

# **Uma didática com enfoque demonstrativo para o ensino de filosofia a partir de Aristóteles<sup>1</sup>**

## **A didactic with a demonstrative focus for teaching philosophy from Aristotle**

YAN PAIXÃO WILLEMEM STERCK<sup>2</sup>

**Resumo:** Nosso objetivo, com este artigo, é elaborar, sob a filosofia de Aristóteles, uma didática para o ensino de filosofia. Sua finalidade, evidentemente, não se trata de apenas levar os alunos ao questionamento da realidade que o circunda; mas também de avançar, preocupando-se, portanto, em buscar e encontrar respostas segundo as razões apropriadas. Assim, ao elaborarmos esse projeto didático, pretende-se auxiliar o professor que se frustra ao perceber que seus alunos não estão interessados na disciplina que é ministrada. Dessa forma, o presente artigo, divide-se de modo a oferecer uma discussão filosófica sobre a questão didática no ensino, onde apresenta uma proposta didática de enfoque demonstrativo, com modelos de aplicação, concluindo com algumas possibilidades que a retórica, na formação do professor, pode oferecer em sala de aula.

**Palavras-chave:** Aristóteles; didática; ensino de filosofia; enfoque demonstrativo; sala de aula.

**Abstract:** Our objective with this article is to develop, based on Aristotle's philosophy, a didactic approach for teaching philosophy. Its purpose, of course, is not only to lead students to question the reality that surrounds them; but also to advance, thus worrying about seeking and finding answers according to appropriate reasons. Thus, when we develop this didactic project, we intend to help teachers who are frustrated when they realize that their students are not interested in the subject being taught. Thus, this article is divided in such a way as to offer a philosophical discussion on the didactic issue in teaching, where it presents a didactic proposal with a demonstrative focus, with application models, concluding with some possibilities that rhetoric, in teacher training, can offer in the classroom.

**Keywords:** Aristotle; didactics; teaching philosophy; demonstrative focus; classroom.

### **1. Introdução**

A didática é um assunto urgente quando pensamos na atividade educacional. Professores, comumente, reclamam da indisposição de seus alunos para com a sua disciplina, por consequência, um total desgaste se deflagra por parte dos docentes, os quais não são reconhecidos, não apenas pelos seus

---

<sup>1</sup> O presente artigo foi desenvolvido a partir do que foi realizado por um dos escritores na disciplina de Projeto Docência da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: [yanwsterck@gmail.com](mailto:yanwsterck@gmail.com)

contratantes, nem mesmo sequer por aqueles que estão em uma sala de aula para aprenderem.

Durante a formação docente, por vezes, aquele que está se preparando para lecionar não toma conhecimento de didáticas ativas, cuja finalidade é levar o estudante a desenvolver um conhecimento próprio por meio da reflexão e diálogo com os mais variados temas. Dessa forma, ao assumirem as salas de aula, esses professores só podem repetir o que aprenderam por meio da observação de aulas conforme ministradas por seus próprios professores, afinal, é a mímese (*μίμησις*) a nossa primeira forma de comunicação, mas também educação (cf. Aristóteles, *Poética*, 1448b5). No entanto, o modelo das aulas ministradas na faculdade, por vezes não é apropriado às aulas do Ensino Médio, dificultando o professor alcançar o aluno. Assim, repensar a estrutura e forma da aula lecionada na classe é de extrema importância, se considerarmos que a ineficiência do conteúdo ministrado pode se dar devido à forma como é apresentado aos alunos.

Em uma era digital, onde os estudantes estão envoltos de uma grande variedade de informações, tendo acesso a quase todo assunto possível e que lhes é apresentado das mais diferentes formas, o professor, consequentemente, também deve se preocupar com a maneira como leciona, pois se ele apenas repassa um conteúdo, sem a acuidade de uma discussão que leve o aluno a refletir e pensar sobre a realidade que o circunda, então basta ao estudante recorrer à internet, não sendo necessário se dedicar com todo o empenho ao que está sendo ministrado em sala, haja visto que o mesmo ele pode estudar no conforto de sua casa por meios digitais.

