

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA PROF-FILO

MADALENA APARECIDA ZAMBONI IAGNESZ

O DEBATE NO ENSINO DE FILOSOFIA

UNIÃO DA VITÓRIA - PR
2020

MADALENA APARECIDA ZAMBONI IAGNESZ

O DEBATE NO ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada para o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, da Universidade Estadual do Paraná, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Estevão Lemos Cruz

UNIÃO DA VITÓRIA - PR

2020

Catalogação na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 9^a/1416.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I11d Iagnesz, Madalena Aparecida Zamboni.

O debate no ensino de filosofia / Madalena Aparecida Zamboni Iagnesz. - União da Vitória, 2020.

81 f. : il.:

Orientador: Profº. Dr.º Estevão Lemos Cruz.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória, Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Filosofia – PROF – FILO. União da Vitória, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino . 2. Filosofia. 3. Retórica. 4. Debates. 5. Diálogos. I. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós - Graduação – Mestrado Profissional em Filosofia – PROF – FILO. II. Cruz, Estevão Lemos. III. Título

CDD: 107
CDU: 37:1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Ata da defesa de dissertação de mestrado

Aos 28 dias do mês de setembro de 2020, às 19h:00min, via Plataforma online Google Meet, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos (as) professores (as): Estevão Lemos Cruz (Orientador), Daniel Santos da Silva (UNESPAR), Giselle Moura Schnorr (UNESPAR) e Leandro Sousa Costa (UNESPAR) – Membro Externo ao Núcleo PROF-FILO, a fim de arguirem a mestrandona **Madalena Aparecida Zamboni Iagnesz** sobre a apresentação da dissertação intitulada: "**O Debate no Ensino de Filosofia**". A sessão foi aberta pelo presidente e orientador, sendo que coube ao candidato expor o tema de sua dissertação dentro do tempo determinado. Ao final da apresentação, o candidato foi arguido pelos examinadores que, em seguida, consideraram o trabalho de pesquisa: (X) Aprovado. () Reprovado.

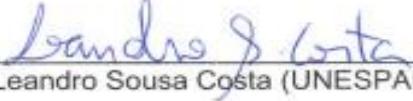
Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 22h23, dela sendo lavrado a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. A candidata está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do programa.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Estevão Lemos Cruz (Orientador)


Prof. Dr. Daniel Santos da Silva (UNESPAR)


Prof. Dr. Giselle Moura Schnorr (UNESPAR)


Prof. Dr. Leandro Sousa Costa (UNESPAR/UNIUV) – Membro Externo

Candidata: Madalena Aparecida Zamboni Iagnesz

União da Vitória, 28 de setembro de 2020.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Recomendações/observações da Banca:

Para o depósito da dissertação, a banca recomenda que a dissertação conte com os seguintes pontos:

- A inclusão de uma discussão conceitual com Platão ou Aristóteles que permita o primeiro capítulo ir além de uma mera descrição histórica. É fundamental que em tal discussão haja um posicionamento da autora.
- A inclusão da questão da *disputatio* medieval como instituto que formará a base do debate moderno.
- A inclusão de uma breve análise da história da filosofia na escola do Brasil no segundo capítulo.
- A inclusão de uma análise dos modelos de debate apresentados no segundo capítulo. É necessário que a autora se preocupe em investigar cada um dos modelos apresentados, avaliando seus prós e contras, e o porquê da escolha de um determinado modelo para a aplicação prática.
- A inclusão de uma análise de como o instituto do debate se faz presente nas High Schools americanas, observando o que neste modelo é possível aproveitar nas escolas brasileiras e o que deve ser evitado. É necessário que a autora tome um posicionamento crítico – e não meramente descritivo – acerca do modelo americano.
- Atentar e reformular afirmações que romantizem e perpetuem a precarização do trabalho.
- Submeter o trabalho final a uma revisão gramatical.
- Atentar para a formatação da ABNT.

RESUMO

Ao assumir que filosofia, ensino e debate sempre caminharam juntos desde os primórdios da filosofia ocidental, a presente pesquisa busca pensar a possibilidade do ensino de filosofia a partir da inserção da prática do debate no ambiente escolar. Para tanto, buscou-se investigar a construção da prática do debate apoiada em dois alicerces. O primeiro, concernente ao método, visa encontrar na retórica, dialética e sofística o substrato que concede ao debate seu caráter filosófico. O segundo, concernente à metodologia, busca visualizar nos modelos modernos de debate, tais como o *Parlamento Britânico*, *Lincoln-Douglas* etc., uma prática que estimule de forma eficiente o bom direcionamento de um debate e possa, consequentemente, proporcionar uma melhor experiência da próprio fazer filosófico enquanto retórica, dialética ou sofística. A aplicação prática da presente pesquisa focou-se especificamente na aplicação do debate com fundamentos na retórica aristotélica e em uma modificação da técnica de debate *Parlamento Britânico*. O resultado da pesquisa apontou para um desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa dos estudantes acerca de temas filosóficos e da validade de suas próprias ideias. Como produto final da pesquisa, houve a criação de um website que expõe a metodologia adotada e visa auxiliar professores interessados em fazer uso da prática do debate nas escolas.

Palavras chave: Ensino; Filosofia; Retórica; Debates; Diálogos.

ABSTRACT

By assuming that philosophy, teaching and debate have always walked together since the beginning of Western philosophy, this research seeks to think about the possibility of teaching philosophy from the insertion of the practice of debate in the school environment. To this end, we sought to investigate the construction of the practice of debate based on two foundations. The first, concerning the method, aims to find in rhetoric, dialectics and sophistry the substrate that gives the debate its philosophical character. The second, concerning methodology, seeks to visualize in modern models of debate, such as the *British Parliament*, *Lincoln-Douglas* etc., a practice that efficiently stimulates the proper direction of a debate and can, consequently, provide a better experience of doing philosophical itself as rhetoric, dialectic or sophistry. The practical application of the present research focused specifically on the application of the debate based on Aristotelian rhetoric and on a modification of the *British Parliament* debate technique. The result of the research pointed to a development of the students' reflective and argumentative capacity about philosophical themes and the validity of their own ideas. As a final product of the research, there was the creation of a website that exposes the methodology adopted and aims to help teachers interested in using the practice of debate in schools.

Key words: learning; Philosophy; Rhetoric; Debates; Dialogs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS SOCIEDADES DE DEBATE.....	9
1.1 A TRADIÇÃO GREGA.....	9
1.1.1 Da retórica.....	9
1.1.2 Retórica e <i>téchne</i>	11
1.1.3 A influência aristotélica e hermagórica.....	17
1.1.4 Da sofística.....	22
1.1.5 Sócrates e a dialética	30
1.1.6 A retórica durante a escolástica	34
2 O DEBATE MODERNO E A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE DE DEBATES	36
2.1 MODELOS DE DEBATE	37
2.1.1 Parlamento Britânico.....	39
2.1.2 Formato Karl Popper	40
2.1.3 Lincoln-Douglas	41
2.1.4 Debate Político	41
2.1.5 World Schools	42
2.2 A TRADIÇÃO DOS DEBATES NAS <i>HIGH SCHOOLS AMERICANAS</i>	42
2.3 A FILOSOFIA NO BRASIL	43
3 APLICAÇÃO PRÁTICA.....	43
3.1 ESPAÇO DE APLICAÇÃO	45
3.2 TEMA TRABALHADO	47
3.3 PLANEJAMENTO.....	49
3.4 DESENVOLVIMENTOS DA ATIVIDADE.....	56
3.5 CONCLUSÕES DA ATIVIDADE PRÁTICA	64
3.6 PRODUTO.....	66

4 A RETÓRICA COMO MÉTODO DE DEBATE	67
CONSIDERAÇÕES	78
REFERÊNCIAS	81
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	82

INTRODUÇÃO

Muito já se escreveu e se discutiu sobre a arte do debate entre os gregos e sua relevância histórica e social. Muitas, também, são as justificativas que apontam a importância da tradição do debate, seja apenas como transmissão de um conjunto de técnicas para um discurso vencedor ou, então, como meio de perpetuar conhecimento, transmitir informações e tradições, formular novas formas estilísticas etc. Em suas configurações iniciais, pode-se dizer que o debate, em alguns casos, irá se aproximar da arte retórica, em outros da erística, da sofística ou da dialética. Tais aproximações nos indica, portanto, que entender a multivocidade que domina o tema do debate se confunde com o próprio modo de entender a formação da filosofia ocidental.

Devido a sua importância na aplicação política, não tardou para que a arte do debate, iniciada na Grécia antiga, fosse exportada para além do mundo helénico; mas foi no período do pós-iluminismo que ela se disseminou em razão de ser compreendida como uma prática necessariamente vinculada à própria ideia de estado de direito. Ao longo da história, tal prática ganhará diversos contornos e modalidades, inclusive tornando-se uma prática competitiva.

O presente trabalho, por sua vez, busca pensar especificamente a possibilidade de incorporar aspectos da retórica aristotélica e do debate competitivo, em especial o modelo denominado “Parlamento Britânico”, como modo de ensino da filosofia. A colocação desta proposta se justifica na medida em que o debate pode agregar diferentes perspectivas sobre assuntos, problemas e promover o posicionamento crítico e a capacidade de defesa de uma ideia. De modo geral, o que nos interessa é avaliar a possibilidade de aliar a utilização de métodos filosóficos ligados à perspectiva do debate – tal como a retórica, a dialética, a sofística etc. – com a metodologia dos modelos de debates competitivos como possibilidade de ensino nas aulas de filosofia com alunos de Ensino Médio. Em conjunto a tal proposta, a pesquisa visa, ainda, a criação de um material didático a ser disponibilizado de modo online, que permita estruturar a criação de sociedades ou clubes de debates nas escolas.

Pensamos que, na escola, o debate pode ser utilizado para desenvolver a capacidade de argumentação e reflexão crítica de nossos alunos, bem como despertar um amadurecimento filosófico. Com vista a tal intuito, nosso trabalho inicia, em seu primeiro

capítulo, com uma investigação histórica acerca de tais modalidades e como elas se desenvolveram ao longo do tempo. Interessa investigar, também, quais foram seus principais representantes e o legado proporcionado quanto à formulação de discursos e debates de diferentes ordens (política, social e segurança pública). O objetivo de tal capítulo é mostrar como o debate sempre esteve presente na história da filosofia e o como seu ensino sempre se valeu historicamente do uso metodológico do debate. Se demonstrado tal prerrogativa, torna-se pressuposto que o ensino metodológico do debate pode se tornar um auxílio fundamental para o ensino de filosofia. De modo específico, o primeiro capítulo se concentrará na abordagem histórica do pensamento sofístico, da retórica aristotélica e da dialética platônica.

No segundo capítulo, nos ocupamos em explicitar o surgimento dos modelos de debates competitivos durante a modernidade, suas estruturas e modos de atuação (Karl Popper, Lincoln Douglas, Parlamento Britânico, Debate Político, Foro Público, *World Schools*). Interessa, ainda, a investigação histórica acerca da expansão dos debates nas *high schools* americanas e a sua recepção nos ambientes escolares.

O objetivo específico deste segundo capítulo é verificar quais são as técnicas atuais de debates e se podemos nos valer delas para o ensino de filosofia. Haveria uma técnica de debate que melhor proporcionasse a experiência metodológica da dialética ou retórica? Aqui é importante traçarmos uma importante distinção. No primeiro capítulo tomamos a dialética, a retórica e a sofística como *métodos filosóficos* a partir dos quais a filosofia se manifesta e possibilita seu ensino. Já no segundo capítulo, tratamos mais especificamente de *técnicas* de debate, ou seja, um conjunto de procedimentos que visam estimular de forma eficiente o bom direcionamento de um debate. Trata-se aqui de aprender a propor um argumento e defendê-lo. Enquanto dialética, retórica e sofística são modos de fazer filosofia, tal conjunto técnico de procedimentos não se confunde com tais modos. Entretanto cabe investigar se o aprendizado destes procedimentos pode encaminhar ou potencializar a experiência dialética, retórica ou sofística. Por fim, a parte histórica de nosso trabalho finda com a abordagem dos debates competitivos, que, nos anos 2000, ganharam espaço pela América latina, incluindo o Brasil.

O terceiro capítulo de nossa investigação trata do desenvolvimento das atividades e da aplicação prática. Nele abordamos os espaços de aplicação e as problemáticas referentes ao tema trabalhado. Sua importância se dá ao passo que concentramos esforços

para demonstrar a riqueza de detalhes proporcionados pelas atividades desenvolvidas com os alunos. Aqui também, foi possível fazer a verificação da prática do uso da retórica aristotélica e como ela pode ajudar nos argumentos quando estamos defendendo uma ideia.

Por fim, apresentamos as atividades desenvolvidas em sala com os alunos na produção de debates baseados no modelo competitivos Parlamento Britânico, visando, principalmente, à habilidade e técnica para a defesa de argumentos.

O último capítulo deste trabalho apresenta a retórica aristotélica como método filosófico capaz de orientar a construção de debates, de modo geral ele complementa de modo técnico as ideias apresentadas ao longo do primeiro capítulo. Nele trataremos sobre os gêneros de um discurso; campos de conhecimento; momentos retóricos e funções retóricas, com a finalidade de tecer relações com as atividades realizadas em sala com os estudantes. O objetivo desde último capítulo é demonstrar a viabilidade do uso da retórica como método de ensino durante as aulas de filosofia em conjunto com as técnicas de debate baseadas no modelo “Parlamento Britânico”.

Quanto aos resultados da proposta apresentada – incorporar aspectos da retórica aristotélica e do debate competitivo como modo de ensino de filosofia – esperamos verificar nos estudantes um desenvolvimento da capacidade de defesa de suas próprias ideias e um aprimoramento da capacidade reflexiva e argumentativa acerca de temas filosóficos. Para tanto, é necessário que o estudante também se faça ciente do sentido filosófico em jogo na própria retórica, na dialética ou na sofística. O objetivo aqui não é fazer do estudante um mero técnico do debate, mas possibilitar que ele possa pensar o fazer filosófico a partir de tais métodos e, ao mesmo tempo, fornecer uma metodologia de aplicação a partir das técnicas de debate. Nossa proposta, portanto, visa oferecer uma unidade que conjuga método (retórica, dialética, sofística etc.) e metodologia (técnicas de debate competitivo tais como Lincoln Douglas, parlamento britânico etc.) que possibilite aos estudantes uma melhor apropriação dos problemas filosóficos e capacidade argumentativa.

Quanto à aplicação da pesquisa, esta foi realizada no Colégio Estadual São Cristóvão, com a turma de 2º ano do curso Técnico de Informática, no período matutino, e no Colégio Estadual Giuseppe Bugatti, com a turma de 2º ano do Ensino Médio. As ações específicas ali desenvolvidas concentraram-se no estudo da retórica aristotélica e na apresentação de alguns dos principais modelos de debates competitivos. Dentro os

modelos apresentados, focou-se, por fim, no estudo do modelo Parlamento Britânico, por se tratar do modelo oficializado em debates competitivos nacional e internacionalmente.

Como produto final da presente pesquisa, foi criado um site explicando a metodologia adotada para o desenvolvimento dos debates na escola com a finalidade de poder auxiliar os demais professores que queiram fazer uso da prática.

1 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS SOCIEDADES DE DEBATE

1.1 A TRADIÇÃO GREGA

1.1.1 Da retórica

A Retórica Antiga recebe esse nome, segundo Tringali (1924), por uma mera questão de localização histórica temporal, tendo em vista seu desenvolvimento durante a Antiguidade Clássica¹. Sua principal característica está no discurso persuasivo. "Só merece o nome de orador quem se empenha em persuadir pelo discurso." (TRINGALLI, 1924, p. 10). Ademais, de modo geral, a retórica pode ser definida como a "teoria e prática do discurso teórico, explica os problemas referentes à elaboração, produção e efeitos do discurso retórico. Ela contém duplo objetivo: ensina a fazer discursos persuasivos e ensina a fazê-los bem feitos" (TRINGALI, 1924, p. 17).

O seu surgimento se dá na Sicília, na Magna Grécia, na segunda metade do século V a.C. com os escritos de Empédocles e os Pitagóricos. Segundo Roland Barthes (1970, p. 175), a retórica surge como um instrumento de poder e domínio, por meio da linguagem, e seu nascimento está, sobretudo, atrelado a questões "judiciais" relativa à propriedade de terras. Barthes (1970) conta que os tiranos Gelão e Hierão promoviam políticas intervencionistas em Siracusa e foram responsáveis por expropriar inúmeras propriedades com a finalidade de povoar a cidade e dividir a terra entre os mercenários. Contudo, com a queda dos tiranos, os antigos proprietários reivindicaram o direito à propriedade que foi subtraído deles². Assim como Barthes, Cassin (2005, p. 148) também defende a ideia de

¹ Durante a Antiguidade, formaram-se três escolas retóricas que receberam a nomenclatura de acordo com a localização geográfica de onde surgiram. A escola Ática surge em Atenas e atinge seu ponto de maior destaque em Roma e Ásia. "Se caracteriza pelo estilo correto, claro, de sóbria elegância, breve, conciso, sem redundância, sem divagação, mais racional que emocional." (TRINGALLI, 1924, p. 93). Cícero faz algumas críticas aos indivíduos dessa escola por considerá-los objetivos demais e por não interagirem com o público. Na Ásia Menor, desenvolve-se a Escola Asiática. Em tal escola, o orador "não cuida muito da correção, da clareza [...], se entrega, com volúpia, aos adornos, às figuras de palavras e pensamentos" (TRINGALLI, 1924, p. 94). Usa da persuasão para agradar e comover e não tanto para convencer por argumentos. Com discursos sempre abundantes, usa muito de modulações na voz e gesticulações. Por fim, surge em Rodes a Escola de Ródia, que representa a transição entre o asiático pomposo e o ático. Tem por característica utilizar-se de discursos secos e obscuros.

² É digna de nota a reflexão que Barthes faz sobre a origem da retórica. Assim nos diz o filósofo francês: "É saboroso notar que a arte da fala está estritamente relacionada a uma reivindicação de propriedade, como se a linguagem, enquanto objeto de uma transformação, condição de uma prática, fosse determinada não a partir de uma util mediação ideológica (como tem sido possível em tantas formas de arte), mas da socialidade

que a retórica nasceu de um processo de reivindicação de terras, onde os proprietários das terras expropriadas indevidamente pelos tiranos, após a queda dos mesmos precisaram formular discursos de defesa para reaver seus bens.

Inúmeras ações judiciais foram criadas com tal propósito reivindicatório e o julgamento de tais ações se dava pela mobilização de grandes júris populares, diante dos quais era necessário ter eloquência e capacidade de persuasão. Barthes (1970, 176) afirma, por fim, que essa técnica de eloquência e convencimento, nascida “de uma só vez na democracia e na demagogia, no judiciário e no político (o que mais tarde foi chamado de deliberativo), rapidamente se tornou um objeto de instrução”. Percebemos deste modo os primeiros indícios com a teoria aristotélica, que trata acerca dos três tipos de discursos (político, epidítico e judiciário).

Ainda nos meados do século V, a arte da retórica chegou em Atenas graças aos comerciantes que atuavam em Siracusa e Atenas. Contudo, o principal nome responsável pela chegada da retórica em Atenas foi Górgias de Leontium (487-380 a. C.), em 427 a.C. Górgias consolidou-se como um dos principais nomes da sofística grega e sua importância na construção da retórica se dá na medida em que ele faz com que a prosa passe “sob o código retórico, acreditando-a como discurso acadêmico, objeto estético, linguagem soberana”, ancestral da literatura. Górgias foi o responsável por adicionar à prosa elementos emprestados da poesia, tais como “palavras de mesma consonância, simetria de frases, reforço de antíteses por assonâncias, metáforas e aliterações” (BARTHES, 1970, p. 176). Com isso, Górgias propôs uma ligadura entre prosa, retórica e estilística. Contudo a função da retórica para Górgias parece se resumir a produzir belos discursos sobre os mais variados assuntos e treinar “seus alunos para defender qualquer um dos lados de uma questão, não importando se o justo ou injusto, cobiçando apenas ganhar a causa” (TRINGALLI, 1924, p. 38), situação essa descrita por Platão como “uma retórica sofística”.

No intuito de combater criticamente a utilização da retórica pelos sofistas, Platão radicalizou a retórica tal como era feita até então, e sugeriu uma retórica ideal, ou ainda, uma retórica filosófica, que é aquela “que analisa e compõe as ideias”, ou aquela proposta no Fêdro (CASSIN, 2005, p. 150), vemos surgir com Platão dois possíveis usos para a

mais nua, afirmada em sua brutalidade fundamental, a da posse de terra: começamos - em casa - a pensar na linguagem para defender a posse. Foi no nível do conflito social que nasceu um primeiro esboço teórico da fala fingida (diferente da fala fictícia, a dos poetas: a poesia era então a única literatura, a prosa apenas acessaria esse *status* posteriormente) (1970, p. 176, tradução nossa).

retórica. Para tanto, o filósofo admitiu que a retórica parte da persuasão, como admitiam os sofistas, mas não que ela possa persuadir sobre qualquer coisa (TRINGALLI, 1924, p. 39).

1.1.2 Retórica e *téchne*

Durante os séculos IV a.C e o III a.C, temos a figura de Zenão de Citium que ocupou-se com a retórica, diferenciando-a da dialética por meio de uma metáfora descrita assim: “*Fechou a mão e reabindo-a logo a seguir, respondeu: 'nisto', entendo como o fechamento a restrição e a concisão da dialética e, ao contrário, referindo-se, com a abertura e a distinção dos dedos, à amplitude da retórica*” (TRINGALLI, 1924, p. 26). Isso é bastante diferente do que foi apresentado até Aristóteles, para o qual a retórica era reduzida à persuasão e não à capacidade de ensinamento.

Zenão põe por terra o antagonismo retórica-persuasão e filosofia-conhecimento. Para ele, a diferença entre retórica e dialética não é uma “diferença hierárquica”, que condicione a segunda à amplitude científica. Percebemos então que se trata apenas da capacidade de quem escreve ou fala, sua clareza de propósitos ou, ainda, a precisão ao abordar um assunto. Desse modo, tanto uma quanto a outra tinham para Zenão um idêntico propósito, a saber, “falar bem”, que, para os estoicos, permanecia intrinsecamente ligado ao significado de “dizer a verdade”.

