvimento

2º Momento: Explicação de *ethos*, *pathos* e *logos*.

Conclusão

3º Momento: Identificação dos argumentos no texto.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos conteúdos abordados.

Aulas 3 e 4 Organização da Turma Roda de conversa.

Introdução

Cenário: A preservação da natureza é responsabilidade de todos!

1º Momento: Exibição de vídeo e apresentação do cenário.

Desenvolvimento

2º Momento: Produção de um discurso escrito.

Conclusão

3º Momento: Exposição do discurso.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Aulas 5 e 6 Organização da Turma Roda de conversa.

Introdução

Cenário: Todos precisam trabalhar!

1º Momento: Exibição de vídeo e apresentação do cenário.

Desenvolvimento

2º Momento: Produção de um discurso escrito.

Conclusão

3º Momento: Exposição do discurso.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Aulas 7 e 8 Organização da Turma Roda de conversa.

Introdução

Cenário: Todos devem tomar vacina contra a covid19!

1º Momento: Exibição de vídeo e apresentação do cenário.

Desenvolvimento

2º Momento: Produção de um discurso escrito.

Conclusão

3º Momento: Exposição do discurso.

Avaliação

4º Momento: Ponderações acerca dos discursos expostos.

Avaliação

As formas de avaliação deverão ser diversas (escrita argumentativa, avaliação oral avaliação processual e formativa, etc.), sobretudo verificando a capacidade do emprego do *ethos*, do *pathos* e do *logos* nos discursos apresentados.

ROTEIRO EXPLICATIVO

AULA 01

Ação 01: Exibição de vídeo sobre os elementos da argumentação.

Ação 02: Explicação de *ethos*, *pathos* e *logos*.

AULA 02

Ação 03: Identificação dos argumentos no texto.

Ação 04: Ponderações acerca do conteúdo abordado.

AULA 03

Ação 05: Exibição de vídeo e apresentação do cenário acerca do assunto.

Ação 06: Elaboração de um discurso escrito de forma individual.

AULA 04

Ação 07: Exposição dos discursos perante a turma.

Ação 08: Ponderações acerca dos discursos expostos.

AULA 05

Ação 09: Exibição de vídeo e apresentação do cenário acerca do assunto.

Ação 10: Elaboração de um discurso escrito de forma individual.

AULA 06

Ação 11: Exposição dos discursos perante a turma.

Ação 12: Ponderações acerca dos discursos expostos.

AULA 07

Ação 13: Exibição de vídeo e apresentação do cenário acerca do assunto.

Ação 14: Elaboração de um discurso escrito de forma individual.

AULA 08

Ação 15: Exposição dos discursos perante a turma.

Ação 16: Ponderações acerca dos discursos expostos.