Com essas e outras preocupações relacionadas com a didática adotada pelo docente, que neste artigo nos propomos a discutir e a formular um projeto de didática que, baseado na filosofia de Aristóteles, inclua o aluno na discussão, levando-o à reflexão em cada aula ministrada. Mas não se pretende apenas levar o aluno a se questionar, mas também a procurar respostas e argumentar com agudeza. Assim, neste texto, pretende-se oferecer ao professor de filosofia, uma possibilidade de didática e mecanismos que possam levá-lo à possibilidade de conduzir a sua sala de aula pelos mais distintos temas filosóficos, efetivando,

portanto, a sua função, não de apenas professor, mas também de filósofo, na medida em que leva seus alunos à reflexão filosófica.

## **2. Concepção filosófica e didática**

É preciso discutir, previamente, aquilo que se coloca como pressuposto de uma proposta de intervenção filosófica como a que queremos propor. A preocupação do docente com a didática, por vezes, apresenta-se como uma inquietação à parte do conteúdo da disciplina. Com efeito, a didática seria uma arte auxiliar universal ao ensino de toda e qualquer disciplina, inclusive a filosofia, portanto, não devendo ser desconsiderada. A didática é escolhida, quando escolhida, segundo aquilo que parece mais efetivo para a aprendizagem — modos de exercícios, tipos de explicações e exemplos, forma de organizar a sala etc. É comum compreender que a escolha da didática a ser utilizada é uma escolha do professor, não do filósofo.

Contudo, a dualidade que se instaura entre professor-filósofo, apresenta-se como uma dificuldade permanente para a docência em filosofia. A filosofia, no entanto, é, historicamente, uma forma de lidar com o mundo, um conhecimento identificado como a verdadeira sabedoria, que propõe um modo de vida (Hadot, 2014) e alguma espécie de transmissão, que comunica e exorta a essa maneira de conhecer a realidade e viver no mundo, *i. e.*, o ensino está no interior da filosofia, sendo um de seus propósitos: maravilhar-se e fazer com que o outro também se maravilhe com o mundo.

A didática, longe de ser uma questão separada, é própria da filosofia. Ao nos perguntarmos: “como se deve ensinar filosofia?”, já estamos a fazer uma problemática filosófica, cuja resposta precisa ser respondida filosoficamente. Essa percepção se coaduna com a contribuição de Cerletti, que, em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), tem em vista explicitar a didática como um problema filosófico essencialmente ligado à própria concepção de filosofia adotada. Será de particular interesse fundamental, a partir de Cerletti (2009), a relação substancial entre concepção filosófica e didática, para que a proposta didática presente se esclareça em seu ponto de partida e naquilo em que

se intenta a ser no contexto da metodologia de ensino de filosofia. Ficará claro que a contribuição não é de um novo método que deva ser aplicado no lugar de outro, que seja independente e autossuficiente, mas uma concepção sobre a filosofia que, embora seja especificamente aristotélica, pode e deve estar unida a outros métodos mais abrangentes, como o método da *Investigação Dialógica* elaborado por Sofiste (2023).

Cerletti (2009, p. 11-12) expõe que a pergunta sobre o que é ensinar filosofia se reduz ao que é filosofia, porque a busca do que é “ensinar” está mediada pela concepção de filosofia e toda a resposta para esse ensino tem, explícita ou implicitamente, uma filosofia de fundo que é adotada. A definição de filosofia não é universal, não há uma resposta uníssona dos filósofos para essa questão e, como explica Cerletti (2009), “cada filosofia responde a essa pergunta [...] desde o seu horizonte teórico” (p. 14), o que faz com que a problemática inicial do ensino de filosofia esteja em dependência com uma filosofia específica.