Pohlenz reafirma Zenão ao dizer que tanto a dialética quanto a retórica, de certo modo, ligam-se à filosofia por estarem presentes entre os gregos durante os momentos em que discursavam:

A luta entre retórica e filosofia começa a tornar-se tão viva como nos tempos da Primeira Sofística e de Platão: a retórica, alçada agora à condição de ciência, é impelida necessariamente a disputar o campo à filosofia. Enquanto no aristotelismo a disputa permanecera adormecida porque, como vimos, a retórica fora sistematizada como disciplina intermediária entre a poética e a filosofia, agora, com a reabilitação da retórica como ciência, torna-se fatal que essa disputa retorne à cena. (PLEBE, 1978, p. 59).

Segundo Plebe, a partir de Zenão chega-nos, ainda, a informação de pelo menos três estoicos que também se ocuparam com a retórica: Cleanto, Crisipo e Diógenes de

Babilônia. O primeiro subdividia a filosofia em seis pontos: dialética, retórica, ética, política, física e teologia.

Diógenes de Babilônia, por volta do século II a.C., afirmava que “*nada é tão persuasivo quanto a verdade e a contínua experiência dos fatos*” e considerava a “*retórica um aspecto fundamental no que diz respeito à formação de homens políticos e úteis para a cidade*”. Percebe-se, dessa forma, a relevância dada à retórica como peça fundamental na preparação para ocupar cargos públicos.

Todavia é com Hermágoras que a retórica passa a tomar rumo quanto ao caráter técnico. Influenciado pelo estoicismo, demonstrava conhecer as diferentes orientações filosóficas, sendo dono de notável ecletismo acadêmico e admirável no que se refere aos preceitos retóricos por ele formulados. Percebe-se em sua teoria o distanciamento provindo dos formalismos escolásticos.

Na história da retórica, a teoria mais importante a que se liga o nome de Hermágoras é a da introdução das denominadas teses no âmbito dos argumentos retóricos. Conforme a terminologia introduzida pelo próprio Hermágoras, a retórica ocupa-se não apenas das hipóteses, isto é, das controvérsias particulares e individuais em que são definidas as pessoas da controvérsia, mas também das teses, ou seja, das questões universais, sem determinação de nenhuma pessoa como objeto da controvérsia. A introdução das “teses” no âmbito da retórica favoreceu o reinício daquela animada luta entre retórica e filosofia. (PLEBE, 1978, p. 61).

Contudo vale lembrar que, em muitos momentos, estiveram presentes as discussões acerca da validade dos argumentos retóricos para a filosofia e, também, de sua forma de escrita ou discursiva. Hermágoras por exemplo, passa a teorizar sobre a introdução das teses na retórica. Percebemos com isso, que os discursos passam a se atentar além da formulação das teses, também para o público ao qual é dirigido.

É com Hermágoras que se desenvolve o conceito de *Stásis*, denominado em latim como *status cause* (PLEBE, 1978, p. 62), o que pode ser entendido como a apresentação da causa, ou, ainda, qual a principal questão a ser debatida, avaliada ou questionada. Contudo Hermágoras não admite a subdivisão dos discursos oferecidas por Aristóteles. Ele propõe estabelecer como ponto de partida a análise do *status cause* e estabelece uma bipartição em *génos logikón* (racional) e *génos nomikón* (legal). Quanto ao primeiro, afirma que se subdivide em conjectural, definitivo, qualitativo e translação. Enquanto o segundo, fica definido em *scriptum et sententia*, leis contrárias e silogismo.

Vemos aflorar com ele o direcionamento racionalista e filosófico durante a defesa das teses jurídicas, versando sobre o caráter de justiça e de verdade dos argumentos. É possível perceber que, até então, retórica e filosofia eram compreendidas de maneira isolada. Contudo, é com Hermágoras que a retórica adquire o caráter técnico, principalmente no campo jurídico.

Quando analisamos as discussões em torno dos tratados retóricos latinos, não é raro observar que estes iniciaram tarde. Plebe (1978, p. 65) afirma que o mais antigo tratado que chegou para nós é a *Rhetorica ad Herennium*, atribuída ao retor Cornifício, que teria vivido por volta do século I. A obra em questão trata sobre os deveres do orador, a divisão da matéria retórica e, em particular, a invenção e a elocução.

É com Cícero que a retórica se eleva ao caráter de disputa filosófica. Para ele, há um caráter necessário e complementar entre a filosofia e a retórica, diferente do que afirmara Platão, que, por sua vez, tentava negar o caráter de *téchne* à retórica. Cícero comprehende que é impossível existir um verdadeiro orador sem a filosofia, tendo em vista que não saberíamos distinguir entre o gênero e a espécie de cada assunto, nem explicá-lo pela definição, nem distribuí-los em partes, nem julgar o verdadeiro e o falso (PLEBE, 1978, p. 67).

É certo que a filosofia não deve subestimar a retórica, tendo em vista o conhecimento sobre as teorias políticas e filosóficas *faciendi dicendique sapientia*, de Temístocles e Péricles, que, com maestria, dominavam não só o discurso político, mas também as questões filosóficas, o domínio e defesa de ideias e a clareza de propósitos ao preocupar-se com a retórica como forma de comunicação entre o orador e o povo. Assim, a retórica assumia, por vezes, inclusive o papel de controle social, de liderança de exércitos e tropas e do conhecimento prático sobre os assuntos e locais.

Quanto à compreensão do debate como arte, *téchne*, outro nome importante é o de Temístocles, que, citado por Tucídides, é descrito como aquele que tem a capacidade de prever o futuro (presciente), capacidade que Tucídides julgava como inata em Temístocles:

Quando se dedicava a um assunto qualquer, era capaz de expô-lo e explicá-lo detalhadamente e, nos momentos em que se defrontava com assuntos nos quais era inexperiente ou imperito, nem assim deixava de enunciar um julgamento adequado. As vantagens e prejuízos aderentes aos acontecimentos podiam ainda estar ocultos, mas ele os antecipava de forma excelente. (JOLY, 2007, p. 29).

Tais características, bem como o curto tempo para analisar os fatos, fizeram de Temístocles uma figura notável na capacidade de improviso de discursos. A análise rápida e precisão de resultados o fizeram um formidável conselheiro da época. “*Seu raciocínio buscava sempre inquirir as probabilidades mais distantes, mergulhadas no tempo futuro; ele antecipava, previa e predizia as vantagens e prejuízos futuros*”. (JOLY, 2007, p. 31).

É possível perceber que Temístocles, quando questionado em debates ou discussões sobre os mais variados assuntos, até mesmo com os quais não tinha muito contato, sempre se saía muito bem em sua forma de julgar. Isso graças a sua capacidade rápida de análise e assimilação dos fatos.

Outro nome relevante da arte do debate foi Péricles, dono de uma excelência moral inegável e que se tornou respeitado pelos cidadãos de seu tempo justamente por sua incorruptibilidade (adônos). Tucídides conta que Péricles “*jamais admitiu exercer a primazia entre os atenienses senão por meios por ele considerados dignos*” (JOLY, 2007, p. 34). Tucídides soma, ainda, a excelência perceptiva responsável por “*apreender nos elementos componentes da realidade presente e, a partir desta compreensão, divisar os desdobramentos futuros*”. Tais características, quando juntas em Péricles, conferem-lhe a excelência na persuasão e na manutenção da organização em Atenas.

Magalhães, em seu texto “Tucídides: a inquirição da verdade e a latênciam do heróico”, alerta para o fato de que há a necessidade de se “registrar por escrito” os acontecimentos, (syngrapho-Tucídides), pois, muitas vezes, os modos tradicionais de aquisição de informação podem apresentar deficiências quanto ao conteúdo e capacidade de preservar a verdade.

No segundo capítulo do livro “De Oratore”, Cícero reafirma sua ideia defendendo que “*a eloquência consiste nas artes dos homens mais eruditos, tu, ao contrário, irmão Quinto, sustentas que ela deve separar-se da excelência da doutrina e consistir num certo tipo de engenho e de exercício*”. (PLEBE, 1978, p. 70). Apesar de alguns contratemplos, Cícero procura explicar a retórica como ars, baseado em duas fontes: a razão e a experiência. Pois ela está em convergência entre o elemento racional da técnica abstrata, com o elemento empírico da experiência e do exercício, é com Cícero que a retórica alcançará seu ponto de maior valorização como complemento da filosofia Antiga.

Após Cícero, a retórica latina entra em colapso. A queda da república Romana parece ter obscurecido a liberdade, essencial para o exercício da oratória, que não consegue mais

trazer para dentro de seus discursos nem a téchne, muito menos a ars. Tudo parece ter se resumido em declamações sem qualquer objetivo, vazias de técnica e de fundamentos.

Todavia não podemos deixar de lembrar sobre a retórica e a posição de Tácito no que se refere à retórica e à poesia. Ele as comprehende como *eloquentia*, ou ainda, “*a arte de dizer*”. Partindo de tal pressuposto, ele trata de estabelecer alguns elementos particulares de cada uma que as distinguem: a *utilitas*, que pertence à oratória; a *voluptas* característica essencial da poesia e, por fim, “*o caráter não social da poesia que vive em um mundo fantástico próprio, enquanto a retórica é uma atividade essencialmente voltada para a sociedade*”. (PLEBE, 1978, p. 72).

Quintiliano também se ocupou na tentativa de retratar a diferença entre a retórica e a poesia. Para ele, a primeira é dirigida para a ação social, enquanto a segunda se reserva à *blanditia* (encanto). Quanto à relação entre filosofia e retórica, Quintiliano tem um posicionamento bastante semelhante a de Cícero ao reafirmar o caráter complementar existente entre as duas e, também, a importância do papel do orador: “*Pois o homem verdadeiramente civil e apto a administrar os negócios públicos e privados, que possa governar com conselhos as cidades, consolidá-las com leis, purificá-las com os tribunais, não pode ser, por certo, outro, senão o orador*” (PLEBE, 1978, p.73).

Para os filósofos gregos clássicos, as questões em torno da vida e da política grega eram entendidas de maneira vinculada. A política era determinante de todo o processo de organização social presente na Pólis, a fim de promover o debate e cuidado para com a coisa pública.

Todavia, Políbio, quando ilustrado pela história grega, traz um novo paradigma no que tange as discussões da Pólis, ele é o primeiro grande nome a atribuir habilidades técnicas e metodológicas na análise dos discursos:

[...] ele é o primeiro grande exemplo que temos de uma história de caráter universal, e não apenas centrada numa Pólis ou região; é narrador por excelência do declínio do papel da Grécia no cenário político do Mediterrâneo, pois também é o primeiro a analisar a ascensão de Roma e seu estabelecimento como potência incontestável (JOLY, 2007, p. 45).

Em suas narrativas em torno das Três Guerras Púnicas; a Ascensão de Roma e o Declínio do papel da Grécia, a principal característica de Políbio é a objetividade. Mesmo se utilizando da digressão, como ferramenta metodológica, para tornar o texto menos

pesado e mais interessante.

O historiador Políbio muito agregou a essa forma de escrita, tomando cuidado para não sobrecarregar o texto com muitas digressões, segundo Joly (2007, p. 51), “*Ele é, sem dúvida, o historiador antigo mais metódico, ao mencionar constantemente seu assunto, por que o apresenta em um determinado contexto, de que forma o faz e como não se deve explicá-lo*”.

Mesmo tendo adotado a cronologia baseada nas Olimpíadas de Timeu, Políbio oferece críticas a ele, por entender que se tratava de um “historiador de gabinete”, que trabalhava com análise de documentos, sem nunca ter estado nos lugares onde os fatos tinham acontecido, ou, ainda, por não checar as fontes de suas pesquisas. Políbio chega a enumerar três pontos, que, segundo ele, “compõe a autoridade de um Historiador”: a pesquisa de documentos e consulta a testemunhas; experiência política e militar e conhecimento do espaço geográfico, das diferentes cidades, mares e rios.

Outro nome importante do período foi Salústio, historiador romano do século I a. C., apontado pela maioria dos estudiosos até o século XVIII como um historiador factual, perpassado pela forma poética de escrita, que não se preocupava em descrever os fatos em ordem cronológica, é retomado nos dois séculos seguintes e compreendido por um viés antes inexplorado. Passa a ser reconhecido pela sua grande capacidade *em expressar a relação homens com o passado*. (JOLY, 2007, p. 67).

Ao compor seus relatos do passado, Salústio produz uma lógica própria dentro da concepção romana da História. Diferentemente das narrativas anteriores, sua escrita se baseava na análise, antes que na mera descrição dos eventos. Sua interpretação do passado parte de um ponto de vista específico, em que os acontecimentos antigos impulsionam a ação no presente, [...]. Com estilo particular e em direta oposição à simetria ciceroniana, utiliza expressões próprias de um latim mais arcaico e algumas de origem popular para produzir argumentos que indicam uma mudança da virtude passada para a ambição de sua época, ruína dos políticos contemporâneos. (JOLY, 2007, p. 70).

É possível perceber ainda que, em seus escritos, a toda hora Salústio transborda seu posicionamento, favorável ou contrário a uma situação. Característica que não passa despercebida pelo leitor, que, em vários momentos, consegue captar seu engajamento político:

Dentre as outras atividades exercidas pelo espírito, em primeiro lugar, útil relatar os acontecimentos passados. Sobre a virtude de tal arte, não preciso deter-me, pois

muitos já se referiram a isso e, também, para que não pensem que eu queira, por vaidade, ressaltar por demais o meu próprio trabalho e dedicação. Ainda mais, creio que, por ter decidido afastar-me da vida pública, alguns darão a pecha de inércia ao trabalho tão importante e útil ao qual me dedico. Certamente fá-lo-ão aqueles que consideram sua maior tarefa curvar-se diante da plebe e obter suas boas graças, por meio do patrocínio de banquetes. Se estes examinassem, com maior cuidado, a época em que obtive magistratura e quais homens não puderam obtê-las e, depois, que espécie de gente chegou ao Senado, sem dúvida concluiriam que minhas opiniões mudaram mais por mérito que por falta de iniciativa e que há de vir mais benefício do meu ócio que das atividades dos outros pela República. (*apud JOLY, 2007, p. 71*).

Armando Plebe, em seu livro “Breve história da retórica antiga”, passa a observar e descrever a forma como a retórica permeia os discursos pitagóricos e sofísticos, e como em determinados momentos esses discursos terminam sendo aproveitados ou dispensados. Aproveitamos tais informações históricas para fundamentar o início desse capítulo a fim de trazer elementos que possam nos ajudar a entender como era o uso dos debates e da retórica naquela época.

1.1.3 A influência aristotélica e hermagórica

Em sua obra “Retórica”, Aristóteles (2007) defende que tanto a retórica quanto a dialética dizem respeito à compreensão humana, e não pertencem a uma ciência definida. Em maior ou menor grau, os homens fazem uso delas defendendo-se a si, ou acusando aos outros.

Portanto uma das principais características da retórica é a capacidade de persuasão e como usá-la. Compreende-se, aqui, a persuasão como o convencimento por meio do discurso, que, por sua vez, implica na instrução.

Na obra “Retórica” (2007), é possível conceber a retórica como a faculdade de observar de maneira técnica os meios de persuasão disponíveis.

É importante ressaltar que alguns meios de persuasão pertencem à retórica, enquanto outros não, como é o caso de testemunhos e provas produzidas por meio de tortura. Em se tratando da obra em questão, é possível constatar que:

Há três espécies de meios de persuasão fornecidos pelo discurso oral. A primeira espécie depende do caráter pessoal do orador; a segunda resulta da intenção da

audiência em determinado estado psicológico; a terceira espécie decorre da prova ou da prova aparente fornecida pelos termos do próprio discurso. (ARISTÓTELES, 2007, 23).

Essas características, por sua vez, orientam a maior ou menor receptividade do discurso. Como o caráter pessoal do orador pode gerar a persuasão, em outras palavras, como a imagem interfere no convencimento de quem ouve o discurso? Em um segundo momento, a persuasão pode vir do ouvinte, quando ele se sente tocado emocionalmente e movido pela emoção se deixa ou não ser persuadido. Em terceiro lugar, a persuasão é afetada pelo próprio discurso.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que existem elementos que interferem no sucesso ou não da persuasão: raciocinar logicamente; entender o caráter humano e a benevolência, entender as emoções e acima de tudo compreender como é o funcionamento da retórica, visando validar um fim.

O orador, o discurso e o ouvinte se configuram como peças fundamentais do diálogo, assumindo características únicas. Tomemos por base a função ocupada pelo ouvinte, é para ele que o discurso se dirige, é ele também que faz julgamento sobre fatos, muitas vezes esses julgamentos são feitos tomando por base fatos passados, presentes ou futuros. Em outras vezes, o que é avaliado é apenas a habilidade do orador, nesse caso, nominaremos apenas como observadores.

A retórica, quando utilizada nos discursos políticos, cumpre a função de fazer ou não algo. Ela precisa ser convincente ou prejudicial a alguém. Analisemos, por exemplo, uma disputa entre candidatos, se tomado conhecimento de que o discurso não está surtindo efeitos desejáveis, tendem a atacar as falhas adversárias no intuito de esconder os defeitos e falhas do próprio discurso. Esse discurso, não visa alcance imediato, mas, sim, lança suas cartas objetivando o futuro.

No discurso jurídico, a perspectiva adotada é a de defesa ou a de ataque a alguém. Um bom advogado, ao perceber a condenação de quem está sendo defendido acusado de determinado crime, tentará a absolvição valorizando aspectos exteriores ao julgamento em questão, como “o réu possui residência fixa; é um bom marido”. Esse tipo de discurso objetiva o passado, ou seja, alguém acusa outrem, por um fato já ocorrido, e este, por sua vez, defende-se da acusação.

Por fim, a retórica pode ser, ainda, abordada pela perspectiva do discurso exibicionista, que, por sua vez, censura ou elogia algo ou alguém. Esse discurso se refere

ao tempo presente.

É necessário que o orador político, jurídico ou exibicional seja capaz de ter sob seu comando as proposições que se refiram às coisas possíveis e impossíveis, e se uma coisa ocorreu ou não. Visto que somente os atos possíveis, e não os impossíveis, podem ter sido realizados no passado ou presente, e desde que tais atos não tenham ocorrido, ou não venham a ocorrer, também não poderão ser realizados ou virem a ser realizados. Ademais, todos os homens, em determinado estado de prazer ou de vergonha, estimulam-nos a aceitar ou rejeitar propostas para ação, seja por meio de acusação a outros homens ou a defesa de si próprios, pois tentam não só provar os aspectos mencionados, mas também mostrar que o bom ou o prejudicial, a honra ou a desgraça, a justiça ou a injustiça, é maior ou menor, absoluta ou relativa, e, portanto, isso deve estar manifesto em nossas proposições de comando sobre a grandeza ou pequenez e o maior ou menor, tanto nas proposições universais quanto nas particulares. Desse modo, devemos ser capazes de dizer qual é maior ou o menor bem, maior ou menor ato de justiça ou injustiça e assim por diante. (ARISTÓTELES, 2007, p. 31).

Dados os fatos, é possível perceber, que estes se referem às proposições em torno das diferentes perspectivas retóricas justas ou não, possíveis ou impossíveis, boas ou más. Ainda com base na obra aristotélica, adentramos as categorias utilizadas pelo orador no discurso político e suas espécies, assim entendidas:

- a) Meios e modos em que o orador deverá reconhecer os números e as fontes de recurso do país, ter a habilidade de citar e recomendar estatisticamente dados relacionados a estes recursos. Cabe a ele, ainda, apontar soluções para gastos desnecessários e como melhor administrar a máquina pública, por exemplo. Trata, portanto, de uma espécie de explanação em torno da gestão;
- b) Guerra e paz, o orador deve reconhecer o poderio militar de seu país, tanto em sentido real quanto em capacidade. Avalia batalhas passadas e como participação e atuação em questão. Nesse caso, poderíamos descrever como a capacidade de assimilação e comparação de fatos, objetivando traçar estratégias e alianças;
- c) Defesa nacional, nessa categoria é importante que o orador tenha conhecimento sobre os variados aspectos de seu país, como quem são seus aliados, como é o poderio bélico, suas relações multilaterais, posições dos quartéis, número de tropas e estratégias de defesa;
- d) Importação e exportação, nesse quesito são necessários conhecimentos acerca de tudo o que o país é autossuficiente e o que carece de mercados externos. Como esses produtos chegam; qual o custo com a produção; armazenamento e transporte;

- e) Por fim, a legislação, visando à manutenção de sua constituição o orador político deve, por sua vez, reconhecer as questões que envolvem a constituição de seu país e dos países com os quais mantém relações, sejam elas estritas ou não, a fim de evitar falhas diplomáticas.

Poderíamos dizer, de certo modo, que a finalidade de todas as inquietações acima descritas seriam a busca pela felicidade, conquistada por meio de ações justas (virtudes) e de coragem, compreendidas na perspectiva grega.

Em um discurso político, o objetivo a ser atingido é a utilidade, ou seja, busca determinar os significados dos fins, e não os próprios fins. Segundo Aristóteles (2007, p. 48, “*as fontes das quais devemos derivar nossos meios de persuasão sobre o Bem e a Utilidade*”, encontram- se em si próprias, ou seja, “*os amantes da vitória, fazem- no pela vitória, os amantes da honra, fazem- no pela honra*”, e assim por diante. Estas, por sua vez, baseiam os fundamentos quando se fala em um discurso a favor ou contrário a uma proposta.

A mais importante e efetiva qualificação para o sucesso nas audiências e discursos de persuasão nos negócios públicos é entender todas as formas de governo e diferenciar seus respectivos costumes, instituições e interesses, pois todos os homens são persuadidos por considerações de seus interesses, e tais interesses reposam na manutenção da ordem estabelecida. Ademais, resta à autoridade suprema conceder decisões oficiais, e esta varia com cada forma de governo, pois, assim como há autoridades supremas diferentes, há também muitas formas de governos diferentes. (ARISTÓTELES, 2007, p. 49).

Aristóteles descreve que “*a persuasão retórica é efetiva não só pela demonstração, mas também pelo argumento ético*”, ou seja, quando acreditamos em quem discursa, seja pela sua fala, seja por suas ações morais, isto tende a nos fazer crer nas palavras de quem as profere.

Parafraseando o autor, poderíamos dizer que nossas características seriam uma espécie de segundo método de persuasão. Elogio e culpa, por sua vez, assumem um caráter fundamental na arte do discurso, com o objetivo de “destacar os efeitos” e os exemplos.

O capítulo X, de “Retórica”, inicia tratando da Acusação e Defesa como ingredientes de um silogismo, que trata de elucidar um delito. O discurso é parte fundamental, tanto de um lado quanto e outro, na arte do convencimento.

Uma vez que o debate se apresenta como a capacidade de defender um ponto de

vista, usando o embasamento do discurso da retórica e da dialética, é possível estabelecer pontos em comum com as pretensões do diálogo presente nos debates.

Notamos a influência das teorias aristotélicas e hermagóricas na retórica grega durante os séculos I a.C. e II d.C. Entre os que se notabilizaram, temos Cecílio de Calacte, que, no entanto, não teve seus textos transmitidos até nós. Todavia, por meio da crítica *Do Sublime*, verificamos que ele desenvolvia uma espécie de exame de casos particulares, ou ainda, uma simulação para tentar resolver alguns dilemas. Plebe (1978) confirma que “*seu método deveria ser o do esquematismo e da classificação*”, parecidos com os apresentados na *Rhetorica ad Herennium*.

De Dionísio de Halicarnasso nos chega o tratado *Perì synthéseos tōn onamáton*, que trata sobre a disposição das palavras. No escrito, é possível identificar que ele se ocupa da escolha, disposição, harmonia e metáfora empregados durante o exercício retórico. Percebe-se, assim, a interferência de Aristóteles em sua escrita.

Plebe em seu texto “*O sublime, a segunda sofística e o ocaso da retórica antiga*”, apresenta Dionísio, um orador conservador, preocupado com a pureza da língua, somente alcançável mediante a imitação dos clássicos, e um dos maiores defensores do aticismo.

Outro importante orador herdeiro da tradição aristotélica é Apolodoro de Pérgamo. Plebe assim o define:

Foi retor de fama não menor, devida também à sua posição de preceptor de Augusto. Como Dionísio, foi rígido defensor do aticismo. A seu ver, a retórica era uma ciência e não uma arte, posto que seus princípios deviam ser rigorosos e inflexíveis. Apolodoro retomava, assim, a teoria aristotélica, mas exagerava a sua tendência racionalista, levando-a a uma rigidez extrema. Enquanto em Aristóteles se fundiam a retórica da demonstração e a psicagogia, isto é, enquanto a retórica aristotélica surgira na confluência do “*deloun*” com o *psychagogēin*, Apolodoro defendia uma retórica fundamentada exclusivamente nas argumentações racionais e baseadas em fatos, com a exclusão, portanto, da persuasão psicagógica e emotiva. (PLEBE, 1978, p. 76).

Contrário à teoria de Apolodoro, surge Teodoro de Gadara que, influenciado pelo ambiente platônico, afirmava que somente “*o entusiasmos e a paixão poderia levar à persuasão*” (PLEBE, 1978, p. 76). Com o tratado *Do sublime* abre-se uma nova discussão em torno da autoria da obra, contudo Rostaigne defende que ele pertença a um discípulo de Teodoro de Gadara, escrito por volta do século I d. C. de nome Hermágoras. Ele apresentaria como um contra aristotelismo e, apesar de não se identificar como um platônico, teria concordado com a teoria do “*phatos como essência da poesia e da oratória*”.

Segundo Plebe (1978, p. 77), os escritos se mostram contrários à teoria “moralista utilitarista das retóricas aristotélicas e estóicas”, que visavam à “utilidade e à harmonia social”. Para o autor, a retórica deve visar ao extraordinário. Deste modo, “a essência e a força da retórica não é a persuasão racional, mas o ímpeto da paixão, o *phatos*”. Tal natureza é o que “dá liga” entre a poesia e a oratória. Contudo vale salientar que elas se distanciam ao passo que a “poesia visa à surpresa, enquanto a oratória visa às evidências”. Unido ao contexto patético, é possível perceber que a imaginação adquire caráter primordial ao “dar vida à apresentação”, no entanto “sem a grandeza da alma, que é inata”, seriam inatingíveis.

Chama-se em geral de imaginação tudo o que, de alguma forma, cria um pensamento gerador de palavras; mas esse termo é usado para indicar as expressões em que aquilo que tu dizes, por força do entusiasmo e da paixão, parece-te que o vês e que o pões diante dos olhos dos ouvintes. (PLEBE, 1978, p. 78).

Já Teofrasto afirma ser o sublime um dos três estilos da retórica que podia ser alcançado por meio de algumas situações: a disposição para os grandes pensamentos; a paixão veemente e entusiástica; seguidas da forma particular das figuras; a nobreza da expressão (escolha da palavra e sentido figurado) e a composição. Percebe-se, nesse sentido, a preocupação em organizar o desenvolvimento do discurso retórico. Nota-se também no tratado uma preocupação para quem o discurso é dirigido (PLEBE, 1978, p. 79).

1.1.4 Da sofística

De conhecimentos ilustres, os gregos chamados sofistas eram donos do título de “sábios”, ou de “possuidores do saber”, como definiu Reale (1992), em sua obra “Sofistas, Sócrates e socráticos menores”. No entanto, tais pensadores passam a receber severas críticas de filósofos clássicos, como Sócrates, Platão, Xenofonte e, posteriormente, de Aristóteles. A partir da leitura desses filósofos, a tradição confere, hoje, ao conceito de sofista um sentido pejorativo, afirmando que os sofistas desenvolvem o uso de raciocínios capciosos, pronunciam discursos perniciosos e que, na sua maioria, não se preocupam nem com a verdade nem se a causa da qual falavam é justa ou injusta. Ademais, têm o

"infame" demérito de cobrarem honorários pelos serviços prestados. Várias foram as críticas feitas aos sofistas por Platão. Reale exemplifica tais críticas, recorrendo ao diálogo *Sofista*, nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, o sofista era um caçador remunerado de jovens ricos [...] em segundo lugar, uma espécie de importador de conhecimentos que interessam à alma [...] e em terceiro lugar, não se nos mostrou como um bocateiro destas mesmas coisas? [...] e em quarto lugar, um mercador dos próprios produtos científicos [...] e em quinto era uma espécie de atleta da agonística aplicada aos discursos, como quem tivesse reservado para si a arte de disputar [...] depois, e sexto lugar, era algo de controvertido; todavia convimos admitir que ele seja uma espécie de purificador espiritual das opiniões que impedem a alma de saber. (REALE, 1992, p. 23).

Xenofantes compara os sofistas a "prostitutos", ao considerar que estes vendam a beleza estética, aqueles vendem discursos com a única finalidade de agradar. Aristóteles, por sua vez, afirma que a sofística trataria de uma sabedoria aparente, e, portanto, não real.

Diante de tantas críticas, resta-nos compreender as razões que levaram ao surgimento da sofística. É por meio do trabalho dos sofistas que especulações são postas em xeque e novas questões que envolvem "*a ética, a política, a retórica, a arte, a língua, a religião, a educação*" (REALE, 1992, p. 24) passam a ser desenvolvidas e colocadas no eixo das discussões da época. A sofística desabrocha em um contexto marcado por profundas transformações sociais, econômicas e culturais.

Recordemos, antes de tudo, a lenta, porém inexorável, crise da aristocracia, que vai paralelamente com o poder sempre crescente do demos, do povo; o afluxo para as cidades, especialmente Atenas, sempre mais maciço dos metecos; a ampliação do comércio, que, superando os estreitos limites das cidades, levava cada uma delas ao contato com um mundo mais amplo; a difusão das experiências e conhecimentos dos viajantes que levavam ao inevitável confronto dos usos, dos costumes e leis helênicas com os usos, costumes e leis totalmente diferentes. (REALE, 1992, p. 27).

Nota-se que os sofistas foram sujeitos de notável habilidade em captar, interpretar e repassar conhecimentos e situações de seus tempos. Tal fator é consideravelmente importante por resolver os problemas do momento e as necessidades pessoais. Cassin (2005, p. 147), nos brinda com sua afirmação de que "*o sofista assim como o orador, ou como o orador que é, pode ter um valor educativo e cultural*", percebemos deste modo, que a sofística também pode ser vista como uma possibilidade para se construir saberes educativos.

Uma marca distintiva importante entre os sofistas e os fisiólogos era o fato de que, enquanto estes utilizavam métodos puramente dedutivos, aqueles recorriam a procedimentos empíricos indutivos que partiam da experiência e o acúmulo de conhecimentos. A importância que os sofistas davam à experiência permite perceber o caráter prático da sofística, que “*não buscava a verdade em si mesma, mas tinham por objetivo o ensinamento*” (REALE, 1992, p. 28). Percebe-se, portanto, que em razão dos sofistas necessitarem de discípulos adeptos de seus ensinamentos, sua arte se mostra como uma verdadeira profissão, o que contraria alguns aspectos da nobreza que se autopropõe portadora da virtude devido ao nascimento e ao sangue.

Tal aspecto contrário à nobreza é fundamental porque surgiu com os sofistas a percepção da possibilidade de que todos, sem distinção, poderiam adquirir a areté, serem fundamentados no saber e não mais somente o pequeno grupo que herdará de seus antepassados.

Cabe lembrar que boa parte das críticas apresentadas pelos grandes nomes da filosofia se devem ao fato de que os sofistas aceitavam pagamentos em espécie pelos ensinamentos prestados, o que era apontado como uma “baixeza moral” (REALE, 1992, p. 29). Essa crítica se dava, em grande parte, pelo motivo de que os sofistas eram, de certa forma, vítimas do preconceito aristocrático, que afirma a necessidade de uma certa condição de nascença abastada que possibilitava aos “filósofos de nascimento” dedicar-se inteiramente aos estudos e na preparação de seus discursos, constituindo, assim, o chamado *otium contemplativo*.

Sem residência fixa, dinheiro ou herança familiar que possibilitasse exercer o *otium contemplativo*, os sofistas fizeram de seus conhecimentos uma profissão e passaram a cobrar pela sua execução fato esse que se consolida como uma das principais acusações feitas aos sofistas.

O sofista se distingue do professor dos nossos dias tanto pela falta de qualquer relação [...] com o Estado, como pelo fato de nenhuma especialização imita a sua atividade. Enquanto homens de ciência, pelo menos na maioria, eram especialistas em quase tudo o que então constituía o conhecimento, enquanto oradores e escritores, prontos e dispostos sempre, como eram, a empenhar-se em diatribes e polêmicas, o tipo hodierno que mais se aproxima é o de jornalista. Meio professores e meio jornalistas, eis a fórmula talvez mais apta para nos dar uma ideia bastante aproximativa do que eram os sofistas no século V. (REALE, 1992, p. 32).

Com vasto conhecimento de mundo, os sofistas eram um verdadeiro paradigma no que diz respeito ao conhecimento da pólis, nos moldes até então aceitos pelos gregos, pois compreenderam que os limites da cidade não mais se justificavam como outrora. Expandiram horizontes em busca de novas oportunidades, tanto de conhecimento quanto de ensinamentos e seguidores.

Até aqui tratamos dos sofistas como se todos pertencessem a um grande conjunto, todavia é importante lembrar que, já em seu tempo, eles foram subdivididos em classes, cada qual com seu ofício. Reale (1992) assim os situa: os grandes mestres da primeira geração, preocupados com as questões morais, e respeitados por Platão; os Eritas, ocupados com a exaltação do conteúdo sem a preocupação com isso, detinham de modo geral um convencimento superficial; e, por fim, os políticos sofistas, homens com o desejo de ocupar o poder político e, em muitos casos, desprovidos de preocupação moral, valendo-se da sofística para benefício próprio. É justamente em razão do descomprometimento moral, com a justiça e a maculação da verdade que os sofistas serão julgados como meros encantadores do povo. Para melhor entender alguns pormenores da sofística, buscamos a partir de agora tratar de alguns dos sofistas mais conhecidos.

Um dos sofistas mais famosos - e muitas vezes citado por Platão - foi Protágoras (481 a. C a 411 a. C), que fundamentou sua proposição acerca do "homem-medida", por meio da compreensão de um certo relativismo. Ele relativizou o ser e o não-ser, o verdadeiro e o falso e, assim, possibilitou a relativização dos valores até então aceitos. A genialidade aqui está em admitir uma certa singularidade em cada homem.

O próprio Platão, ao usar o argumento acerca do sopro (*Theaetetus* 152a-b), concorda com Protágoras ao afirmar que diante de uma mesma situação homens diferentes podem ter experiências diferentes. Aristóteles também concebe a importância da singularidade protagoniana diante do princípio da relatividade (REALE, 1992, p. 35).

Platão reconhece essa "astúcia" protagoniana, e chega a elogiar a capacidade do sofista em professar discursos adequados aos mais diversos assuntos, sejam eles privados ou públicos. Assim, outro ponto forte da teoria de Protágoras é a consideração da habilidade de bem falar, uma técnica possível de ser ensinada a todos.

É claro, portanto, que devemos dar à areté, não o sentido cristão de virtude, mas o sentido original de habilidade (aquele mesmo sentido que Maquiavel retomará falando da virtú do Príncipe): de fato, é evidente que apresentar-se como mestre de virtude, entendida no primeiro sentido, é ridículo, enquanto não o é no segundo. E

se Sócrates e Platão contestarão a possibilidade do ensino da virtude, será porque eles se recusarão a entendê-la como mera habilidade. (REALE, 1992, p. 38).

A questão da relatividade de Protágoras poderia, no entanto, suscitar problemas teóricos graves na medida em que tudo pudesse ser relativizado. Todavia, isso se resolve na medida que entendemos que a relatividade de seu pensamento fica em razão de compreender que "*é verdade que não existem valores morais absolutos e, portanto um bem absoluto, todavia é verdade que existe algo que é mais útil, mais conveniente e por isso mais oportuno*" (REALE, 1992, p. 38). Protágoras conclui sua ideia sobre a relatividade reafirmando que cabe ao filósofo ter a capacidade de perceber o que falta nos demais indivíduos para, então, ajudá-los a sair desse estado de menor sabedoria para o de mais sabedoria.

Outro ponto que passa a ser buscado por Protágoras é a retomada do conceito pitagórico do *kairós* retórico, ou seja, a oportunidade para o emprego de um discurso adequado ora às crianças, ora às senhoras e, ainda, em outras, aos arcontes. Em tais discursos, o *kairós* servia como "uma harmonia numérica" na tentativa de melhor representar as coisas como convenção e buscar captar seus graus de necessidade: "*de uma justiça não cegamente igual para todos, mas conjugada ao kairós, isto é, atribuindo a cada um o seu próprio direito particular*". Tal postura caracteriza, de certa forma, um compromisso social na retórica antiga.

Ainda quanto ao *Kairós*, é justo lembrar que ele se encontra interligado com a *polytropia*: "*Encontrar o modo de sabedoria conveniente a cada uma é próprio da sabedoria. Ao contrário, é sinal de ignorância adotar uma única forma de discurso com aqueles que estão dispostos de maneiras diferentes*" (PLEBE, 1978, p. 7). Isso, por sua vez, remonta ao compromisso social assumido pela retórica, ou seja, levar a oportunidade de discussão aos mais variados grupos, atuando como força operante na educação, propiciando diferentes tipos de linguagem, assuntos e abordagens segundo as convenções, assim como professado por Parmênides e pelos pitagóricos.

Protágoras, por sua vez, agrega ao conceito de *Kairós* a *orthoepopéia*, que é "*a capacidade de encontrar palavras convenientes à expressão*", bem como a facilidade de estender um discurso ou sintetizá-lo quando necessário. Isso tudo faz de Protágoras uma figura ilustre, pois ao afirmar a existência de discursos adequados a cada grupo de indivíduos, a filosofia e sofística ampliam seus horizontes rumo a novas possibilidades.

Outra figura de notável importância para a Sofística é o já mencionado Górgias, . Diferente do que afirmava Protágoras acerca da relatividade da verdade, Górgias fundamenta sua obra com a negação da verdade. Em "Sobre a natureza ou sobre o não-ser" sustenta três proposições:

Não existe o ser, isto é, nada existe.
Mesmo que existisse o ser, ele não seria compreensível.
E mesmo admitindo que ele fosse compreensível, ele não seria comunicável nem explicável aos outros. (REALE, 1992, p. 44).

Com esse argumento, que se mostra muito bem concatenado, é possível perceber que Górgias tem "*o objetivo de excluir radicalmente a possibilidade da existência ou de se alcançar ou, pelo menos, exprimir uma verdade objetiva*" (REALE, 1992, p. 45). O critério de verdade desaparece para ele, já que nada pode se inferir sobre o incompreensível e o desconhecido.

A partir de uma primeira análise do argumento gorgiano acima apresentado, poderíamos inferir que não resta nada a ele a não ser fundamentar seu pensamento valorizando a doxa. Contudo, o que se percebe é que, ao tratar das opiniões em "Elogio de Helena", ele a descreve como "a mais desconfiável de todas as coisas".

Górgias busca, uma terceira via entre o ser e o falaz aparecer, entre Verdade e doxa, como emergiu das mais recentes pesquisas. Isto significa que Górgias renuncia ao logos do ser incontroversível, mas não ao logos que se limite ao âmbito das experiências humanas, isto é, ao logos que se limite a iluminar fatos, circunstâncias, situações da vida dos homens e da cidade. [...] Górgias é, então, um dos primeiros representantes de uma ética de situação. Os deveres variam segundo o momento, a idade, a característica social; a mesma ação pode ser boa ou má segundo quem é o seu sujeito. (REALE, 1992, p. 49).

Segundo Plebe, percebemos algumas relações entre a retórica e a poética em Górgias. O apáte poético (engano, ilusão ou sedução), provavelmente influenciado pela educação pitagórica recebida de Empédocles, vem de certa forma ligado ao conceito mágico-estético, que carrega consigo o encantamento da poesia e da prosa artística. A persuasão retórica se desenvolve muito próxima ao conceito do apáte poético e tem por objetivo “*a ação e o aspecto dialógico da palavra*”.

Essa particular estrutura da “persuasão” retórica, aceita por Górgias, logo conduz a alguns corolários interessantes. Assim, o tipo de “engano” por ela realizado parece ter sido para ele diferente do da poesia: enquanto a poesia faz crer na existência de

coisas que não existe, a “persuasão” retórica, ao contrário, faz crer que as coisas são diferentes do que são, conforme as intenções do orador. (PLEBE, 1978, p.15).

Poderíamos dizer que enquanto o apáte poético fica no campo dos sentimentos aflorados pelo mágico-estético produzido pela narrativa poética; a persuasão se fundamenta mais concretamente, com o convencimento, ou ainda, ela tem uma capacidade de movimento e de adaptação. Górgias descobre a utilidade da palavra no nível teórico (REALE, 1992), já a retórica se mostra como a arte de saber explorar as palavras.

Durante o século V a.C. a importância dessa arte podia ser notada nos tribunais e assembleias, chegando a ser considerada um trunfo nas mãos dos Homens de Estado e, assim, ficando, dessa forma, bastante evidente a sua ligação com a política (REALE, 1992, p. 51).

Górgias deixa claro sua preocupação com o uso da retórica ligada aos valores éticos e afirma, inclusive, que quem não o fizesse deveria ser punido com a morte ou a expulsão da cidade. Percebemos, desse modo, que, ainda aqui, a palavra traz consigo o peso da justiça.

Em análises documentais da obra *Elogio de Helena*, de Górgias, Plebe (1978) percebe que há a subdivisão dos discursos em três grupos assim definidos: escrito dos meteorologistas; os discursos públicos perante os tribunais e assembleias e as disputas filosóficas. Esta última, por sua vez, assume o caráter dialético da filosofia.

Em relação à sofística, é importante lembrar a existência da erística, nascida durante a geração pós-protagoniana, que termina se ocupando do relativismo presente nesse autor, para beneficiar-se e tornar discursos menos relevantes em mais importantes, marcada pelo desejo desmedido de ganhar um debate, levava-os às últimas consequências, sem preocupar-se com a ética ou falta dela.

Donos de um variado repertório semântico, ocupavam-se em cercear seus oponentes, pondo-os em posição de "xeque-mate" e, consequentemente, levando vantagem nas discussões. Contudo a falta de comprometimento com a verdade confere aos eritas adjetivos bastante pejorativos, seus discursos passam a ser chamados de sofismas.

Questões como a justiça, nas mãos da erística, passaram a ser vistas de modo a obter alguma vantagem, Trasímaco, por exemplo, afirma que “*o justo, nada mais é do que*

a vantagem do mais forte" (REALE, 1992, p. 71), visão compartilhada pelo filósofo Platão, na obra "República", que apresenta as leis como antinatureza.

Mas se nascesse um homem dotado de forte natureza, suficientemente forte, então arrancaria de si todos os freios da lei, os quebraria e se libertaria deles, pisaria as nossas instituições, os nossos encantamentos, os nossos sortilépios e as nossas leis, que são todas contra a natureza: e, rebelando-se assim, o nosso escravo resultaria nosso senhor, e desse modo refulgiria o justo segundo a natureza. (REALE, 1992, p. 72).

O homem-medida de Protágoras, no exercício da erística, deixa o relativismo de lado e passa a assumir o caráter de intensificador de desigualdades, crendo, por exemplo, que existem homens para ser senhores e os com menos habilidades deveriam obrigatoriamente tornar-se escravos. O próprio conhecimento seria atingido apenas por alguns, diferente do pensamento apresentado pelo autor do homem-medida.

Na sofística, percebemos que houve o deslocamento do eixo de pesquisa. Se antes os homens ocupavam-se com as questões relativas ao cosmos, ou a natureza, agora o ponto central passa a ser ocupado pela preocupação com o próprio homem, com "finalidades ético-político-educativas" (REALE, 1992, p. 74).

E neste deslocamento do eixo está o valor substancial da sofística. Todavia, não se pode dizer que a sofística também tenha sabido fundar a filosofia moral. Todos os sofistas levantaram e aprofundaram, de diferentes maneiras, problemas morais ou problemas ligados estruturalmente com a moral, mas não souberam alcançar, no nível temático, o princípio do qual todos dependem. Este princípio, como sabemos, consiste na precisa, consciente e razoável determinação da essência do homem. Nenhum dos sofistas nos disse expressamente, isto é, tematicamente, o que é o homem e, por consequência, nenhum dos sofistas fez ver, conscientemente, como as várias doutrinas que professavam conjugavam-se numa determinada concepção de homem. (REALE, 1992, p. 74).