Não se faz comumente essa ligação entre a filosofia adotada e o modo de ensinar filosofia, tornando a didática e a concepção filosófica totalmente distintas, sem qualquer relação aparente. Nenhum vínculo essencial e substancial entre as duas coisas é percebido, o que há é uma associação incidental — “em virtude da circunstância de ter que ‘dar aula’” (Cerletti, 2009, p. 16). Nesse sentido, Cerletti possui uma proposta de se evidenciar esse vínculo, entre didática e concepção filosófica, mas não se restringindo a isso, porque também se almeja, com isso, demonstrar que a filosofia é uma atitude; portanto, o ensino de filosofia não deve estar desligado do “*fazer filosofia*” (Cerletti, 2009, p. 19).

O ensino de filosofia deve ser uma extensão do ensino filosófico, assim como Sócrates não distinguiu o seu momento de mestre e filósofo. Ele estava, ao mesmo tempo, fazendo filosofia e ensinando filosofia. Podemos dizer, para simplificar a questão, que ele estava filosofando e, ao filosofar, acabava por ensinar. Por meio desse modelo, entendemos o motivo pelo qual Cerletti (2009, p. 19) comprehende que o ensino de filosofia deve ser um ensino filosófico e se realiza numa intervenção filosófica.

Nesse sentido, nossa proposta didática se encaixa nessa especificação: apresentar um tipo de intervenção filosófica fundamentada numa perspectiva

aristotélica. Entretanto, deve-se pontuar duas características distintas da ênfase de Cerletti (2009), sendo: (i) a não concordância total com seu especifismo filosófico e (ii) um contraponto a sua noção de filosofia essencialmente como perguntar.

Cerletti (2009) enfoca em um especifismo filosófico, no qual toda didática segue de uma noção de filosofia que parece sempre circunscrita a um tipo específico de filosofia, incomunicável com outras didáticas e outras concepções de filosofia. Compreende-se aqui, no entanto, que as contribuições de Aristóteles para o ensino de filosofia podem auxiliar em outros métodos que possuem concepções filosóficas diferentes do filósofo de Estagira, como a própria concepção de Cerletti (2009, p. 20), com foco na pergunta e na problematização, mas que também prevê um momento de busca de resposta. Ademais, também contribui para a *Investigação Dialógica* exposta por Sofiste (2023, p. 67), porque, semelhantemente, elenca como uma das competências filosóficas o argumentar. Dessa forma, entendemos que a partir da perspectiva aristotélica, juntamente a outros métodos de didática, pode-se, com êxito, aprimorar os elementos indispensáveis para aquilo que se constitui como essencial no ensino de filosofia, *i. e.,* a pergunta e a resposta fundamentada em uma argumentação coesa.

Aristóteles contribui para o lado argumentativo da filosofia e da busca por uma resposta, porque não concebe a filosofia essencialmente como a atitude de perguntar, embora esta tenha o seu lugar no conhecimento das coisas. A pergunta é o início da filosofia, mas há uma virada para a ciência, o conhecer, o encontrar, o qual é a virada essencial da vida filosófica. Nesse sentido, é preciso criticar a ênfase de Cerletti (2009) no perguntar, apesar de encarar como positivo a busca de respostas. Sua ênfase revela uma perspectiva contemporânea de que a filosofia é eternamente perguntar, não possuindo nenhuma resposta para o homem. Contudo, é-nos evidente que isso se trata de um entrave no convencimento do aluno para a vida filosófica, porque o aluno do Ensino Médio sempre encara a filosofia como o campo das opiniões, onde só existem perguntas fundamentadas, mas nenhuma resposta.