É bastante comum presencermos posicionamentos bastante divergentes a respeito dos sofistas. De um lado, estão aqueles que os reconhecem como filósofos, conheedores das necessidades de seu tempo, com uma ampla visão de mundo. De outro, os que negam aos sofistas o adjetivo de filósofo e os reduzem a meros bajuladores, produtores de discursos de pouca relevância. Contudo, há de se levar em conta que foram admiráveis oradores, que souberam aproveitar o momento histórico, as viagens a cidades vizinhas e os questionamentos acerca do homem.

1.1.5 Sócrates e a dialética

Nascido entre 469 a.C. e 470 a.C., Sócrates morreu em 399 a.C., dele não nos chegaram escritos, no entanto, o conhecemos pelos relatos de Aristófanes e, posteriormente, por Platão. A tentativa de reconstrução do pensamento socrático se mostra difícil de ser efetivado, pois, em alguns momentos, temos um Sócrates que nos é mostrado como o pior dos sofistas na voz de Aristófanes e, em outros momentos, o temos como o protagonista de boa parte dos diálogos de Platão, que coloca em sua boca discursos que imortalizará a sua figura e nos deixará uma imagem quase sem máculas. Até mesmo Aristóteles, que não teve contato direto com Sócrates, em vários momentos o apresenta como um importante pensador (REALE, 1992, p. 84).

Desses informes, surge o que nominamos socráticos menores, cada qual com suas interpretações acerca da figura de Sócrates. Todavia há de se levar em consideração que, por se tratar de perspectivas, não são passíveis de revelar um caráter imparcial sobre o nome em questão.

Por isso uma reconstrução de Sócrates só pode ser feita levando em conta todas as fontes, e não só o que elas dizem, mas também o que calam, lendo uma à luz da outra e vice-versa, e também filtrando cada uma delas a contraluz e utilizando tudo com atento senso crítico, sem abandonar-se a excessos hipocríticos que, infelizmente, nestes últimos lustros, parecem ter paralisado quase totalmente os estudos socráticos. (REALE, 1992, p. 85).

Entre todos os conceitos apresentados de Sócrates, dedicamos maior atenção aos que se referem à dialética, tendo em vista sua relevância para a construção do trabalho em questão. O primeiro ponto a ser esclarecido é seu entendimento sobre a psyché. Sócrates passa a não mais utilizar a prática dos discursos de efeitos como feito até então e considera que, antes de alimentar discursos bem elaborados com falas bonitas, ornados por falas poéticas, se faz necessário que estes promovam “alimento para a alma” (REALE, 1992, p. 138). Assim, passará a adotar discursos breves, que possibilitem o diálogo aberto.

É, pois, evidente, na base do que dissemos, que as finalidades do método dialógico socrático são, fundamentalmente, de natureza ética e educativa e só em segundo lugar e mediamente da natureza lógica gnosiológica. A dialética socrática tem em vista a exortação à virtude, o convencimento do homem de que a alma e o cuidado da alma são o máximo bem para o homem, a purificação da alma provando-a a fundo

com perguntas e respostas, para libertá-la dos erros e dispô-la à verdade. (REALE, 1992, p. 139).

De notável habilidade na construção de discursos, Sócrates teria desenvolvido um método capaz de levar os indivíduos a raciocinar, a pôr-se em contradição e a descobrir-se a si. “*Sócrates apresenta aos juízes o seu modo de filosofar, o seu modo de andar interrogando, provando e refutando*” (REALE, 1992, p. 140).

Essa forma dialética-interrogativa é o que rendeu a ele a condenação, contudo, como afirma Platão, “*não se é matando homens que sairemos vitoriosos, devemos pois, ser melhores e mais virtuosos do que eles*”. A condenação de Sócrates o imortaliza. Seu pensamento estava imbricado nos anseios da juventude grega e, passados milênios, ainda recorremos a ele na tentativa de compreender o que é o *lógos*.

Como afirma Reale (1992), o monólogo sofístico é substituído por Sócrates pela “afirmação do não saber”, abrindo, assim, portas para o diálogo e para o que o próprio Sócrates teria chamado de sabedoria humana. É nesse sentido que se faz necessário compreender o papel da ironia presente na construção do diálogo Socrático.

A ironia em significado geral poderia ser descrita como a dissimulação e, no caso de Sócrates, aponta os variados disfarces (máscaras) e fingimentos dos quais o sofista se utilizava para forçar o interlocutor a dar conta de si, ou ainda, demonstrar-lhe o quanto ignorante era. Esse teria sido o principal motivo de tanta fúria entre seus adversários (REALE, 1992, p. 144).

O aparente desconhecimento professado no desenrolar do método socrático nada mais era do que uma demonstração do quanto os homens, que se julgavam “sábios”, poderiam se contradizer e consequentemente deixar às claras sua ignorância. Ao admitir isso, os colocava em situação de desconforto, provando-lhes sua incapacidade diante do que afirmavam outrora conhecer.

Dado que a ironia, no sentido aqui entendido, é consubstancial ao método socrático e pervade-o inteiramente, pode-se seguramente afirmar que a dialética socrática, enquanto tal, pode ser chamada de “ironia”. E dado que sem diálogo, para Sócrates, não há filosofia, pode-se dizer que a ironia é a cifra do filosofar socrático (REALE, 1992, p. 144).

Percebemos, assim, que a ironia utilizada no método socrático desenvolvia papel fundamental na construção do diálogo e, por conseguinte, na prova sobre a sabedoria. Tão

importante quanto esse entendimento é a presença da confutação e da maiêutica presentes nos diálogos.

Primeiramente Sócrates ouvia o discurso do "dito conhecedor", em seguida esmiuçava o que lhe havia sido apresentado, apresentava as falhas e pedia para que a tese fosse reformulada. E utilizando-se do mesmo procedimento anterior, refazia o caminho quantas vezes se fizessem necessárias, até o interlocutor admitir sua ignorância e desconhecimento.

Platão, na "República", apresenta essa situação afirmando que tanto Sócrates, quanto seus seguidores detinham habilidade ao reproduzir tal método e que ao demonstrar ao interlocutor sua ignorância, estaria preparado para iniciar o caminho rumo ao saber. Antes disso não seria possível alcançar o conhecimento, pois para que se produzisse algo, era preciso antes "expelir" os anseios enraizados e os pré-julgamentos, a fim de abrir caminhos para o surgimento do novo.

O confronto com os que se julgavam conhecedores rendeu a Sócrates suas inimizades, levando-o assim à acusação, condenação e morte. No entanto, seu método já havia gestado o embrião da sabedoria. Da confutação socrática nasce, então, a desestabilização das verdades que afirmavam ingenuamente saber.

Como já afirmado, tal desestabilização é o primeiro passo do método socrático. Passaremos a abordar agora a maiêutica, explicitando sua origem e importância rumo à construção do saber.

Para Sócrates, a alma só atinge o saber, após estar purificada dos saberes incertos, das certezas infundadas e dos conhecimentos não autênticos. Tudo isto obtido graças ao uso da confutação.

Dissemos que, para Sócrates a alma só pode alcançar a verdade "se dela estiver grávida"; ele, de fato, como vimos professava-se ignorante e, portanto, negava decididamente ser capaz de comunicar aos outros um saber ou, pelo menos, um saber constituído de determinados conteúdos. Mas como a mulher que está grávida no corpo tem a necessidade do obstetra para dar à luz, assim o discípulo que tem a alma grávida da verdade tem a necessidade de uma espécie de obstetra espiritual, que ajude esta verdade a vir à luz, e esta é, justamente, a maiêutica socrática. (REALE, 1992, p. 146).

No diálogo platônico entre Sócrates e Teeteto sobre a explicação do primeiro acerca "do parto de ideias", ficam bastante evidentes algumas características sobre o que seria a maiêutica. *"Sócrates - Tu sentes as dores caro Teeteto, sinal de que não estás vazio, mas*

pleno. Teeteto - Não sei, ó Sócrates: Digo-te só aquilo que experimento" (REALE, 1992, p. 147). Poderíamos, pois, concluir que a experiência se torna fator de fundamental importância para a construção do saber, pois é a partir dela que é desenvolvida a refutação e demonstrado o que resta de concreto, o que permite iniciar "o parto" de uma nova ideia.

Na analogia sobre o trabalho das parteiras e sua experiência em trazer a luz um novo indivíduo, Sócrates indaga Teeteto sobre a necessidade de as mesmas conhecerem os melhores meios, medicamentos e formas de se fazer tal façanha. Assim, também o filósofo deve ser capaz de reconhecer em seu "receptor", o melhor caminho para aflorar o saber. A maiêutica seria, portanto, esse reconhecimento do que já se conheceu anteriormente, no entanto, de forma mais límpida e lapidada.

Ao analisar o método socrático, é possível afirmar que ele cumpre uma finalidade ético-pedagógica (REALE, 1992, 150) ao passo que põe o interlocutor a questionar-se sobre as coisas que afirma saber. Diferente do que era feito pelos sofistas que geralmente atingiam grupos de pessoas interessadas em ouvir e discutir as práticas, Sócrates direciona seu método de forma individualizada, promovendo o diálogo.

Temos feito até aqui um recorte, ainda que sucinto, das teorias pré-socráticas, avaliando seus usos de acordo com o momento e assuntos dos quais trataram. Posteriormente abordamos Sócrates o uso do método socrático, a ironia, a confutação e a maiêutica, a fim de elucidar se o mesmo poderia, de alguma forma, interferir na construção dos debates durante a modernidade e auxiliar-nos quanto à proposta de desenvolver diálogos com os estudantes de filosofia em nossas escolas.

Walter Omar Kohan em seu texto "Sócrates e a educação" busca estabelecer alguns pontos em relação ao ensino de filosofia, tenta elucidar como essa relação se estabelece entre quem ensina e quem aprende a filosofia, em quais espaços ela ocorre, por quais motivos, se ela pode ocorrer em modelos tradicionais onde o professor fala e o aluno escuta, ou se consolida onde há abertura para o diálogo. Contudo, Kohan atenta para o fato de que, ao passo que adotamos essa ou aquela postura, logicamente a em posição oposta será excluída. Como pensar então a filosofia? Como torná-la interessante?

Centrar esse problema na figura de Sócrates significa desdobrar essas perguntas em outras, como: que forças Sócrates dispõe para o pensamento de seus interlocutores nas conversas que leva a cabo com os jovens e adultos de Atenas? Que permite e o que impede pensar? Que efeitos provoca no pensar de seus interlocutores, na sua relação com o que pensam, na sua maneira de se considerarem sujeitos pensantes? Quais caminhos transita e abre para que outros

possam explorar, no pensamento? Que transmite e como faz? Que circuitos percorre para isso? Que sabe e o que ignora ao ocupar um lugar com efeitos pedagógicos? De que maneira e para que situa a filosofia nesse espaço? Em que medida suas intervenções permitem ou dificultam pensar a transformação dos modos de vida individuais e coletivos? (KOHAN, 2011, p. 8).

O pensamento socrático apesar de parecer estar relacionado à política, não tem essa pretensão, pelo menos não nesse momento, mas, sim, centra-se no modo como o poder é exercido por Sócrates perante seus interlocutores. Ao relacioná-lo com a proposta de nosso trabalho, é possível perceber que, de uma forma ou de outra, no diálogo também existem relações de poder que se estabelecem a todo tempo no decorrer da conversa.

Contudo, vale lembrar que Sócrates se revela como uma figura bastante emblemática na sua relação com o interlocutor. Para alguns é visto como “o mestre emancipador”, aquele que ajuda a desvelar conhecimentos, que traz a luz e a sabedoria adormecida. Rancière, porém, conota-o como “o mais perigoso dos embrutecedores, na medida em que ele esconde, sob uma máscara emancipadora, sua paixão desigualitária” (KOHAN, 2011, p. 15). Assim como afirma Kohan, Sócrates dá forças para as possibilidades de pensar desafios políticos para ensinar e aprender filosofia.

1.1.6 A retórica e a escolástica.

A Idade Média iniciada em 476 com o enfraquecimento do Império Romano e a destituição de Romulo Augusto se estende por aproximadamente mil anos chegando ao fim em 1453. Dentre os principais acontecimentos que viabilizaram o período citamos aqui: o processo de ruralização europeu entre os séculos V e X; o fortalecimento da igreja católica e a estruturação do sistema feudal. O período foi marcado pelo intenso processo de fusão entre a cultura latina (romanos) e a cultura germânica alguns dos principais representantes desse período podemos citar: São Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Pedro Abelardo e Boécio.

Em se tratando de filosofia vemos aflorar durante os séculos IX e XIII a escolástica, movida pela igreja católica com a intensão de formar pensadores e sacerdotes com a finalidade de atuar nos processos educacionais e sacerdotais. Sob forte influência aristotélica, Tomás de Aquino é consagrado o mais importante nome da escolástica centrando seus estudos nas chamadas artes liberais compostas pelo *trívio* (gramática, retórica e lógica) e pelo *quadrívio* (aritmética, geometria, música e astronomia).

Durante a idade média na educação escolástica ocorriam as “disputas³” (em latim chamadas de *disputationes* em singular *disputatio*) que se mostrava como um caminho formal para o desenvolvimento do debate visando a verdade de acordo com os parâmetros escolásticos medievais (verdades bíblicas).

Ainda que pautado em verdades reveladas, o ensino medieval faz aflorar o *trívio*, lógica, gramática e retórica que passam a fundamentar intensas discussões com o objetivo de transmitir conhecimentos. A relevância do *trívio* e a prática do *disputatio* ultrapassam os limites do período medieval e chegam até a modernidade servindo de base para a construção dos debates desse período.

³ A critério de curiosidade cito aqui algumas das principais disputas desse período: Disputa de Paris em 1240 que culminou com a emissão de uma bula papal por parte do Papa Gregório IX ordenando a queima do Talmude; Disputa de Barcelona em 1263; Disputas publicas em Burgos e Ávila em 1375.

2 O DEBATE MODERNO E A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE DE DEBATES

Desde a Antiguidade, acompanhamos as alterações sociais, políticas e econômicas e, de certa forma, suas implicações no que concerne a filosofia e seu ensino. Com o advento da Revolução Francesa, é alterado não somente o modo de governar no mundo ocidental, mas também se inaugura a nova retórica parlamentar, que passa a se mostrar não somente como um poder coercitivo, mas deliberar sobre toda a especificidade comunicativa.

Durante o século XIX, Grã-Bretanha e Estados Unidos passam a formar novos grupos de debates em universidades como Oxford e Cambridge. Posteriormente, a prática termina se popularizando e ganha territórios pela Europa e Américas.

Pensar os diálogos produzidos a partir dos debates modernos nos leva a indagar sobre as possibilidades do “ensinar e aprender filosofia”. Diante da especificidade do campo de comunicação, é inevitável pensarmos a linguagem e sua multiformicidade, uma vez que existem diferentes formas de comunicar-se e transmitir conhecimentos individuais.

Bakhtin (2016) chegou a seguinte denominação ao se referir aos gêneros de comunicação: primários, que estariam relacionados aos “discursos imediatos e simples”; e gêneros secundários ou complexos, que tratariam de comunicações elaboradas como os discursos judiciais e políticos.

Para tanto, de uma análise, ainda que breve, resulta a necessidade de se identificar qual a natureza dos enunciados (discurso-debate) tendo em vista “o complexo problema da relação de reciprocidade entre a linguagem e a ideologia, linguagem e visão de mundo” (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Percebe-se, assim, a importância de sabermos sobre a natureza dos enunciados objetivando sua lisura. Caso contrário, incorremos a condição de desconhecimento, que, por sua vez, resulta na indiferença, “*no formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da linguagem com a vida*” (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Ao relacionarmos tais princípios com o ensino de filosofia, se faz necessário atentar para algumas situações que, por ventura, rodeiam esse processo. Trata-se, pois, de como planejar, organizar e conduzir o processo de ensinar filosofia, almejando produzir diálogos que, ao mesmo tempo, partam de temas cotidianos, mas, também, ocupem-se com a problemática da natureza do tema a ser averiguado e, desse modo, com o que é a filosofia.

Em *Filosofar: aprender e ensinar*, Kohan organiza a segunda seção da obra apresentando textos que tratam da problemática acerca da possibilidade de se ensinar e aprender a filosofar. Para tanto, faz uso do “aprender filosofia como exercício de si”, de Sílvio Gallo, no qual pensa “a filosofia não como um conhecimento objetivo, mas fundamentalmente como uma prática de transformação do próprio sujeito” (KOHAN, 2012, p. 8), que promove o exercício da experimentação no pensamento.

Ainda na obra em questão, encontramos um texto de Alejandro Cerletti, intitulado *O desejo de filosofia e a reflexão sobre o presente*, que nos brinda com a afirmativa acerca das “quatro dimensões que impulsionam o desejo pela filosofia: a revolta, a lógica, a universalidade e o risco” (KOHAN, 2012, p. 9).

Ao relacionar as quatro dimensões com a proposta de nosso trabalho de produzir debates a partir de diálogos, percebemos que a disposição de um tema nas argumentações de um diálogo e a forma como são postos em questão tratam-se da dimensão de “revolta”. Ao adotar determinado posicionamento, usar este ou aquele argumento para defender sua ideia, almejando a coerência, estamos tratando da “lógica”. A universalidade fica por conta de que “as particularidades incitam o pensamento” (KOHAN, 2012, p. 86) e, portanto, está orientada para todos. Por fim, a dimensão do risco “implica sempre uma decisão submetida às circunstâncias do não previsto”. Trata-se de uma aposta diante do impensado rumo ao novo.

2.1 MODELOS DE DEBATE

Na tentativa de compreender como os modelos de debates podem auxiliar na produção de diálogos e no processo de ensinar e aprender filosofia nos apropriamos dos modelos de debates competitivos, apresentados no “Manual Aspade - Debate e Argumentação para o desenvolvimento do pensamento crítico”. Esse documento de origem panamenha serve como referência para pensar os possíveis modelos de debates, que podem ser adotados na tentativa de produção de diálogos filosóficos em universidades.

Mesmo que a origem da proposta apresentada no documento em questão traga consigo o viés competitivo, não o tomaremos almejando essa circunstância, mas, sim, visando fomentar a necessidade de pontos que facilitem tanto a produção de pensamentos, quanto a defesa de ideias.

Levamos em consideração a riqueza de detalhes técnicos que os modelos podem apresentar, propiciando desenvolver formas de se produzir e defender um posicionamento. Trata-se, pois, de um método para conduzir um debate.

Avaliando o Manual Panamenho de Debates, é possível identificar que o material apresenta três etapas para o debate pautadas na retórica aristotélica: gênero judicial, demonstrativo e deliberativo.

No gênero judicial, discute-se sobre a existência ou inexistência de provas sobre um fato ou circunstância (tese de fato). Na etapa demonstrativa, são feitas analogias para se discutir sobre a possibilidade de utilizar determinados elementos ao se tratar um fato, poderíamos afirmar sobre a validade dos argumentos (tese de valor). Por fim, o deliberativo trata das possíveis soluções para determinados problemas (tese política). (BARRIENTOS, 2017, p. 36).

Percebe-se, desse modo, que existem muitas particularidades entre a proposta de nosso trabalho de promover diálogos nas escolas, visando à defesa de uma ideia, utilizando argumentos coerentes e as apresentadas no documento.

Apesar das controvérsias que regem a prática dos debates, tendo em vista as possibilidades da falta de rigor, as dificuldades de embasamento teórico para a promoção das discussões, a quase ausência de aceitação de propostas e pensamentos divergentes, formulamos a partir de pesquisas, um material que pode orientar o aproveitamento deste como ferramenta para o ensino. Cabe lembrar, ainda, que a crítica feita quanto a falta de rigor, também pode ser sanada, obedecendo alguns aspectos técnicos, que serão posteriormente apresentados.

Da prática do debate, resulta a participação ativa de todos os envolvidos, seja no agir comunicativo, na prática interpretativa, no sentido reflexivo, como ouvinte, ou ainda, como adjudicador.

Diferente do que se propaga, todo debate requer estudo, preparo, dedicação e seriedade, para que adquira um caráter rigoroso. É impossível pensá-lo, sem logo, prever um espaço de luta, ou, ainda, de disputa entre os membros envolvidos.

Apresentamos a seguir alguns dos modelos de debates competitivos, abordados no Manual Aspade, com suas devidas regras e técnicas. Ressalto aqui, que para o momento dedico maior tempo ao modelo de debate Parlamento Britânico, tendo em vista ser este empregado com maior frequência em debates oficiais tanto em nível nacional, quanto

internacional. Em momento algum estou subestimando os demais modelos, contudo, por questões de limitação temporal esse recorte se faz necessário.

2.1.1 Parlamento Britânico

Esse modelo de debate surgiu há mais ou menos 200 anos, como uma simulação ao parlamento britânico composto pelo governo e oposição. Nele é valorizada a capacidade de argumentação dos oradores defendendo ou refutando a proposição definida pela moção.

Segundo Bernardo Rabelo, o modelo de competição de debates brasileiro é baseado no British Parliamentary, que é o mesmo adotado pela WUDC (World Universities Debating Championship), que, em sua penúltima edição, em 2017, contou com a presença de 400 duplas de 90 nacionalidades.

O debate competitivo é composto por quatro duplas. Sendo duas da bancada de defesa e duas da bancada de oposição, escolhidas por sorteio durante a leitura da moção.

É composto por três momentos, a entender. A **preparação**, em que é feita toda a parte de explanação acerca do tema que será considerado, como “A filosofia como disciplina do ensino médio”. O tema pode ou não ser previamente apresentado. A próxima etapa compete a apresentação da moção, que é divulgada 15 minutos antes da competição acerca do tema. Nesse momento é feito o trabalho de recorte sobre o tema e se faz explanação sobre a questão norteadora, como “Esta casa acredita que a permanecia da disciplina de filosofia se faz necessária no ensino médio”. O segundo momento é nomeado de **discurso**, em que é feito todo o trabalho de apresentação das bancadas de Defesa e de Oposição à moção.