Assim, a filosofia não pode oferecer nada concreto para o aluno, nenhuma resposta para as dúvidas suscitadas, nenhuma maneira de resolver

problemas, apenas uma forma de problematizar sem nenhum momento positivo de algum resultado. Aquele que teve contato com a sala de aula do Ensino Médio, percebe que o estudante considera a filosofia essencialmente assim devido a essa perspectiva contemporânea que faz parecer que a filosofia é o *reino das opiniões*. Visto que a filosofia é apenas um lugar de opiniões, segue-se que ela não tem mais valor para o homem, não fornece nada ao homem de positivo, além daquilo que é de sua própria natureza — o perguntar. Neste ínterim, surge o desinteresse pela disciplina. O perguntar do aluno e da aluna, no entanto, como o de todo o ser humano, é para saber, para se obter alguma resposta mais fundamentada, não para perguntar eternamente. Perguntar, sem ter em vista uma resposta, é errar o alvo; buscar, mas sem interesse de encontrar.

Essa crítica à filosofia como um eterno perguntar, uma eterna busca que nunca chega a nenhum lugar, é também feita por Berti (2012a) que, ao demonstrar a diferença entre a perspectiva heideggeriana e a perspectiva aristotélica, assevera que

59

Os filósofos de hoje apreciam mais pesquisar que encontrar, apreciam mais perguntar que ter respostas, desejariam continuar perguntando sempre sem nunca ter resposta alguma, continuar procurando sempre sem jamais encontrar coisa alguma, pois parece que a atitude de perguntar, de procurar seja uma atitude mais nobre. O responder, o encontrar, é considerado dogmático, é considerado algo que o filósofo moderno, dotado de sentido crítico, deve procurar evitar, o filósofo moderno deve estar sempre na dúvida, nunca deve ter certeza alguma, não deve professar nenhuma orientação precisa, deve estar continuamente numa posição de busca (BERTI, 2012a, p. 94).

Essa caracterização da filosofia parece ser totalmente parcial, focado em apenas um momento da atitude filosófica. Aristóteles, doutro modo, pensou que o momento mais importante é o de responder de maneira fundamentada, argumentar adequadamente, demonstrar verdadeiramente aquilo que se encontrou através da busca racional. Portanto, Berti (2012a) finaliza argumentando em torno da não sinceridade dessa eterna busca sem resultado, porque

[...] a busca como fim em si mesma não é sincera, pois quem verdadeiramente procura, procura para encontrar; é hipocrisia

procurar só por procurar; se procuro, isso quer dizer que me interessa encontrar; se perco algo importante, ponho-me à procura dele, procuro-o para encontrá-lo; ou então quem faz uma pergunta, se é sincero, não pergunta somente assim, pelo prazer de perguntar, mas porque lhe interessa saber aquilo que pergunta; se vou pela estrada e pergunto para chegar a determinado lugar, pergunto para saber, para ter uma resposta, não pelo prazer de perguntar (BERTI, 2012a, p. 94).

A concepção filosófica de Aristóteles, em que há uma virada essencial da busca filosófica, aquela virada em que se encontra algo, pode contribuir para uma visão mais holística do professor diante da problemática do ensino de filosofia. Unir a ideia de uma pergunta bem formulada e bem fundamentada criticamente com a noção aristotélica de demonstrar ao outro o caminho da razão no encontro de certas respostas traz uma perspectiva filosófica mais rigorosa. A filosofia não deve ser encarada como o *reino das opiniões*, nem mesmo como uma disciplina de dogmas, mas como a busca por respostas fundamentadas. Essa fundamentação, e a demonstração dessa fundamentação e do processo racional nos diversos filósofos, mostra ao aluno que a filosofia não é uma coisa qualquer a qual não se deve prestar atenção. A filosofia oferece respostas, respostas de interesse humano. Resta, então, evidenciar como se dá essa noção de Aristóteles quanto à demonstração e o conhecimento e em que consiste uma proposta de intervenção filosófica baseada em sua filosofia para a didática atual.