A competição se inicia com o Primeiro Membro de Defesa, que deve argumentar sobre as definições da moção, suas propostas e seus juízos de valor, para que os demais debatedores tomem conhecimento sobre o que está sendo debatido. Durante o primeiro e o último minuto de fala de cada um dos membros, é impedido aos oponentes realizarem perguntas. Decorrido esse período é aberto o espaço para possíveis questionamentos feitos pelas equipes adversárias. Em seguida, é a vez do Primeiro Membro de Oposição. A ele compete refutar as definições apontadas pela bancada de defesa e trazer novos argumentos de oposição a moção.

A segunda rodada se inicia com o Segundo Membro de Defesa, responsável por refutar o Primeiro Membro de Oposição e trazer novos argumentos. Logo após, é chegada a hora do Segundo Membro de Oposição que deverá refutar o Segundo Membro de Defesa e trazer novos argumentos para o discurso. Assim se encerra a primeira metade do debate.

Iniciada a terceira rodada com o Terceiro Membro de Defesa e o Terceiro Membro de Oposição, é chegada a hora de trazer outras perspectivas para o debate. Para finalizar, na **Whip**, o Quarto Membro de Defesa e o Quarto Membro de Oposição devem fazer o fechamento do debate, apresentando os melhores argumentos de suas respectivas bancadas e os pontos fragilizados da bancada adversária.

Esse modelo nos possibilita trabalhar como vários alunos ao mesmo tempo, pois ele requer além dos oito alunos debatedores, também uma equipe de adjudicadores que seriam uma espécie de avaliadores do discurso. Desse modo, possibilita que toda a turma participe em alguma etapa do debate.

2.1.2 Formato Karl Popper

Diferente do modelo apresentado anteriormente, no Formato Karl Popper, a moção pode ser feita com antecedência (dias, semanas ou meses antes da competição). O principal objetivo dessa antecipação é para que as equipes possam realizar o estudo do caso que será debatido. No entanto, o sorteio das equipes de defesa e de oposição não é feito antecipadamente. Nesse modelo, o debate é composto por uma equipe de defesa e uma de oposição, ambas compostas por três debatedores.

Com base nas informações acima é possível perceber que existe a necessidade de estudos intensos sobre o assunto de modo geral, os debatedores precisam estar preparados tanto para defender a tese quanto para refutá-la, tendo em vista que a posição que devem discursar só é sorteada pouco antes do início das atividades.

Desse modo, temos dois panoramas para analisar esse modelo, o primeiro é o de que, ele possibilita uma análise geral sobre o tema abordado e o outro é que diante da complexidade que a tese possa trazer e por não saberem qual equipe irão defender os debatedores não tenham tempo hábil para desenvolver todos os seus argumentos. Por se tratar de um debate composto por equipes, todos os membros devem estar com seus raciocínios alinhados para poder sustentar seus argumentos, dar sequência lógica as falas.

2.1.3 Lincoln-Douglas

Modelo inspirado nos debates realizados sobre a escravidão, a moral e os valores, sustentados por Abraham Lincoln e Stephen A. Douglas, em meados da metade do século XIX. Esse debate não ocorre entre equipes, mas entre duas pessoas. São desenvolvidas reflexões sobre valores éticos e morais e a forma lógica com que o orador desenvolve seu discurso. Esse modelo mostra-se como um novo modo para se discursar diferentemente do que era feito no modelo político que presa pelos discursos estatísticos e a possibilidade de análises empíricas. O modelo é composto por sete etapas: dois discursos dos oradores (um de defesa e um de oposição), três discursos de refutação e mais dois momentos de perguntas trocadas.

Por tratar de questões relacionadas aos valores julgo encontrarmos aqui certa fragilidade, os valores são instáveis, passíveis de mudanças assim como outrora afirmado pelo filosofo Nietzsche. Destarte, um discurso seguindo esse modelo serve para seu tempo e espaço, podendo produzir efeitos contrários ou nulos se reproduzido em outras épocas ou sociedades.

2.1.4 Debate Político

Esse tipo de debate se realiza com o intuito de mostrar as vantagens e desvantagens da implementação de medidas políticas, requer estudo prévio fundamentado. Pode tratar ainda de investigações científicas e filosóficas que levam anos para ser concluídas ou ainda, pode ser realizada em um curto espaço de tempo, como é o caso de uma aula.

A moção não se reduz a uma solução, mas aponta para várias perspectivas. O modelo tradicional é feito com duas equipes, compostas por dois indivíduos. Organizada em dois momentos: uma fase de argumentação de defesa e outra de oposição. A primeira fica responsável por apresentar o caso e a proposta de solução com o Primeiro Orador de defesa. Logo em seguida, é feito o discurso pelo Primeiro Orador de Oposição, este, por sua vez, dirige uma pergunta ao Primeiro Orador de Defesa.

Esse modelo apresenta viabilidade em ser desenvolvido durante as aulas para discussões de temas filosóficos, sociais e políticos. É possível também, desenvolve-lo a

médio e longo prazo, como no caso de investigações científicas relacionadas à bioética e a clonagem. Quanto às fragilidades desse modelo, acredito se tratar muito mais da falta de conhecimento e maturidade dos espectadores do que falhas do modelo. Ele erroneamente pode ser interpretado prematuramente com “um processo de ideologização”.

2.1.5 World Schools

Este tipo de debate geralmente é feito por bacharéis. As equipes podem ser formadas de três a cinco integrantes. No entanto, somente três discursam e os outros dois são autorizados a assessorar durante a discussão. A moção é anunciada uma hora antes do início do debate.

Nesse modelo o debate possui oito momentos. Os seis primeiros compostos pelos discursos dos seis oradores de defesa e de acusação que podem discursar durante oito minutos cada um. O primeiro e o último minuto deste modelo, em cada um dos discursos é protegido, sendo permitido somente a fala do orador. Durante o restante do tempo é possível solicitar informações.

2.2 A TRADIÇÃO DOS DEBATES NAS *HIGH SCHOOLS* AMERICANAS

O sistema de ensino americano é bastante descentralizado, ficando sob responsabilidade dos Estados o cuidado para com os programas de ensino e os métodos a serem adotados. É composto por 12 anos de estudos, assim distribuídos: *elementary school*, dos 6 aos 11 anos; *middle school*, dos 11 aos 14 anos; e *high school*, dos 14 aos 18 anos. Esse período comprehende os 12 graus que devem ser cumpridos pelos estudantes antes de ingressarem nas universidades.

O sistema gratuito oferecido pelo governo atende 80% da população em idade escolar e apresenta algumas particularidades em relação ao nosso sistema. Entre elas destacamos a escolha da unidade escolar é feita pelo governo que leva em consideração o distrito de residência do aluno e não a vontade da família, outra característica é o fato de que o aluno tem direito ao transporte escolar gratuito.

Quanto às *high schools* que seriam equivalentes ao Ensino Médio brasileiro, é composto por quatro anos de estudos, diferentemente daqui que são três. A relevância

nesse modelo de ensino se dá ao fato de que há muita interatividade e dinamismo no ensino, que propiciam aos alunos intercâmbios, conhecer outras realidades e promover debates.

Enquanto nossa grade curricular do Ensino Médio oferecido pelo governo compreende 12 disciplinas, mostrando-se extremamente conteudista em sua maioria, o sistema americano obriga apenas três disciplinas, a saber: inglês, matemática e política, as demais disciplinas são eletivas e são escolhidas pelo estudante de acordo com sua pretensão ao curso superior.

Chamo a atenção aqui que não é intensão enaltecer “o dito modelo americano” de ensino, inclusive tenho absoluta ciência do quanto este é segregacionista para com seus estudantes bem como com a população em geral. Todavia, o que levo em consideração neste momento é a prática dos debates realizados dentro das *high schools*, nela os estudantes são instigados a desenvolverem intensos debates, com base na análise de situações e temáticas pertinentes. Esse dinamismo proporciona a eles potencialidades, como a argumentação e a defesa de ideias, prática essa que carece muito ser desenvolvida e incentivada nos colégios brasileiros.

Lembro também que o que existe nas *high schools* americanas é a prática de debates e não propriamente institutos de debates. Em sua grande maioria os institutos são formados por aluno de universidades e nessas adquirem o caráter competitivo, os debates competitivos podem ainda ocorrer entre indivíduos encarcerados.

2.3 A FILOSOFIA NO BRASIL

Quando pensamos na filosofia e seu ensino na grande parte das vezes nossas primeiras memórias são distanciadas até a Grécia Antiga, contudo, apresento aqui ainda que de maneira breve aspectos da filosofia feita em terras brasileiras. Com influências portuguesas e da filosofia aristotélica vimos a filosofia luso-brasileira centrar seus estudos no *Ratio Studiorum*.

Desde a colonização até meados do século XVIII vemos nossa filosofia ainda bastante ligada aos princípios teológicos transmitidos pelos jesuítas. Porém, com a Reforma Pombalina, aos poucos passa a aflorar o ensino científico. Acompanhamos então

com o romancismo de Gonçalves de Magalhães uma transição entre o conhecimento teológico e a tentativa de produzir filosofia.

[...] Gonçalves de Magalhães representa a transição de uma cultura de origem escolástica para a cultura moderna, ele fez a mudança do princípio teológico da conversão, que vigorou ao longo de todo período colonial, quando se verifica a formação da nacionalidade, para o princípio ontológico do Cogito cartesiano; sua obra é essa transição e é neste sentido que me refiro à sua participação na idéia de filosofia brasileira. (Cerqueira, 2002, p.124).

Ainda que sem intenção em fazer filosofia Tobias Barreto e Machado de Assis ao dialogar com os problemas da época tecem uma linha tênue entre a literatura e a própria filosofia. Vemos surgir também o pensamento de Raimundo Farias Brito com uma das obras mais completas no que tange a filosofia brasileira tratou de assuntos como o conhecimento e o ser, a moral e o relativismo.

O pensamento britiniano pouco conhecido no Brasil, teve sua obra estudada por Fred Gillette Sturm, que identifica em suas obras semelhanças com dois movimentos da época sendo eles, a filosofia existencialista e a fenomenologia. Barreto, Assis e Brito são três dos principais nomes que podem ser estudados pelo viés da filosofia luso-brasileira, mas não os únicos.

Expresso aqui minha inquietação diante ao desmerecimento com nossos filósofos locais, durante os quatro anos de graduação ouvi falar muito pouco sobre os filósofos locais e creio que isso também deva ter ocorrido com meus mestres. Cheguei ao nome de Farias Brito em 2012, no último ano da graduação de filosofia ao realizar leituras para desenvolver minha monografia.

Passados oito anos do primeiro contato com o que desde início resolvi chamar filosofia brasileira, senti de certo modo que aquilo que tanto me inquietava á poucos anos, vem ainda que de maneira singela abrochando. Passamos então, a pensar a filosofia pelo viés dos clássicos como Platão, Aristóteles, Kant entre tantos outros, mas abrimos espaços para discussão de nomes nacionais como Brito, Tobias Barreto, Silvio Romero, Marcia Tiburi, Marilena Chauí, entre outros.

3 APLICAÇÃO PRÁTICA

3.1 ESPAÇO DE APLICAÇÃO

Filosofia e debate sempre andaram juntos. A ágora grega foi o primeiro lugar a abrigar essa prática, posteriormente espaços como liceus e universidades passaram a desenvolver debates e propriamente a filosofia. Hoje nos apropriamos do debate para desenvolver pensamentos críticos e filosóficos, bem como partilharmos de aprendizados e conhecimentos.

As atividades aqui relacionadas como parte prática do curso de mestrado ocorreram durante o primeiro semestre do ano de 2018, tendo sido realizadas em dois colégios simultaneamente: Colégio Estadual São Cristóvão e Colégio Estadual Giuseppe Bugatti. Os dois colégios estão situados no Distrito de São Cristóvão, município de União da Vitória, na região Sul do Paraná.

Segue uma breve descrição dos campos de aplicação. O Colégio Estadual São Cristóvão está localizado na Avenida Julia Amazonas, bairro Sagrada Família, Distrito de São Cristóvão. No ano de 2017, a meta do IDEB era de 5,9 e o IDEB da escola foi 5,6, três décimos abaixo do esperado. Em ligação telefônica ao Colégio na data de 06 de agosto de 2020 para consulta de uma possível prévia sobre o IDEB de 2020 não foi possível constatar essa informação.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2018, o Colégio contava com 413 alunos de Ensino Fundamental, 395 alunos frequentando o Ensino Médio e 53 alunos no Ensino Técnico, totalizando 861 alunos.

O Colégio conta com ampla estrutura, composta por salas de aula, laboratório de informática, auditório equipado com sistema de som, quadra esportiva, amplo espaço externo, biblioteca com vastos títulos, refeitório, cozinha, sala dos professores e laboratório de ciências.

Quanto à composição da turma em que foram aplicadas as atividades, tratava-se do 2º ano do Curso Técnico de Informática, contendo 27 alunos distribuídos em 13 meninos e 14 meninas. No que diz respeito ao quesito socioeconômico, os alunos em questão apresentavam certa disparidade, tendo alguns uma instabilidade financeira.

Uma das queixas feitas pelos alunos é a de que não gostavam muitos das metodologias tradicionais. Mesmo se tratando de um curso técnico em informática, eles usavam os laboratórios poucas vezes nas disciplinas da grade curricular comum, ficando o uso concentrado nas disciplinas específicas do curso técnico.

Outro ponto que preocupava não só os alunos, mas toda a comunidade escolar, foi a situação de envolvimento com entorpecentes, inclusive com casos muito próximos às dependências escolares. Isso despertou a atenção não só da direção e corpo docente, mas de todos os envolvidos: alunos, pais, membros da comunidade e autoridades competentes.

Inclusive essa problemática terminou sendo abordada em várias das nossas aulas, a fim de proporcionar orientações e esclarecimentos sobre a dependência química, drogas lícitas e ilícitas e redes de apoio.

Outra situação levantada pelos alunos como uma situação anormal foi o crescente número de registros de violência contra mulher e a ocorrência de feminicídio. Quanto a isso, adotamos o seguinte posicionamento: discussão sobre a situação, roda de conversas sobre os diferentes tipos de violência moral, sexual, psicológica, patrimonial. Ao final da conversa, os alunos foram orientados quanto aos canais oficiais de apoio contra a violência a mulher.

O Colégio Estadual Giuseph Bugatti está situado no bairro Ouro Verde, no Distrito de São Cristóvão, às margens da BR 476, na altura do km 225, em uma região de periferia e atende meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, inclusive muitos desses adolescentes permaneciam em regime de internato na instituição PIAMARTA (instituição que acolhe crianças órfãs e em situações de risco), devido à condição socioeconômica. Todavia, esse fator não impede que sejam realizadas várias atividades, a fim de promover o desenvolvimento acadêmico e de inclusão dos alunos em questão.

Segundo o Censo Escolar do ano de 2018, as instalações do colégio contavam com sete salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncional usada no atendimento especializado, quadra de esportes sem cobertura, cozinha, banheiros internos e externos, biblioteca (carente de títulos), secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto e amplo espaço externo. Quanto aos equipamentos disponíveis na escola, havia computadores, aparelho de TV, caixa de som, projetor de imagem, aparelho de DVD e fax.

Em 2018, o IDEB do Colégio havia sido 4,3. Passados 2 anos, segundo uma prévia enviada para a direção, o novo IDEB foi elevado em 9 décimos, atingindo o índice de 5,2.

Vale ressaltar que em visita realizada pela mestranda no Colégio no dia 23 de julho de 2020, às 15 horas, constataram-se várias mudanças significativas nos ambientes de ensino.

Entre essas mudanças estão a pintura de todas as salas, a criação de um jardim de inverno no pátio do colégio, criação de dois ambientes diferenciados que servem como sala de recursos e sala de apoio, reformas nos banheiros femininos e masculinos e decoração nas dependências de toda a escola.

A turma em que foram aplicadas as atividades foi o 2º ano do Ensino Médio, com 13 alunos, a turma era majoritariamente masculina com 12 alunos meninos e apenas 1 menina.

A escolha dos colégios para a realização das atividades não se deu de maneira aleatória. Foram usados como parâmetros os seguintes critérios: o Colégio São Cristóvão é bastante prestigiado no município e já tem uma trajetória sólida de ensino. Enquanto o Colégio Giuseppe Bugatti se trata de uma instituição localizada em uma comunidade mais carente, que atende muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Outro ponto levado em consideração é o fato de que os dois colégios estão localizados no Distrito de São Cristóvão, ficando a aproximadamente 4 km de distância um do outro. Essa medida foi adotada visando analisar a receptividade dos alunos em relação à proposta de estudo, considerando que os dois estabelecimentos pertencem ao mesmo distrito. Essa escolha pretende demonstrar que a aproximação na localização nem sempre expressa uma aproximação das realidades de vivência.

3.2 TEMA TRABALHADO

Para a escolha do tema “a felicidade virtual” para o desenvolvimento do presente trabalho, usamos como documento norteador a diretriz curricular do estado do Paraná. Nesse documento são apresentados os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos que, possivelmente, serão abordados em cada um dos anos que compõem o curso escolar.

É de nosso conhecimento que o Estado do Paraná, em 14 de junho de 1999, decretou e sancionou o Projeto de Lei que tornava a filosofia uma disciplina obrigatória para os alunos de Ensino Médio, enaltecendo seu caráter necessário para o exercício da cidadania e do pensamento crítico⁴.

⁴ Projeto de Lei - Obrigatoriedade da Disciplina de filosofia no Ensino Médio: Art. 1º- É instituída a “Filosofia” como disciplina obrigatória na grade curricular do ensino médio do Estado do Paraná, necessária ao exercício da cidadania. Art. 2º - A disciplina de “Filosofia” tem por objetivo consolidar a base humanista dos

Ao iniciar a proposta com as turmas sobre como iríamos conduzir as atividades, apresentei aos estudantes o conteúdo estruturante previsto para o período. Vindo de uma necessidade contemporânea e também dos nossos jovens, escolhemos em conjunto (estudantes e professora) abordar a felicidade virtual e a sua possibilidade. Essa escolha se deu da seguinte maneira: anotamos no quadro as sugestões dos alunos obtidas por meio da conversa; em seguida, fizemos uma votação para escolher o tema abordado.

Entre as sugestões acordadas durante diálogo com os alunos, surgiram os seguintes temas para votação: a violência contra mulher; a legalização de maconha para tratamentos de saúde; a felicidade virtual; e a participação dos jovens na política.

Anotamos essas sugestões no quadro e realizamos uma votação com a turma sobre qual tema seria discutido em nossos debates. O terceiro tema terminou sendo o mais votado entre os alunos. Vale lembrar que os demais temas também foram abordados em outras conversas.

Após conversa com os alunos sobre nossa temática de pesquisas, reservamos duas aulas para que usassem o laboratório de informática para fazer pesquisas relacionadas ao assunto.

Durante as aulas seguintes, organizamos um rodízio, onde grupos de 3 ou 4 alunos se dirigiram à biblioteca do colégio para fazer pesquisas de títulos e textos que auxiliassem na produção do debate. Os demais alunos permaneceram em sala e aproveitaram o momento para apresentar suas pesquisas e discutir como poderiam usá-las. Optamos por organizar em forma de rodízio para evitar aglomerações.

Foi solicitado, ainda, para que, durante a semana, os alunos tirassem uma ou duas horas para buscarem informações fora do ambiente escolar. Essas, por sua vez, deveriam ser apresentadas na semana seguinte para fomentar nossa discussão.

Com base em poemas, noticiários, e demais materiais colhidos pelos alunos chegamos a alguns questionamentos e inquietações filosóficas: o que seria a felicidade? Ela é igual para todos? Como a atingimos? Seria possível falar de uma felicidade virtual? A felicidade virtual poderia ser ensinada? Como mensurar o grau de felicidade e como poderíamos aproveitar isso durante as aulas de filosofia?

conhecimentos adquiridos pelo educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pelo homem na sua relação com o mundo e a criação de valores culturais, históricos e sociais. (HORN, 2009, p. 147).

Após discussões feitas sobre as problemáticas relacionadas à temática de nossos debates, passamos a discutir sobre o método a ser adotado, nesse caso, os diálogos foram produzidos a partir de debates.

As apresentações da proposta foram iniciadas de maneira bastante parecida nos dois colégios, contudo, desde o princípio, foi possível perceber comportamentos bastante distintos entre os alunos de uma instituição e de outra. Enquanto no Colégio Estadual São Cristóvão, os alunos se mostravam mais apáticos à proposta, não demonstrando grande interesse no seu desenvolvimento, no Colégio Giuseppe Bugatti, houve maior envolvimento dos estudantes nesse sentido.

Acredito que a apatia inicial dos alunos quanto à proposta de usar os debates em nossas aulas tenha sua origem na comparação feita com o modelo tradicional de aulas expositivas. Mesmo porque, durante o desenvolvimento das aulas seguintes, o envolvimento e a participação dos alunos foram aumentando.

3.3 PLANEJAMENTO

Aula	Atividade	Descrição da atividade
1	A tradição grega de debates	A ágora como espaço de discussão dos problemas da Pólis.
2	Os diferentes espaços gregos para a discussão e debate	Discutimos sobre os espaços da Pólis, onde eram realizados os debates.
3	A retórica e a dialética no debate	Fizemos um breve comparativo entre a retórica e a dialética e como cada uma contribui no debate.
4	Debate Moderno	O surgimento dos clubes de debates pós-iluminismo.
5	Os diferentes modelos e técnicas de clubes de debates	Parlamento Britânico; Karl Popper; Lincoln Douglas, Debate Político.
6	Tradição de debates nos EUA	O surgimento na década de 1930 como uma alternativa de discussão política e a World Schools.

7	Os clubes de debates no Brasil	Preparação para a filosofia e argumentação.
8	Poema Felicidade virtual	Leitura e discussão de questões filosóficas presentes no texto.
9	O debate e o ensino de filosofia	Como o debate vem sendo usado no ensino de filosofia em nosso país.
10	Realização do debate nas escolas	Realizamos os debates segundo as adaptações feitas no modelo Parlamento Britânico.

No decorrer da aplicação, buscamos trabalhar com os alunos algumas partes do presente trabalho tendo em vista, a melhor compreensão por parte dos alunos sobre a origem da prática de debates. Abordamos na primeira aula o debate nas sociedades gregas feito por filósofos, políticos e membros da defesa.

Levamos em consideração o uso da ágora como espaço de discussão em torno das decisões coletivas da Pólis. O fizemos para demonstrar aos alunos como a utilização dos espaços públicos era importante, objetivando ambientes de debate para as mais variadas situações, como política e religião.

Refletir sobre o ocorrido na Antiguidade abriu caminhos para pensar a sociedade moderna e seus espaços de debate. E, principalmente, quais outros espaços públicos poderiam ser tomados para essa finalidade hoje. Seria a escola um desses espaços? Nossas aulas de filosofia poderiam possibilitar discussões semelhantes?

Na segunda aula, iniciamos a abordagem referente aos espaços e tipos de discussões feitos na Antiguidade. Aproveitamos para tomar notas sobre algumas situações que envolviam o debate na Grécia Antiga.

Durante a terceira aula, passamos a avaliar a retórica Antiga, objetivando compreender como poderíamos usá-la durante o debate no ensino de filosofia. Seria possível ensinar a debater usando a retórica? Pois bem, acreditamos ser possível não só o ensino da retórica, mas também seu emprego durante os debates, fazendo com que os alunos possam desenvolver não só raciocínios lógicos, mas, também, discursos capazes de persuadir o ouvinte.

Ainda nessa aula, verificamos a dialética e o uso menos preocupado com o discurso elaborado. Contudo, não menos persuasivo, possibilitando diálogos abertos, que almejam interrogar, comprovar ou refutar determinada situação.

Na quarta aula, abordamos o surgimento do debate moderno pós iluminismo, marcado pelos discursos promovidos em ambientes universitários com a finalidade competitiva. Iniciado em solos europeus, o debate competitivo promovia árduos discursos entre defesa e oposição diante de variadas situações, visando coesão e coerência na hora de defender uma ideia. Mais do que falar bem, o discurso deveria ser capaz de convencer as plateias. Aproveitamos esse conteúdo para compreender como o ambiente de ensino pode ser usado como espaço para a promoção de debates.

Para a quinta aula apresentamos alguns dos principais modelos de debates competitivos usados. Entre os modelos apresentados estão: Parlamento Britânico; Karl Popper; Lincoln Douglas, Debate Político. Nessa aula avaliamos a estrutura dos modelos, a fim de perceber as semelhanças e divergências entre as regras de cada um deles. Ressaltamos ter dedicado maior atenção e tempo ao Parlamento Britânico, tendo em vista ser este o modelo escolhido para desenvolver o debate em sala.

Na sexta aula, analisamos a prática do debate na década de 1930 nos EUA, em que os alunos nas *high school* eram desafiados a vivenciarem novas experiências de ensino, como intercâmbios e debates. Essa prática é bastante popular nessas instituições, e acredita-se que ela possibilita a integração. Trabalhamos isso, para fazer um comparativo entre o modelo de ensino nas escolas de Ensino Médio americanos e o modelo desenvolvido aqui em nosso País.

Graças a essa análise, foi possível constatar que nosso modelo de ensino é muito mais conteudista do que o modelo americano. Por outro lado, o modelo estrangeiro apresenta práticas de intercâmbio e intensos debates.

Na sétima aula, abordamos o surgimento dos clubes de debates no Brasil, assim como outros países latino americanos (Chile e Panamá). Nosso país passou a adotar a prática de debates competitivos em universidades durante os anos 2000. Inicialmente essa prática era desenvolvida por alunos do curso de direito, objetivando o aprimoramento da retórica.

Mais tarde, a prática passou a ser adotada em outras instituições. Nossa sugestão foi pensar a prática do debate nos espaços escolares. Para tanto, usamos o debate como

metodologia de ensino nos colégios São Cristóvão e Giuseph Bugatti no ano de 2018.

Na oitava aula, fizemos a leitura e discussão do poema Felicidade virtual, de Gecílio Souza. Nessa aula, os alunos levantaram algumas inquietações filosóficas presentes no texto.

Felicidade virtual	
Por Gecílio Souza	Sem cuidado ou disciplina
O bem que todos aspiram	Muitos saem à procurar
Com distinta Intensidade	Nos espaços da internet
É o bem por excelência	Um suposto bem estar
De suprema qualidade	Romance, caso ou amor
Humanamente falando	Que possa lhes completar
Foge a qualquer paridade	Relacionamento sério
Por ele se diz SIM ou NÂO	Passa tempo ou até casar
Libera ou controla a vontade	Outros alimentam ilusões
A natureza deste bem	E procuram soluções
Não pertence a ninguém	Onde não irão encontrar
O seu nome é felicidade	Os recursos do celular
Enorme é a variedade	São loucamente explorados
De empíricas motivações	Facebook e WhatsApp
Conceitos que se baseiam	24 horas ativados
Em volúveis convicções	Procura- se amor e amantes
Uns dizem que é riqueza	Pretendentes a namorados
Que se traduz em milhões	E nesta caçada frenética
Outros citam a família	Há solteiros e casados
E os seus rígidos padrões	Expondo os seus desenganos
Há que eleja o poder	Milhares de seres humanos
O consumismo e o prazer	Desiludidos ou frustrados
Como nobres definições	Quantos mal intencionados
São singelas opiniões	Por malícia e covardia
	Manipulam a internet

Tão estáveis quanto o vento Mudam com as circunstâncias Se prendem a certo momento Do íntimo da subjetividade O juiz é o sentimento Cada indivíduo um parâmetro Do seu próprio entendimento O que se busca alcançar É algum grau de bem estar Que compense o sofrimento	Procurando companhia Com perfis impressionantes Formam grande freguesia Nomes e fotos fake News De desconhecida autoria Sutis em suas nuanças Atarem jovens e crianças Ao mundo da pedofilia
Lazer e entretenimento Constituem-se uma saída Para o homem suportar O grande fardo da vida Isto porque a existência É muito breve e corrida Quando menos se dá conta Aproxima-se a despedida O trabalho e a ocupação A “vadiagem” e a distração São tangentes da partida	Todo tipo de fantasia Compartilham diariamente No Messenger e Instagram Curtem- se permanentemente Parecem animais famintos Comem o que vêem na frente A sociedade internauta Parece que está doente Sem o wi-fi e o celular Muita gente vai parar No hospício ou na corrente
Carência mal resolvida Gera um mundo de ilusões A mente viaja longe Aos inacessíveis rincões Em nome da felicidade Busca-se falsas soluções As crises existenciais Resultam das frustrações No ápice dos desesperos	Qualquer pessoa é carente Porque sempre falta algo O caminho da felicidade Muitas vezes é amargo Pontos marcantes da vida Se escondem no afago As frustrações virtuais Podem causar mais estrago Felicidade não se sorteia Ela é como um grão de areia Perdido num grande lago

Consomem-se nos exageros Cativos das próprias prisões Fracassos e decepções Obviamente são normais Constituem a própria vida Destes seres racionais E ninguém escapa ileso Dos dramas existenciais Há diversas estratégias Por caminhos surreais Nesta arena muita gente Busca desesperadamente Socorro nas redes sociais Os sonhos são naturais E as aspirações também Dilemas e outras ocorrências Todos ser humano os tem Enfrenta- se os desafios Da forma que mais convém Cada dia um aprendizado Um chicote novo vem Viver é não ter receios Sabendo que os devaneios Não tornam feliz a ninguém A sorte não cai do além Nem é uma dádiva divina Pode estar na sala ao lado Ou ali mesmo na esquina Se integra à construção	O mundo virtual é vago Líquida e móvel realidade Ela abriga multidões De toda e qualquer idade Muitos matando o tempo Outros até por maldade E assim vão se encontrando Na tal virtualidade Quantos indivíduos carentes Com desculpas diferentes Buscando a felicidade O vazio e a ansiedade Sintetizam a emergência Da intervenção do saber Para ativar a consciência A falta de senso crítico Neutraliza a inteligência Na internet há de tudo Canalhice e decência Em maior ou menor grau Tanto o bom quanto o mau Estão ali por carência Autocontrole e prudência São virtudes fundamentais Para qualquer ser humano Quem tem sonhos e ideais Mas os que vivem online Necessitam muito mais Todo prazer tem seu preço
---	---

Que a existência patrocina Este frágil empreendimento Rumo ao poente se inclina Com maior ou menor vontade O tesouro da felicidade É a busca que não termina	As frustrações são normais Felicidade é uma construção Se faz no toque e na visão Fora das redes sociais [...]
---	--

Entre as questões relacionadas ao poema acima descrito, os alunos discutiram sobre a busca humana acerca da felicidade. Para uns, motivada pelo sucesso pessoal nos estudos ou no trabalho. Para outros, originada nas relações familiares. Tratando-se, portanto, de relações subjetivas.

Discutiram, ainda, sobre as variáveis e condições que poderiam ou não motivar a felicidade e a sua permanência e como poderiam medir o grau de felicidade proporcionado pela virtualidade.

Outro ponto levantado foi o das ilusões proporcionadas pela virtualidade, tendo em vista que as pessoas passam a comparar suas vidas com aquelas vistas pelas redes sociais. Tão logo o façam se sentem deprimidas, mesmo sem saber se o que observam é mesmo verdadeiro.

Durante a nona aula passamos a pensar como o debate poderia nos ajudar a compilar todas as informações vistas até então e relacioná-las com o próprio ensino de filosofia. Discutir as situações apontadas pelo poema foram importantes, pois abriu caminho para inquietações, e cada grupo deveria ser capaz de defender seu posicionamento de defesa ou acusação, bem como apontar as falhas apresentadas pelos adversários.

Na décima aula realizamos o debate, seguindo as adaptações feitas no modelo do parlamento britânico. Nela os alunos puderam pôr em prática seus conhecimentos. A atividade segue detalhada no tópico “desenvolvimento da atividade”, onde apresentamos mais detalhadamente cada uma das etapas realizadas com os alunos e alunas.

3.4 DESENVOLVIMENTOS DA ATIVIDADE

O desenvolvimento das atividades aconteceu da seguinte maneira: em um primeiro momento, orientei os alunos para que buscassem informações em livros, jornais, revistas e na internet sobre o que é a felicidade, como se descreve o conceito de felicidade e se esse estado pode ser vivenciado de forma virtual.

Houve o envolvimento dos alunos na busca e coleta de materiais que poderiam ser utilizados no decorrer do debate. Eles puderam agregar conhecimentos gerais que auxiliaram no desenvolvimento dos alunos e que também foram essenciais no momento em que eles tiveram a necessidade de fazer a seleção do material mais expressivo.

Quanto à possibilidade da felicidade virtual, obtivemos dois posicionamentos: um de que a felicidade poderia se dar de forma virtual ao aproximar pessoas, como é o caso de parentes ou amigos que moram distantes. Outro ponto que veio à luz é o de que se as pessoas não souberem fazer uso dos recursos virtuais e tecnologias da informação, isso pode se apresentar como uma ameaça, como no caso de invasão de dados pessoais, vazamento de imagens particulares, golpes cibernéticos, clonagem de contas, entre outros.

A partir desse momento, passamos a agregar elementos ao nosso debate. Os alunos buscaram noticiários escritos e televisivos e pesquisas em livros e internet que abordavam a temática. Após discussões feitas sobre as problemáticas relacionadas à temática de nossos debates, passamos a discutir sobre o método a ser adotado, nesse caso, os diálogos produzidos a partir de debates.

Para tanto, partimos da análise de como eram feitos os debates nas ágoras gregas e sua função social cumprida na pólis. O debate iniciado na Grécia perpassa os tempos e atinge a Modernidade, onde, durante o período pós iluminismo, surgem vários clubes de debates que passam a abordar muitas problemáticas relacionadas ao período - a política, a religião, a participação feminina no mercado de trabalho, entre tantos outros.

A partir da compreensão da importância dada aos debates desde a Antiguidade, passamos a buscar meios viáveis para desenvolver nossa proposta. Tomamos como norte o documento intitulado *Manual Aspade - Debate y Argumentación para el desarrollo de Pensamiento Crítico*, de Jorge Albornoz Barrientos⁵ (2017) em conjunto com alguns

⁵ O documento na íntegra pode ser consultado pelo link file:///E:/Drive/Manual_ASPADE_Debate_y_Argumentacion_par.pdf.

colaboradores. Esse documento apresenta a ideia de que o debate e a argumentação podem ser usados como ferramentas para o desenvolvimento do debate e do pensamento crítico.

Nele são apresentados diferentes temas: os primeiros passos do orador, que traz toda a questão relacionada à fala, aos medos, durante o desenvolvimento do debate, a superação, o debate competitivo, os discursos de defesas e o debate como metodologia ativa de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo do referido documento, intitulado “Discurso de contra argumentação”, são apresentados vários formatos de debates, suas regras, composição de equipes e tempo de argumentação. Com base nessas informações, selecionamos o formato de debate Parlamento Britânico⁶. Outra justificativa que nos levou a essa escolha foi a de que esse modelo é oficialmente reconhecido em debates de níveis nacionais e internacionais.

Esse documento foi de fundamental importância para nosso entendimento a cerca da existência de modelos de debates bastante específicos, que cumprem a função social de ajudar a desenvolver a argumentação e a defesa do pensamento crítico. Possibilitando, inclusive, a compreensão de que as técnicas apresentadas podem potencializar a dialética e a retórica.

Com base na leitura desse documento tomei conhecimento de como conduzir um debate, segundo o modelo do parlamento britânico. Posteriormente avaliei a possibilidade de algumas adaptações para que os alunos fizessem maior proveito da atividade, e que, de certa forma, ela viesse a agregar conhecimentos e desenvolver uma metodologia alternativa para o ensino de filosofia. Entre as principais adaptações que foram feitas, citamos as principais a seguir.

Duas semanas antes de o debate acontecer, realizamos a leitura da moção “Esta casa acredita que a felicidade virtual pode ser real”. Esse tempo foi adaptado para que os alunos tivessem um período maior para realizar suas pesquisas. No modelo oficial, a leitura é feita com 15 minutos de antecedência ao debate.

Outra adaptação foi a escolha da moção que se deu por causa do conteúdo estruturante previsto para o semestre, e também uma sugestão de temática feita pelos

⁶ O formato em questão já fora apresentado no Capítulo 2 - O debate moderno e a formação da sociedade de debates.

próprios alunos, que frequentemente são expostos à virtualidade, em que, muitas vezes, buscam um momento de lazer, distração e a própria felicidade. No debate oficial, a moção é sorteada aleatoriamente entre temas sugeridos pelos organizadores quinze minutos antes do início do debate.

Após, tomado conhecimento sobre a moção e o modelo de debate escolhido, solicitei aos alunos que precisava de 8 voluntários que ocupariam o lugar de debatedores. Em seguida, pedi para que os demais alunos se organizassem em dois grupos, de modo que um grupo representaria o grupo de defesa e o outro o grupo de oposição à moção.

Antes do início do debate, os alunos se mostravam um pouco angustiados. Para descontrair e aliviar a tensão, iniciamos com exercícios de respiração para controlarem a ansiedade.

Quanto aos 8 primeiros, colocamos as funções que deveriam desempenhar escritas em papéis e os depositamos para ser realizado o sorteio⁷ entre os alunos. A saber, as funções foram as seguintes: Primeiro membro de defesa; Primeiro membro de oposição; Segundo membro de defesa; Segundo membro de oposição; Terceiro membro de defesa; Terceiro membro de oposição; Quarto membro de defesa e Quarto membro de oposição.

A partir desse momento, os alunos foram desenvolvendo pesquisas e estudos direcionados aos seus respectivos grupos de defesa e oposição. Tivemos momentos de discussões e orientações para dar corpo ao debate, bem como simulações, visando agregar elementos para a discussão. Finalmente concluímos nossos trabalhos com a apresentação do debate.

Passaremos a descrever aqui o papel ocupado por cada um dos 8 alunos que se disponibilizaram a ocupar o posto de membros de defesa e de oposição à moção, isso nos auxiliará a compreender de modo técnico o debate, e como isso facilita na hora de defender uma posição, ou rebatê-la se esse for o caso.

Primeiro Membro de Defesa é o primeiro a argumentar, tratando-se do debate em questão, ele foi o responsável por sustentar a tese sobre a possibilidade da felicidade virtual. Defendeu a ideia de que a felicidade virtual pode ser possível, tendo em vista que os meios virtuais vêm se mostrando como um eficiente meio de comunicação e interação

⁷ Realizamos e filmamos o sorteio que pode ser acompanhado pelo link <<https://docs.google.com/presentation/d/1F3TNEEYzAi1jRRVLwTOujGVA6KYOB0KD06DCjZiyV7o/edit?usp=sharing>>.

entre as pessoas, possibilitando, inclusive, a felicidade. O aluno teve o tempo de quatro minutos para realizar a sua fala.

O próximo a discursar foi o Primeiro Membro de acusação. A ele coube o papel de refutar a tese sobre a felicidade virtual. O membro de acusação apresentou a tese de que não é possível a concretização da felicidade virtual, tendo em vista que os meios de comunicação não podem ser acessados por todas as pessoas. E em alguns casos, quando não usados com cautela podem oferecer riscos, como é o caso de ataques cibernéticos, exposição de imagens e fraudes bancárias. Ele também teve 4 minutos para apresentar seus argumentos.

A importância didática dos discursos dos primeiros membros de defesa e acusação fica por conta de que cabe a eles dar rumo ao debate. São eles que devem apresentar a tese referente à moção que está sendo debatida. Em outras palavras, poderíamos dizer que eles apresentam a introdução do debate, juntamente com elementos que serão aprofundados pelos demais membros da equipe.

Em seguida, o Segundo Membro de Defesa, que sustentou o argumento apresentado pelo primeiro membro, de que a felicidade virtual é possível e agregou elementos a essa defesa, afirmado que, ao passo que conversamos com pessoas pelas redes sociais, fazemos uma compra on-line, assistimos ou jogamos pela internet, podemos alcançar certo grau de satisfação e consequentemente de felicidade.

Posteriormente é a vez do Segundo Membro de Acusação. A ele coube o papel de questionar a possibilidade da realização da felicidade virtual, ao passo que essa se mostra bastante fragilizada, tendo em vista que as pessoas, ao se expor em suas redes sociais, tendem a mostrar seus momentos de realização. A dita felicidade virtual estaria ameaçada ao passo que não sabemos quem está do outro lado da tela.

A relevância didática dos argumentos dos segundo membros fica por conta de que, além de agregarem novos elementos à discussão, eles precisam estar preparados para apresentar argumentos persuasivos capazes de convencer o ouvinte. Poderíamos dizer que eles são os primeiros a demonstrarem o uso prático da retórica e da dialética.

A terceira rodada do debate é iniciada pelo Terceiro Membro de Defesa. Seu papel no debate foi o de refutar os argumentos apresentados pela oposição e trazer novas perspectivas para a discussão, como é o caso do número de pessoas que, por algum

motivo, não podem sair de casa e conseguem se comunicar, fazer pesquisas e até mesmo trabalhar usando os meios digitais e, consequentemente, sentem-se felizes.

O Terceiro Membro de Oposição, por sua vez, precisou contestar a defesa e agregou a fala de que os ambientes virtuais podem atuar como agentes facilitadores do *ciberbullying*, da exposição desnecessária, do bombardeio de informações e do compartilhamento, mesmo que sem intenção, de *Fake News*. E, portanto, esses elementos contribuiriam para a ausência de uma felicidade virtual.

Quanto aos terceiros membros, cabe a eles usarem de argumentos e exemplos. Essas características, por sua vez, orientam a maior ou menor receptividade do discurso. Como o caráter pessoal do orador pode gerar a persuasão, em outras palavras, como a imagem interfere no convencimento de quem ouve o discurso? Portanto, a persuasão pode vir do ouvinte, quando ele se sente tocado emocionalmente e movido pela emoção se deixa ou não ser persuadido e também, a persuasão é afetada pelo próprio discurso.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que existem elementos que interferem no sucesso ou não da persuasão: raciocinar logicamente; entender o caráter humano e a benevolência, entender as emoções e, acima de tudo, compreender como é o funcionamento da retórica visando validar um fim.

O debate findou com a apresentação do Quarto Membro de Defesa, coube a ele findar a apresentação apontando os pontos fortes de seu grupo e as fragilidades da oposição. Quanto aos pontos considerados importantes no discurso de defesa, o membro lembrou-se da facilidade de comunicação e a possibilidade de compras. Quanto às fragilidades da acusação, relatou que casos de crimes cibernéticos e exposições desnecessárias dizem respeito a um grupo restrito de indivíduos, que devem ser avaliados, mas que não impede que a maioria de pessoas que buscam a felicidade virtual, o façam em segurança. Podemos afirmar que cabe aos quartos membros realizar a conclusão das ideias apresentadas pelo grupo.

O Quarto Membro de Acusação foi responsável por aportar os pontos frágeis do discurso de defesa, que, segundo os alunos de acusação, a equipe adversária deixa implícita a restrição que muitas pessoas têm ao acesso aos meios digitais e virtuais, tendo em vista que muitos locais nem se quer têm acesso a esses meios e que para ter acesso há um custo, o qual, muitas vezes, impossibilita as pessoas menos favorecidas economicamente de tê-los. Em relação aos pontos fortes de suas argumentações,

ressaltaram que, nos últimos anos, as *Fakes News*, ataques cibernéticos e o *ciberbullying* vem aumentando, e que ainda há uma dificuldade de interpretação jurídica sobre tais assuntos devido a inexistência de uma legislação eficiente que atente para essas questões.

Aos quartos membros, cabe fazer o fechamento dos discursos. Eles precisam estar atentos a todas as etapas para quando chegar a hora de discursarem poderem ressaltar os pontos relevantes das falas de sua equipe e os pontos frágeis do discurso adversário.

Coube a mim o papel de moderadora durante o discurso, cuidando do tempo para cada um dos participantes, atentando para que não fossem interrompidos ao longo de suas falas, auxiliando no recolhimento de dados. Posterior ao discurso, abrimos para colocações da turma acerca das explanações feitas pelos colegas. Consideramos aqui, que essa não é uma prática adotada no modelo de debate intitulado Parlamento Britânico, contudo essa foi uma adaptação bastante significativa, pela qual pudemos observar a participação dos demais alunos.