60

### **3. Conhecimento e demonstração: uma didática com enfoque demonstrativo**

Aristóteles, no início da *Metafísica*, faz quase que uma narrativa interna de como os homens chegam à filosofia. Sua célebre frase inicial: *Todos os homens por natureza propendem ao saber* (I, 1, 980a), marca sua antropologia racional, onde a atividade própria do homem é a contemplação, a busca pela sabedoria. A filosofia tem seu início, portanto, na própria natureza humana de desejo por conhecer o mundo, que se dá primeiramente através das sensações (I, 1, 980a). Entre as sensações, privilegia-se a visão, porque é mais estimada em si e nós a preferimos, dentre as possibilidades de sentir, o ver as coisas. Aqui é importante

notar que ver ( $\text{όπάω}$ ) tem uma relação com teoria ( $\text{θεωρία}$ )<sup>3</sup>, por isso se torna particularmente interessante o uso de Aristóteles, de modo que nossa tradução de  $\text{θεωρία}$  por contemplação torna mais aparente essa imagem da visão expressada no conhecimento teorético, contemplativo<sup>4</sup>.

Aristóteles, formulando narrativamente o surgimento do conhecimento científico, que é próprio do homem, distingue os animais entre aqueles que possuem memória e aqueles que não possuem (I, 1, 980a), explicando que, aos que possuem memória, há uma capacidade maior para o aprendizado. Entretanto, mesmo entre os animais que conseguem ter alguma recordação, não possuem a experiência, algo próprio do homem que, ao reunir diversas memórias de um mesmo fato, faz surgir isso que chama de experiência (I, 1, 980b). Por sua vez, a experiência faz surgir a técnica e a ciência (I, 1, 980b). Neste ínterim, interessa-nos seu argumento para considerar a técnica como superior à experiência, porque revela sua perspectiva sobre o conhecimento filosófico. Em seu argumento, o conhecer pertence mais à técnica e

61

[...] julgamos os técnicos mais sábios do que os experientes, como se a sabedoria acompanhasse todos eles sobretudo pelo conhecer. Isso, porque uns conhecem a causa, mas outros não: os experientes conhecem o “que”, mas não o “por que”, mas aqueles outros conhecem o “por que” e a causa. Por isso, em cada domínio, também consideramos que os “mestres-de-obra” sabem mais e são mais valiosos e sábios que os “trabalhadores braçais”, porque sabem as causas daquilo que está sendo produzido (ao passo que estes últimos, tal como certas coisas inanimadas, fazem algo, mas fazem sem saber aquilo que fazem — como, por exemplo, o fogo queima —, mas os inanimados fazem cada coisa devido a certa natureza, ao passo que os “trabalhadores braçais” fazem por hábito), como se os considerássemos mais sábios não por serem capazes de agir, mas porque dominam a explicação e conhecem as causas (ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 1, 981a).

<sup>3</sup> Relaciona-se com  $\text{θεωρός}$  [m.] 'espectador, envolvendo um festival ou oráculo', que em outras formas pode assumir as acepções de 'observador, percepção, contemplar etc.' (Beekes, 2010, p. 545).

<sup>4</sup> Aludimos a essa imagem novamente em nossa apologia à demonstração como via de ensino filosófico; neste momento da exposição, dar continuidade ao sentido dessas relações seria um entrave para desencadear o ponto principal da concepção aristotélica.

O conhecimento de algo, portanto, consiste em conhecer a causa desse algo, aquilo que explica esse algo, porque oferece o *porquê*, e não apenas o *que*. De outro modo, o *que* trata apenas a coisa como dada, como um *isto* ou *aquilo*, mas o conhecimento propriamente científico está em saber as razões *disso que se dá*. Causa em Aristóteles deve ser entendida em um sentido mais amplo, como alguns autores as explicam em termos de razões de alguma coisa (cf. Berti, 1998; 2012b). Isso ocorre porque — e isso será fundamental para a aplicação didática — a causa não tem apenas esse sentido mais aparente, como em ‘*a causa do computador ligar foi a mão de João*’. Essa seria um tipo de causa específica para Aristóteles: a causa eficiente, que é exterior ao objeto. Quando dizemos, de outro modo, que ‘*o computador ligou porque João precisa estudar*’, estamos indicando uma causa final para Aristóteles: a finalidade de estudar do João *causou* o ligar do computador. Esse fator é uma das razões importantes para esse evento acontecer, surgir; é, pois, uma de suas explicações fundamentais. Há outras explicações que envolvem a constituição interna do computador, estas seriam as causas materiais e formais do objeto. Quem conhece as causas, portanto, é mais sábio; isso porque, como dito pelo Estagirita, *dominam a explicação*.