Ao analisar o debate dividido em três momentos, a saber, pré-discussões, debate e pós debate, é possível perceber reflexos que permanecem mesmo após o fim dele.

Algumas necessidades anteriores ao debate incluem o recolhimento de informações, pesquisa de fontes diversas para comparar e contrapor essas informações, tomada de conhecimento no que se refere às regras do debate e métodos, diálogo com seus pares para acordarem sobre quais argumentos vão usar, entre outros procedimentos.

Durante o debate, o aluno precisa manter a calma, ouvir com atenção, expressar seus conhecimentos, questionar os colegas adversários e, acima de tudo, saber defender seu ponto de vista acerca dos assuntos abordados. Essa fase se faz muito importante, pois, ao passo que o aluno aprender a defender suas ideias, isso ajuda a ter mais clareza em seus posicionamentos e em como os defender.

É importante ressaltar que fizemos algumas adaptações quanto as regras do modelo de debate Parlamento Britânico, para realizar as atividades nos colégios. Tais alterações se fizeram necessárias, tendo em vista que nas escolas temos o tempo bastante limitado em razão da forma como as aulas estão dispostas, geralmente 5 aulas de 50 minutos por período. Abaixo é possível perceber um fluxograma que traz as características do modelo Parlamento Britânico.

MODELO DE PARLAMENTO BRITÂNICO

Regras:

*A escolha do tema é feita por meio de sorteio, para tanto, são apresentados 7 temas, destes 4 já anunciados anteriormente e 3 surpresas.

*Leitura da moção é feita 15 minutos antes do inicio do debate.

*Duração dos discursos de cada debatedor é de 7 minutos.

DEFESA

OPOSIÇÃO

1º MEMBRO DE DEFESA

O membro deve definir adequadamente o debate, deve apresentar o problema central sobre a moção definida. Cabe a ele garantir a direção pela qual os demais membros da equipe devem direcionar suas falas, de modo simples poderia afirmar que o primeiro membro de defesa é quem dá rumo as demais falas da bancada de defesa.

1

1º MEMBRO DE OPOSIÇÃO

O membro deve posicionar-se contra a moção apresentada, salientando a possibilidade de um novo caminho a ser adotado segundo a moção apresentada. Seria um segundo caminho a ser a adotado durante o debate.

2

2º MEMBRO DE DEFESA

Refuta os argumentos apresentados pela oposição, agrupa novos elementos ao debate.

3

2º MEMBRO DE OPOSIÇÃO

Ele não precisa necessariamente oferecer uma possibilidade contraria ao primeiro membro de defesa. Contudo, é viável que apresente uma possível alternativa em relação à oposição a moção.

4

3º MEMBRO DE DEFESA

5

Deve apresentar uma extensão do debate, isso pode ocorrer de diversas maneiras, oferecendo novos argumentos; trazer exemplos que ainda não foram usados; ou ainda, aprofundar a análise já apresentadas pela equipe de defesa.

3º MEMBRO DE OPOSIÇÃO

Refuta os elementos apresentados pela defesa e trás novos elementos ao discurso deve garantir que estes sejam mais persuasivos que os apresentados pelos adversários.

6

4º MEMBRO DE DEFESA

7

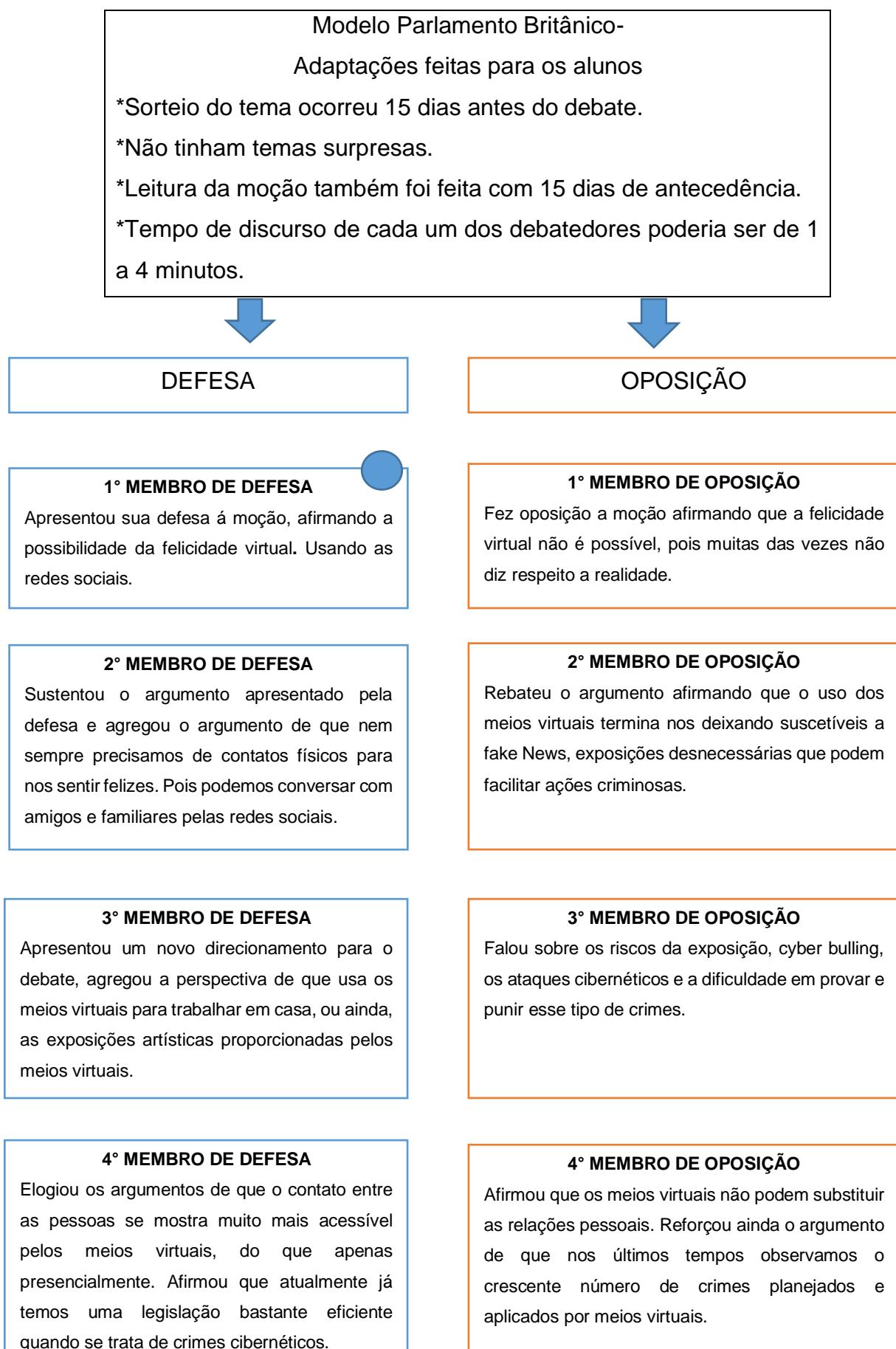
Whip deve mapear os argumentos relevantes apresentados pela equipe de defesa e reforçar a fragilidade dos argumentos da oposição. Na posição de whip a dupla pode reforçar as falas da defesa com exemplos. Contudo, fica impossibilitada de trazer novos argumentos.

4º MEMBRO DE OPOSIÇÃO

8

Este membro também deve apresentar as falhas nos argumentos apresentados pela defesa e ressaltar os argumentos apresentados pela oposição. Assim como a defesa, nesta etapa do debate o quarto membro de oposição fica impossibilitado de trazer novos elementos ao debate.

A seguir apresentamos um fluxograma com as adaptações feitas no modelo Parlamento Britânico para a realização dos nossos debates nas escolas.



O pós-debate se caracteriza pelos conhecimentos adquiridos, pelo desenvolvimento da fala (retórica e dialética), e muito provavelmente servirá em outros momentos da vida do aluno. Os próprios alunos chegaram a relatar a importância dessas atividades, visando ouvir pensamentos divergentes dos seus, defender suas ideias e, consequentemente, ser tolerante diante de situações adversas.

Foi possível perceber que os alunos passaram a agir de modo muito mais cauteloso com as informações repassadas pelos meios virtuais. Passaram a buscar outras fontes para checar a veracidade dos fatos.

Verificamos, também, que o posicionamento dos alunos diante de outras situações, em que eram desafiados a defender ou contrapor uma situação, modificou-se e eles se mostraram mais seguros ao demonstrar sua posição. Compreenderam, também, a importância do debate ao se tratar de assuntos coletivos, como a política.

3.5 CONCLUSÕES DA ATIVIDADE PRÁTICA

No decorrer das atividades, trabalhamos, ainda, o texto “Filosofia como formação humana emancipatória”, extraído do livro “Ensinar filosofia”, de Geraldo Balduino Horn. Impulsivamente tendemos a admitir a filosofia como um acontecimento grego, isso se deve ao fato de que diferentemente de outras culturas, na Grécia, a filosofia passa a ocupar-se com a origem das coisas. Contudo, Chauí (1994, p. 20- 21) a descreve como “aspiração do conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana”. Segundo Horn, desde o princípio, conceitos como razão, ética, política e educação nascidos na pólis são fundamentais para a filosofia e conferem a ela seu caráter político, social e cultural.

Pode-se, então, afirmar que o conhecimento filosófico se faz enquanto práxis histórica, portanto como um conhecimento necessário para a formação humana, questão que implica o questionamento sobre o que é formação e o que é educação neste contexto. (HORN, 2009, p. 40).

Ao compartilhar das leituras de Horn(2009, p. 40) somos postos a pensar e refletir sobre a especificidade do conhecimento filosófico e como esse conhecimento contribuí com nossa formação humana, bem como, somos levados a pensar sobre o que é a formação e qual o papel da filosofia dentro do ambiente escolar e na própria sociedade.

Diante de tantas interrogações e em conjunto com a complexidade proporcionada a partir dessas inquietações, passamos a pensar como o nosso trabalho poderia estar mostrando caminhos a serem trilhados, visando responder tais perguntas. Concluímos, assim como Horn, que o processo de ensino-aprendizagem filosófico não é simples de ser compreendido, tendo em vista que dele depende a compreensão de três pontos muito importantes, a esclarecer: a primeira delas é o que é a Filosofia?; a segunda, o que é o filosofar?; e, por fim, o que é educar?

Os diálogos produzidos em forma de debates instigaram os alunos a repensar os meios possíveis para se fazer filosofia. Ela vai muito além da simples leitura de clássicos, está imbuída no cotidiano dos alunos, toma a realidade de cada um e cada uma como norte para se produzir algo novo, para repensar posicionamentos e oportunizar o esclarecimento.

Vejamos a seguir o depoimento de um dos alunos sobre como ele percebeu o debate: “Mesmo não percebendo, os debates nos trazem muito conhecimento, pois ouvimos a opinião de diferentes pessoas, com isso devemos filtrar o que está certo e o que não. Esses debates são ótimos quando vou escrever algum texto sobre o assunto!”

Segundo um aluno da rede estadual, “Com o debate, os alunos acabam se tornando mais críticos e observadores, isso é ótimo para o mercado de trabalho e para a vida”.

Em conversa com os alunos acerca desse tema, propus o debate como metodologia para o desenvolvimento e conclusão das nossas atividades. Sugeri que, após a realização, os alunos me dessem um *feedback* sobre a proposta. Observei a seguinte resposta ao questionar sobre a importância da prática do debate para a aprendizagem: “Muito importante. Abrange muito nosso conhecimento e a nossa noção sobre como outras pessoas pensam sobre determinados assuntos”.

Nota-se, desse modo, que os alunos e alunas percebem a relevância da prática do debate para a produção do pensamento e, especialmente, da criticidade do pensamento. Eles identificam a importância de serem postos diante de pensamentos divergentes dos seus, admitindo, inclusive, que isso pode ajudar a rever seu próprio pensamento.

3.6 PRODUTO

Quanto ao produto proporcionado pelos estudos, estamos fazendo a hospedagem de um site na plataforma Google Drive, contendo informações sobre as atividades desenvolvidas, dicas de leituras e vídeos.

A princípio, havíamos pensado em desenvolver um manual contendo as informações referentes às pesquisas realizadas, atividades desenvolvidas, materiais utilizados, entre outros. Contudo, a atual situação pela qual a humanidade vem passando com a pandemia nos fez repensar essa proposta.

Acreditamos que a possibilidade de apresentar um site com esses resultados nos seja muito mais viável e oportuna. Inclusive está se mostra como uma alternativa democrática de apreciação por parte de professores e alunos, não só nas escolas em que desenvolvemos as atividades, mas também em outras regiões do país e quem sabe até fora dele.

A proposta do site é auxiliar os demais professores que tenham o desejo de se apropriar da prática do debate em suas aulas. Nele estarão contidas informações referentes ao histórico dos debates na Antiguidade; durante a modernidade; na atualidade e como ele passou a ser utilizado como uma ferramenta de ensino durante as aulas de filosofia objetivando o uso da retórica, a construção de argumentos lógicos, a defesa de ideias e, principalmente, o respeito a posicionamentos divergentes.

Constará ainda, uma breve apresentação de alguns dos principais modelos de debates competitivos, entre eles o Parlamento Britânico que serviram de base para construção de nossas atividades práticas.

4 A RETÓRICA COMO MÉTODO DE DEBATE

Ao pensar o ensino de filosofia, nos vemos diante de várias possibilidades, entre elas o uso do debate no decorrer das aulas. Esse debate, por sua vez, não deve ocorrer de modo solto. Precisa ser orientado, respeitar posicionamentos divergentes e seguir uma linha de pensamento. Usamos a retórica como método durante nossos debates nas aulas de filosofia. A seguir apresentamos algumas noções sobre a retórica, bem como relações com a proposta de nossas atividades.

Para melhor entender a retórica, é necessário comentar alguns pontos como as noções de persuadir e convencer, a ideia de auditório, o acordo que é necessário entre orador e ouvinte(s) para que a argumentação se realize, como se dá a composição do sistema retórico, as funções e os gêneros retóricos. (MELO, 2009, p. 23).

Após tomarmos conhecimento sobre esses pontos, nos apropriamos da retórica aristotélica na construção de nossas tarefas. Não basta termos conhecimentos técnicos e das regras do debate para lograr êxito em nossa jornada. Quanto à descrição de Aristóteles sobre a retórica, é possível perceber que sua função principal não é a persuasão, mas, sim, saber usar dela para gerar o convencimento sobre determinada questão.

Vale lembrar que quando nos referimos ao convencimento não o fazemos em sentido pejorativo de ludibriar ou enganar o outro, mas, sim, com o mesmo sentido empregado por Abreu (2004, p. 26), ou seja, “o de vencer junto ao outro e não contra ele”. Quanto à persuasão, ainda na visão de Abreu, sua origem está ligada à preposição “per” e quer dizer “por meio de”, portanto, a persuasão estaria ligada às emoções, e o convencimento ligado à razão.

Segundo Aristóteles (2005, p. 41), o orador deve saber controlar suas emoções na relação com o ouvinte por meio da razão, contudo deve ser capaz de produzir no auditório tais sentimentos (ira ou calma). Estas, por sua vez, são possíveis graças à persuasão na relação do auditório com fatores como amizade ou inimizade; temor e confiança; vergonha e desvergonha; amabilidade e indelicadeza; piedade e indignação; ou inveja e emulação.

Ainda de acordo com a persuasão, ela segue obedecendo ao caráter e idade ou o caráter de fortuna. No primeiro, o orador emprega seus discursos apropriados para o jovem,

o idoso ou para os que estão no auge da vida (ARISTÓTELES, 2005, p. 42). Quanto ao segundo, passa a pensá-lo pela perspectiva da fortuna - nobres, ricos ou poderosos.

Já o convencimento traz implícito a ideia de “vencer juntos”, poderíamos afirmar que ele é o meio pelo qual o orador deve levar seu ouvinte a tirar suas conclusões próprias. É importante ressaltar que, por meio da persuasão, podemos gerar o convencimento com maior facilidade. Tanto o convencimento quanto a persuasão estão diretamente ligados à argumentação e, consequentemente, a proposta de nosso trabalho que é o debate no ensino de filosofia. Por argumentação compreendemos:

Argumentar, segundo Abreu (2004, p. 26), é “a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias, e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que não desejamos que ele faça”.

Conforme Abreu (2004, p. 93), ainda, argumentar é motivar o outro a fazer o que queremos, mas o deixando fazer com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha, mesmo porque as pessoas não são máquinas para serem programadas. Salienta-se assim, que todo mecanismo utilizado para persuadir deve ser ético. (MELO, 2009, p. 24).

A retórica abrange três campos a saber: a teoria da argumentação; a teoria da elocução e a teoria da composição do discurso (BARTHES, 1975, p. 156).

Na teoria da argumentação, tratamos das questões relacionadas ao orador, como ele pensa e faz seu discurso. Cabem a ele a análise do público e definir como vai usar a retórica para que sua mensagem se torne acessível. A teoria da argumentação proposta por Aristóteles pode seguir de acordo com qualquer um dos gêneros propostos por ele, como o judiciário ou deliberativo ou o epidítico.

A seguir faremos uma breve explanação acerca de cada um dos gêneros: deliberativo, epidítico e o judiciário e, na medida do possível, teceremos relações com o tema abordado nos debates.

O gênero deliberativo ou político aconselha ou não sobre determinadas questões, levando em consideração se ela é conveniente ou prejudicial. De acordo com a Retórica aristotélica, existem cinco temas sobre os quais o orador pode deliberar: finanças, guerra e paz, defesa nacional, importação e exportação e legislação.

Um bom discurso deliberativo precisa ser capaz de apresentar detalhadamente, sem omissões, o tema que pretende apresentar. Vejamos a seguir o argumento usado por Aristóteles ao se referir a esse gênero de discurso: é preciso “conhecer todas as despesas

da cidade, a fim de eliminar o que for supérfluo e reduzir o que for excessivo. Pois não só enriquecem os que aumentam os bens que já possuem, como também os que reduzem os gastos". (ARISTÓTELES, 2005, p. 107).

Contudo, vale ressaltar que outros temas podem ser abordados, além dos apresentados acima. Desse modo, nada nos impede de tomar a temática problematizada durante as aulas sobre a "Felicidade virtual" e, a partir dela, pensar segundo o conceito do gênero deliberativo sobre como aconselhar ou desaconselhar acerca dela.

Poderíamos aconselhar sobre a busca da felicidade virtual de modo seguro, evitando exposições desnecessárias e cautela ao fazer postagens e comentários. Por outro lado, deveríamos desaconselhar quando os usos de meios virtuais passam a interferir negativamente na vida dos indivíduos, seja com comentários, comparações de padrões ou o uso excessivo dos meios virtuais como fonte para se buscar a felicidade.

O discurso epidítico ou demonstrativo vale-se do tempo presente, apresenta discursos que louvam ou censuram determinada situação partindo do posicionamento do orador. Apresenta requinte estilístico, contudo, não abre espaços para a discussão em forma de diálogos.

Por esse motivo termina funcionando como uma ferramenta nos assuntos que tratam a literatura e não é utilizado durante a construção dos debates que geram a discussão coletiva, diferente dos outros dois gêneros.

Por outro lado, Perelman (citado por GUEDES, 2014/2) em "Gênero epidítico: ferramenta da argumentação jurídica⁸" afirma que, mesmo não abrindo espaços para a discussão, o gênero epidítico é fundamental quando tratamos da persuasão.

Para Perelman, embora o discurso epidítico não provoque polêmica, ele não é neutro, mesmo porque nenhum discurso é neutro, sempre provoca uma reação, seja de aceitação seja de repúdio, interiorizada ou exteriorizada. No caso do epidítico, cuja característica principal é ressaltar qualidades ou defeitos, pode não ter o objetivo de provocar debates, mas, mesmo indiretamente, sempre provoca reflexões, reconceitos, reavaliações. O discurso epidítico é um auxiliar na "arte de persuadir". (GUEDES, 2014/2).

O gênero epidítico trata do tempo presente, estabelecendo ligações com as normas estabelecidas em determinada sociedade, portanto, trata de valores aceitos ou não neste

⁸ Texto pode ser consultado <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23653/23653.PDFXXvmi=>

espaço e tempo. Por se tratar de valores analisados pela ótica do presente são passíveis de mudanças ao longo do tempo. Quanto à retórica epidítica compete:

Tudo o que tem a ver com a nobreza e a virtude. Discutem-se as virtudes e o conceito do belo, do nobre, do honesto e seus contrários. Sugerem-se os respectivos tópicos. A vertente estética da retórica epidítica é evidenciada pela especial atenção dada ao tópico da amplificação nos discursos demonstrativos. (ARISTÓTELES, 2005, p. 39).

Ao estabelecer relações com nossas atividades realizadas em sala, poderíamos afirmar que esse gênero, assim como defendido por Guedes e Perelman se mostra como uma ferramenta de convencimento do espectador tendo em vista que demonstra situações vivenciadas.

Nosso tema de discussão “A felicidade Virtual”, como fato a ser analisado pelo discurso epidítico, em que os grupos de defesa e de acusação, baseados no tempo presente, devem enaltecer ou censurar tal situação.

Com base em situações cotidianas, os alunos, que representaram o grupo de defesa, apresentaram a situação de que a felicidade poder ocorrer de modo virtual, ao passo que as pessoas podem se comunicar mesmo quando estão distantes fisicamente. Tomemos como exemplo, o caso de uma família que muda com os filhos para outro país. Se não fosse os meios virtuais perderiam o contato com demais familiares e amigos do país de origem, no entanto com o uso desses meios, a comunicação se torna viável e isso pode gerar a satisfação e a felicidade.

Contrários a esse posicionamento estão os alunos que trabalham com a acusação, eles, fundamentados em dados e situações também relacionadas ao presente, afirmam que, com a virtualidade, as pessoas se tornaram muito mais propensas a cair em golpes e fraudes, bem como a exposições desnecessárias.

Pela análise lógica dos argumentos, ambas podem ser consideradas válidas e quando empregadas em um debate estão aptas a gerar o convencimento dos espectadores.

Mesmo não possibilitando a discussão com a plateia (como é o caso dos discursos de júri), esse gênero se mostra como uma importante ferramenta de convencimento quando bem administrado pelo orador.

Trataremos agora do gênero judiciário, ao qual compete julgar um fato já ocorrido, ou seja, trabalha com o tempo passado. Buscando acusar ou defender determinada situação de acordo com os valores sobre a justiça e a injustiça. Nesse gênero, cabem três elementos: o orador, o assunto e o ouvinte.

Quando buscamos relacionar esses conceitos a nossa proposta desenvolvida com os alunos, é possível afirmar que, durante os debates, o papel do orador é fundamental durante o convencimento da plateia (ouvintes). Por tratar de fatos já passados, o orador pode se apropriar de situações que já ocorreram, seja para defender seu argumento ou acusar seu adversário.

O assunto abordado também é importante, pois ele, na maioria das vezes, termina por aflorar emoções na plateia com a finalidade de convencimento dos ouvintes. Desse modo, os alunos puderam apresentar durante seus debates situações acusando a possibilidade da felicidade virtual, afirmando que estamos expostos a propagação de *Fake News*, crimes cibernéticos e *hackers*.

Por outro lado, tivemos o grupo de defesa que defendeu a ideia de que os meios virtuais podem facilitar a felicidade ao passo que pessoas que não teriam acesso ao conhecimento, por exemplo, poderiam fazê-lo usando os meios virtuais ou, ainda, pessoas sem acesso a galerias de artes ou exposições poderiam fazê-lo por meio de plataformas como o Google Art.

Abaixo apresentamos um quadro estabelecendo os principais pontos de cada um dos gêneros. Ressaltamos que esse quadro foi retirado do texto “Sobre a retórica Aristotélica” (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p.75), que segue identificado na nota de rodapé:

Quadros 1 – Principais ponto dos gêneros de debate

	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário (Forense)	Juízes	Passado (Fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Entimema (Dedutivo)
Deliberativo (Político)	Assembléia	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (Indutivo)
Epidítico (Demonstrativo)	Espectador	Presente	Louvar Censurar	Nobre Vil	Amplificação

Fonte: Almeida Júnior, 2009, "Sobre a retórica aristotélica"⁹

Após termos feito a identificação das principais características de cada um dos gêneros do discurso, os alunos passaram a pensar em como iriam conduzir suas discussões de defesa e acusação, com base no tema do debate.

Desse modo, os alunos (oradores) precisaram formular seus discursos, segundo uma análise prévia de quem seria o público para o qual fariam o debate. Buscaram, também, desenvolver uma linguagem acessível e ainda promoveram o debate seguindo um dos três gêneros de discurso.

Na teoria da elocução, prevalece o público para quem se discursa, sua receptividade ao anunciado, nela são destacadas as emoções. Trata-se da forma como os argumentos são recebidos por quem o ouve. Esta teoria se fez importante, tendo em vista a necessidade dos alunos saberem identificar o público para o qual o debate será promovido. Os alunos precisaram usar técnicas de elocução, exemplos práticos, entonação da voz, entre outros elementos que terminam por aflorar as emoções do ouvinte. Os oradores precisam ser capazes de estabelecer relações entre o assunto que está sendo abordado e situações práticas que possam exemplificar suas falas.

Quanto à teoria da composição do discurso, cabe a ela a mensagem que deverá ser abordada, suas figuras e ordem em que serão empregadas. Poderíamos afirmar que a composição do discurso fundamentalmente é composta por três elementos: "o orador; o assunto de que se fala e o ouvinte" (ALMEIDA JÚNIOR, 2009 p. 75), este último, por sinal, ora assume o papel de espectador e ora o papel de juiz.

Cada um dos campos descritos acima contribuiu para a preparação das nossas atividades realizadas durante as aulas de filosofia. Quanto à argumentação, precisamos ter clareza sobre a proposta da qual tratávamos sobre a possibilidade "Da felicidade virtual" ou a sua inviabilidade.

De certo modo, ao usar a retórica em um discurso poderíamos afirmar que ela apresenta quatro momentos: A invenção onde precisamos saber sobre o que se pretende dizer, este momento comprehende ainda, saber distinguir sobre qual gênero estamos

⁹ Quadro apresentando os três gêneros do discurso. Extraído do texto "Sobre a retórica Aristotélica" página 75. Texto na íntegra pode ser consultado no link https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3166763/mod_resource/content/1/Sobre%20a%20retórica%20aristotélica.PDF

tratando: deliberativo, judiciário ou epidítico. Nas palavras de Barthes (1975, p. 183), a “*inventio é um caminho*” ou ainda, o achar o que dizer.

Da união de saber o que dizer com a técnica argumentativa resultam bons argumentos durante o debate. Percebemos, desse modo, o quanto é importante aliar o conhecimento com o domínio técnico para alcançar os resultados desejados em um debate, sejam eles o convencimento, a comoção ou ganhar o debate. Em seguida trata-se da disposição adotada pelo discurso, onde são organizados de acordo com a forma como serão apresentados, trata-se, de uma espécie de plano-tipo que organiza o discurso. Podem ser: exórdio, narração, prova ou epílogo.

O exórdio pode ser descrito como a parte inicial do discurso, sobre precisar ser claro quanto aos propósitos do que se pretende debater. Seu principal papel é chamar a atenção dos ouvintes, cumprindo o papel introdutório durante a fala. A narração “é a exposição dos fatos daquilo que se está defendendo ou mesmo acusando” (MELO, 2009, p. 30). Compete a ela a clareza dos fatos expostos, brevidade de discurso e a credibilidade, visando a objetividade durante o debate. Quanto à prova ou confirmação, trata-se da parte mais extensa do discurso. Nela são feitas todas as comprovações do que foi falado anteriormente, com a finalidade de defender seus argumentos ou refutar os argumentos adversários.

Por fim, tratamos agora do epílogo ou peroração. Sua finalidade durante um debate é gerar um relaxamento ou ainda, causar indignação, dependendo da situação que está sendo discutida (MELO, 2009, p. 30).

Quanto à peroração, divide-se em três partes: amplificação, paixão e recapitulação. Esta faz um resumo da argumentação sem acrescentar argumento novo, a paixão é a parte que se preocupa exatamente com a piedade e a indignação do auditório; e a ampliação é a parte que intensifica a gravidade do ato realizado, por exemplo, no âmbito do tribunal de júri, o discurso acusativo, com a amplificação, vai acrescentar efeitos que foram cometidos pelo réu. (MELO, 2009, p. 30).

O terceiro momento é composto pela elocução. A ela dirigimos a ornamentação do discurso, estando atentos para: o estilo, a clareza, o ritmo, a metáfora, a correção gramatical e a símile. Por fim, tratamos da ação: a ela competem os gestos e a dicção. Tendo conhecimento sobre esses momentos, faz-se necessária a reflexão sobre como eles interferem no processo de construção do debate. Partimos, então, da análise de cada um dos momentos que compõe o discurso retórico, levando em consideração o que cada um

deles significa e a sua relevância para a construção do debate, bem como sua ordem e relação na prática do debate como metodologia adotada durante as aulas de filosofia.

Na busca pela ampliação da compreensão acerca do ensino de filosofia e da própria filosofia, agregamos ao nosso texto a figura de Geraldo Balduíno Horn. Compartilhando de seus anseios sobre “a impossibilidade de encontrar respostas às questões que emergem do percurso trilhado”, Horn afirma que “ao resgatá-los, outras interrogações serão suscitadas, permitindo que novos objetos se apresentem como foco de especulação” (HORN, 2009, p. 20).

Ao trabalharmos com nossos alunos acerca da felicidade virtual, acredito que andamos muito próximos dessa perspectiva. Na maioria das vezes não chegamos a respostas que oferecessem certezas sobre os temas tratados. Todavia, muitas vezes questionamos e refletimos partindo daquelas que pareciam certezas. E nesse que julgamos ser um processo, estabelecemos uma relação com a filosofia. Com isso, mesmo que sem intenção, terminamos por romper com o paradigma de que a filosofia nos dá respostas. Muito pelo contrário, graças a ela nos colocamos em constante reflexão.

Passamos, então, a compreender a filosofia na sua perspectiva de formação humana. Desde os gregos, a filosofia permaneceu intrinsecamente ligada às funções políticas, sociais e culturais. Desse modo, pensar o ensino de filosofia na sua relação como o público se faz necessário. Ela nasce da sociedade, na sociedade e para a sociedade. Portanto, sugerir o ensino de filosofia sem pensar nesses que julgo constituírem os três pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem filosófico no campo escolar caracterizaria uma anti-filosofia.

Se entendemos que a filosofia oferece alguma contribuição para a superação da barbárie, da opressão, da dominação, da desumanização, esta contribuição está em seu compromisso de desvelar a realidade opressora, em apontar seus limites e pilares, em colaborar para a formação, em sentido amplo, de uma nova cultura, nova educação, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, para repensar o processo e construção do conhecimento e da racionalidade que o sustenta. (HORN, 2009, p. 49).

Graças ao debate promovido com os alunos pudemos por em prática não só conhecimentos técnicos, como a coesão, a coerência, a narração, a demonstração, mas, também, foi possível tanto o grupo de defesa, quanto o de oposição repensarem seus conceitos, suas certezas e, a partir disso, posicionar-se de modo mais responsável diante

dos fatos abordados. Consequentemente, eles puderam experimentar a responsabilidade de defender uma ideia de forma coesa, justa e ética.

Trataremos a seguir das quatro funções ocupadas pela retórica: persuasiva, hermenêutica, heurística e pedagógica.

A função persuasiva pode ter sua origem baseada em sentimentos ou na razão. Como o próprio nome já deixa subentendido, trata-se da arte de persuadir.

A função hermenêutica trata da arte de interpretar textos, “para o orador ser persuasivo é preciso que ele seja capaz de compreender/interpretar o discurso de seu auditório” (MELO, 2009, p. 28). Sua importância durante o debate se dá ao passo que o orador além de formular suas interpretações acerca do tema de discurso, precisa interpretar a receptividade dos ouvintes.

A função heurística deriva etimologicamente da palavra grega *eureka*, que, por sua vez, “significa encontrar, é a função de descoberta na retórica. O processo de descoberta se dá partindo-se do ponto de que um orador nunca está só, sempre se pensa em um interlocutor/auditório” (MELO, 2009, p. 28).

Por fim, trataremos daquela que julgo ser a função de maior valia para nosso trabalho - a função pedagógica da retórica. Essa função comprehende a arte de ser. Por um longo período a retórica chegou a ser uma disciplina específica do conteúdo escolar, no entanto, no século XIX terminou sendo excluída da maioria dos cursos, ficando restrita a alguns cursos de nível superior, como é o caso do direito.

Porém, mesmo que deslocada, ela continuou sendo feita pelos oradores aqui representados pelos professores. Mesmo que sem intenção, ao proferir argumentos lógicos e coerentes, estes estão a desempenhar uma das funções retóricas.

Durante as aulas, por várias vezes é possível também estabelecer relações com os gêneros da retórica, quando os alunos diante de um discurso que requer posicionamento a favor ou contrário, o fazem levando em consideração seus conhecimentos, valores e lugares.

Quando pensamos a preparação de uma aula, além de indiretamente o fazer usando algumas das funções retóricas e os gêneros, podemos fazê-la também seguindo uma espécie de plano-tipo com invenção, disposição, exórdio, narração, confirmação, peroração, disposição, elocução e ação.

Quanto à construção de discursos, Bakhtin (2016, p. 38) aborda a complexidade de gêneros discursivos que possibilitam o diálogo, a comunicação. Muitas vezes, as pessoas desenvolvem um discurso com tamanha facilidade e destreza que nem chegam a atentar-se para a questão do gênero discursivo, como é o caso de Joudain de Molière, que falava em prosa.

Nesse caso, a facilidade e o modo como usamos determinado gênero discursivo nos é dado de modo muito parecido com a forma como aprendemos a língua materna, os discursos são ouvidos e recriados livremente até certo ponto. Após o início dos estudos, geralmente, novos elementos passam a ser agregados aos discursos, produzindo, assim, certo molde discursivo.

Muito próximo desse “molde” encontra-se a função pedagógica da retórica, o indivíduo já tem pré-conhecimentos adquiridos, passa então a buscar novos elementos discursivos, formas linguísticas, exemplificações, narrações, tudo isso pensando atingir a persuasão e, por sua vez, o convencimento. Tomemos aqui um exemplo, ao nos ser apresentada determinada imagem, ela gera no espectador, assembleia ou juízes uma emoção, que, por sua vez, tende a facilitar o convencimento e o agir comunicativo.

Assim como Aristóteles (p. 244), acreditamos que uma das principais qualidades de um discurso é a clareza. Sua relevância se dá também na hora dos debates, quando se comunica algo com clareza isso não diz respeito apenas palavras, mas também no uso do discurso mais adequado para cada tipo de informação que se deseja comunicar (nascimento, falecimento, roubo, por exemplo).

Desse modo, a função pedagógica da retórica precisa se dar de maneira clara e adequada para cada grupo ou ouvinte para o qual se vai apresentar. Durante as atividades realizadas em sala com os alunos, foi possível a constatação do quanto a clareza era importante. Os próprios alunos passaram a perceber sua relevância durante as falas nos debates. Não bastavam apenas arranjos de palavras bem feitos, era necessário que isso fosse acessível aos ouvintes.

Outro ponto importante quando se pensa a função pedagógica da retórica é o uso da solenidade da função enunciativa (ARISTÓTELES, p. 256), pois com ela é possível reafirmar um assunto usando formas diferentes. Na Retórica, Aristóteles faz uso do seguinte exemplo para explicar o que é a solenidade da função enunciativa: ao se falar sobre o círculo, poderíamos usar a seguinte afirmação “superfície equidistante do centro”.

Pode não parecer tão relevante o uso da solenidade da função enunciativa durante os debates desenvolvidos com os alunos, no entanto, graças a ela, os debatedores puderam fazer uso de diferentes formas para desenvolverem suas falas, evitando repetições de palavreados. Isso só é possível se o aluno desenvolver seu repertório, para tanto, faz-se necessário mais leituras, que, por sua vez, melhoram a qualidade da defesa das ideias.

Pensar o chão da escola é pensar um campo fértil a ser cultivado, nele construímos ao longo do ano muitas ideias, mesmo diante de tantos imprevistos, ora fomos juízes de nossos conhecimentos, ora fomos simplesmente espectadores. Lidamos com posicionamentos divergentes, ouvimos e fomos ouvidos, primando sempre pelo respeito mútuo.

Nas vezes que usamos da persuasão não o fizemos com sentido pejorativo, para enganar ninguém ou levar ao erro, mas com o único objetivo de “vencermos juntos”, isto foi o que julgo ser a essência de nosso trabalho. Nada é mais prazeroso do que ver seus alunos mais preparados para defender suas ideias, usando argumentos próprios, mesmo estando diante de uma sociedade que, ainda hoje, subestima a capacidade dos jovens e crianças.

CONSIDERAÇÕES

A seguir trato daquelas situações que ao longo da jornada acadêmica e como mestranda tocaram de alguma forma minha vida. No ano de 2018 precisei trabalhar em cinco colégios diferentes para fechar as horas necessárias para o contrato. Para muitos isso é considerado um desafio quase intransponível, no entanto, prefiro apontar outro rumo para esta situação.

Saliento aqui, que em momento algum estou romantizando a precarização do trabalho aos quais os professores vêm sendo submetidos ao longo destes últimos anos. Tenho plena consciência de que as condições de trabalho, a baixa remuneração, as várias interferências externas sobre o trabalho do professor e a falta de cursos de formação são condições encontradas nas esferas municipais, estaduais e federais que a anos comprometem nossa atividade.

No entanto, graças ao trabalho desempenhado em diferentes lugares simultaneamente pude reavaliar muitas coisas, inclusive metodologias para abordagem em sala. Conseguir perceber quão grande é a diversidade de nossos alunos mesmo todos os colégios pertencendo ao mesmo município e a partir disso pensar em meios para produzir o aprendizado significativo.

É possível também perceber que metodologias utilizadas com uma turma podem não surtir efeito em outra, necessitando assim a reavaliação e adaptações por parte do professor. Na própria prática dos debates pude fazer esta constatação, enquanto os alunos do Colégio Giuseph Bugatti eram mais receptivos à proposta, os alunos do Colégio São Cristóvão se mostravam um pouco apáticos. Contudo, na hora de desenvolverem as pesquisas os alunos do segundo colégio se mostravam mais empenhados nestas buscas.

Nota-se ainda, como os colégios sofrem com uma espécie de categorização, seja pela pressão em busca de índices, seja pelos pré-julgamentos infundados baseados em argumentos precipitados onde Colégio X é caracterizado como “o melhor colégio do município” e o colégio Y “o colégio mais violento”.

Desdobrar-se em jornada tripla, ou precisar assumir aulas em cinco escolas ao mesmo tempo para fechar a carga horária, poderia ser tomado como a impossibilidade para se tentar pensar o ensino de maneira diferente, contudo, foi graças a isso que tomamos o debate como metodologia para desenvolver nossas aulas de filosofia. Confesso que no

início, não tinha dimensão do quanto a escuta feita com os alunos seria satisfatória. Durante essas atividades, foi possível constatar o quanto em pleno século XXI nossos jovens ainda são carentes de alguém que ouça seus desafios, anseios e necessidades.

Poder desenvolver os debates com eles, foi muito mais do que simplesmente ir ao colégio e aplicar uma aula, foi um trabalho de reciprocidade, de escuta, de construção de conhecimentos e julgo aqui “termos vencido juntos” neste aspecto. Percebi também, que mesmo nossos alunos estando desmotivados, construímos lado a lado, uma espécie de retomada de perspectivas, sem cobranças por “quem serão no futuro”, qual careira vão seguir ou quanto pretendem ganhar.

Os debates proporcionaram a escuta e isso trouxe à tona não só conhecimentos técnicos de fatos ou situações, mas também demonstrou maturidade de argumentos, responsabilidade com as atividades propostas e discernimento para compreender que pensamentos divergentes existem e que precisamos estar habilitados a defender nossas ideias.

Mesmo que quase diariamente tendo acompanhado ataques e desmerecimentos feitos à educação, ainda assim acredito no poder de transformação que ela traz e, portanto, ao pensar cada uma das atividades e debates preparados, antes de tudo me perguntava qual a importância disso não para mim, mas primeiramente para meus alunos.

Falar da retórica, de suas funções, gêneros ou aplicações de nada serviriam se não fosse o ensino durante as aulas de filosofia. Foram atividades enriquecedoras onde construímos ao longo de nossas aulas verdadeiros diálogos que contavam com a participação ativa dos alunos.

Não posso deixar de falar sobre o papel que o Prof-Filo, o programa de mestrado profissional promovido pela UNESPAR, nos põe para pensar para além das questões que estão postas. Nos desafia a unir teoria e prática, transformá-la em metodologias e aplicá-las dentro da escola.

Poder desenvolver as atividades com os alunos foi muito gratificante, acompanhar o desenvolvimento dos mesmos ao longo do ano, os debates e a relação de respeito mútuo perante pensamentos divergentes em relação aos assuntos abordados demonstrou o amadurecimento.

Acredito que a relevância do presente trabalho se dá ao passo que ele traz a abordagem do uso da retórica desde a antiguidade, sua relevância na modernidade, seu

uso em alguns dos principais modelos de debates competitivos, mas acima de tudo, tecer relações com o ensino de filosofia dentro de escolas da rede estadual de ensino, buscando oferecer elementos que possam aprimorar os diálogos produzidos dentro das escolas e acima de tudo possibilitando aos alunos defender suas ideias com mais clareza.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Soares. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** 7ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ALMEIDA JUNIOR, Licinio Nascimento. **Conjecturas para uma retórica do design [gráfico].** Tese (Doutorado em Artes e design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3166763/mod_resource/content/1/Sobre%20a%20retórica%20aristotélica.PDF>. Acesso em: 23/08/2020.

ARISTÓTELES. **Retórica.** São Paulo: Editora Rideel, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRIENTOS, Jorge Albornoz. **Manual Aspade.** Santiago de Chile: s.e., 2017.

BARTHES. Roland. L'ancienne rhétorique. In: **Communications**, 16, Recherches rhétoriques, pp. 172-223, 1970.

CASSIN. Barbara. **O efeito sofístico.** São Paulo: Ed. 34, 2005.

CERQUEIRA, Luiz Alberto. **Filosofia brasileira.** Editora Vozes. Petrópolis, RJ- 2002.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **As funções da retórica parlamentar na revolução francesa.** Minas Gerais:UFMG, 2003.

JOLY, Fabio Duarte. **História e retórica.** São Paulo: Alameda, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofar aprender e ensinar.** Autêntica, São Paulo, 2012.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação.** Autêntica, São Paulo, 2011.

MELO, Deywid Wagner de. **Análise da retórica: do gênero discursivo oral defesa pública.** Maceió: Eufal, 2009.

PLEBE, Armando. **Breve história da retórica Antiga.** São Paulo: Epu, 1978.

REALE, Giovanni. **Sofistas, Sócrates e socráticos menores.** São Paulo: Loyola, 1992.

TRINGALLI, Dante. **Introdução a retórica:** a retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades, 1924.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARISTÓTELES. **Retórica.** 2^aed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles_retorica2.pdf> Acesso em 12/08/2020.

CARTLEDGE, Paul; SCHILLING, Voltaire. **Gregos e a Democracia.** Portal São Francisco. Disponível em <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/gregos-e-democracia>> Acesso em: 23/08/2020

COSTA, Camila. **Como prisioneiros venceram alunos de Harvard em debate nos EUA.** BBC, São Paulo, 08 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151007_presos_debate_eua_cc> Acesso 25/09/2018

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 1983.

VELASCO, Patrícia Del Nero; BARROS, Leandro de; SILVA, Wagner Moreira da. **Campeonato de debates: a prática do diálogo argumentativo em sala de aula.** Disponível em: <http://www.filoduc.org/trabalhos_2014/TR338.pdf> Acesso em 23/08/2020.

Desenvolvimento de pesquisa com os alunos, relativo ao tema “debate”:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWqpUMyPDNAezXhL2V4kgoNh7vqwBTVA-E1XJoa8Yvw8wPQ/viewform?usp=sf_link

<https://sites.google.com/view/o-debate-no-ensino-de-filosofi/p%C3%A1gina-inicial>