Uma passagem fundamental é também a que vem em seguida. Expressa-se que a capacidade de ensinar um assunto é um sinal que aponta a diferença entre aquele que sabe e o que não sabe de determinado assunto (I, 1, 981b). A técnica é mais conhecimento porque o técnico possui capacidade de ensinar, ao passo que o experiente apenas faz por hábito. Para Aristóteles, parece, então, que o ensinar pressupõe um conhecimento das causas, porque, de alguma maneira, essas causas precisam ser evidenciadas por aquele que ensina. Como o experiente não conhece o *porquê* de algo, ele não poderá fornecer nada além de uma afirmação da coisa como dada.

Aristóteles percebe que existe uma hierarquia nas ciências, de modo que elas estão acima da técnica, e, entre as próprias ciências, aquela que trata das coisas mais primeiras e universais é propriamente a sabedoria, identificada com a filosofia primeira posteriormente. Interessa-nos, no momento, apenas sua consideração de que “a sabedoria é uma ciência a respeito de certos princípios e causas” (I, 1, 982a). Em sentido geral, afirma que todos consideram que o que se

chama por sabedoria é a respeito das causas primeiras (I, 1, 981b). Mediante isso, desenvolve mais propriamente sua noção de sábio como aquele que conhece tudo, mesmo sem conhecer cada coisa em particular (I, 2, 982a) — isso, pelo fato de que conhece os princípios, mas não cada ser particular. Mas também é sábio aquele capaz de conhecer coisas difíceis, que não são fáceis para o homem comum. E, por último, e mais importante ao nosso propósito, considera “ser mais sábio aquele que é mais exato e que tem maior capacidade de *ensinar as causas*” (I, 2, 982a).

Portanto, das três demandas de Aristóteles para o sábio, uma delas é a de conseguir explicar as coisas a partir de suas razões. Posteriormente, diz que é o conhecimento que considera as causas que possui um poder de ensinar e os que ensinam “dizem as causas a respeito de cada coisa” (I, 2, 982a). Esse poder de ensinar que possui o conhecimento das causas é justamente no sentido de um poder explicativo como precisamos quando discutimos o sentido de causa. Aquele que conhece a causa conhece a explicação fundamental sobre a coisa. Aristóteles, assim, está considerando unida a sabedoria, identificada com a filosofia, e a maneira de ensinar. Aliás, ainda quase não distingue e salta do ensino para o conhecimento, da sabedoria para o ensino, constantemente. O sábio ensina e aquele que ensina é sábio, porque o ensino não é nada mais que o próprio exercício, a própria atividade da pesquisa que investiga especificamente as causas.

Essa concepção aristotélica centrada nas causas e explicações não exclui a atitude filosófica voltada para a problematização. É o próprio Aristóteles que enquadra aqueles que filosofam entre os que formulam impasses e se admiram com as coisas; em razão disso, se consideram ignorantes (I, 2, 982b). Ademais, aquele que aprecia os mitos já é filósofo, enquanto esses mitos constituem-se de coisas admiráveis, que causam espanto ( $\theta\alpha\mu\alpha\zeta\omega$ ). No entanto, justamente filosofaram para fugir da ignorância; estão os filósofos em busca do conhecer através da sabedoria — justificando o seu amor à sabedoria, qualidade presente na constituição da própria palavra filosofia ( $\phi\imath\lambda\sigma\phi\imath\alpha$ ) —, pelas razões das coisas. É em meio a essa discussão que Aristóteles vai na direção da interpretação dada por Berti (2012a) anteriormente, onde sua concepção de filosofia não é

fundamentalmente um perguntar, mas o encontrar. O exercício da filosofia deve, para Aristóteles, nos colocar do lado oposto daquele inicial, porque é preciso que a posse da sabedoria

[...] de certo modo nos deixe no lado oposto às investigações do começo. Pois, como dissemos, todos começam a investigar por se admirar de que tal e tal coisa seja assim, como no caso das marionetes autômatas, ou a respeito das voltas do sol, ou a respeito da incomensurabilidade da diagonal (de fato, a todos os que ainda não consideraram as causas parece ser espantoso que algo não seja mensurável pelo menor de todos). Mas é preciso, conforme se diz, terminar no estado oposto e melhor, como nesses casos, quando se aprende: de fato, nada poderia causar mais espanto para um homem que sabe geometria do que a diagonal se tornar comensurável (ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 2, 983a).

Segundo o filósofo, quando se apreende o saber, colocamo-nos do lado oposto daquele do início das investigações, porque agora dominamos as razões da coisa que antes nos deixava em impasse por aparecer como um *isto* separado de suas razões. Nesse sentido, a concepção aristotélica vai numa direção contrária à tendência contemporânea. Aqui, podemos tomar a noção inicial de acontecimento de Žižek (2017) como um efeito que parece exceder suas causas, um espaço aberto onde se separa o efeito das causas. Isto é, um acontecimento como um efeito que nos espanta por não compreendermos sua razão. Entretanto, voltando à perspectiva aristotélica, a função da filosofia é buscar as causas do acontecimento, suas razões e, do professor de filosofia, demonstrar essas razões aos alunos — conduzindo-os à contemplação, por meio de um método estritamente filosófico.

Chega-se ao ponto principal e final da concepção filosófica que se quer propor como didática. Essa intervenção filosófica aristotélica é de natureza *demonstrativa*, centrada na *demonstração* em torno de determinada problemática ou *explanandum*. O *explanandum* é um determinado fenômeno que precisa ser explicado e, no contexto aristotélico que fornecemos, é a demonstração, através das causas e razões, que fornece explicação científica — que se deve ser entendida identificada a filosófica na concepção aristotélica de filosofia como sabedoria — de determinado *explanandum*. A explicação da concepção

aristotélica nesses termos está em dúvida com Angioni (2013) e sua interpretação sobre a diferença fundamental entre conhecimento científico e opinião para Aristóteles será essencial para o fim da exposição. Para explicar isso de forma mais fundamentada, necessitar-se-á recorrer aos *Segundos Analíticos*, onde Aristóteles visa tratar do conhecimento científico e suas especificações.

Em *Segundos Analíticos*, a definição de conhecimento científico está consoante a definição de sabedoria na *Metafísica* que fora trabalhada anteriormente. Entretanto, uma especificação maior é dada quanto a sua natureza, visto que conhecemos a causa pela qual a coisa é e que não é possível ser de outro modo (*Segundos Analíticos*, I, 2, 71b). Não é possível ser de outro modo porque reconhecemos a causa essencial ou as causas essenciais, digo, aquilo que determina o seu ser e, se são essas as razões que fazem a coisa ser como é, não é possível ser de outro modo: é um conhecimento certo. Conhecimento, de fato, diz Aristóteles, se dá mediante a demonstração; demonstração, por sua vez, sendo um silogismo científico; científico, então, como aquele conhecimento que se possui e se conhece de maneira certa (I, 2, 71b).

65

Não podemos nos estender sobre as questões lógicas e a explicação dos vários silogismos, esse seria um passo a mais de contribuição para esse tipo de pedagogia. Toda a questão do silogismo, do método dialético, das divisões, do levantamento de hipótese, são especificações da teoria científica metodológica de Aristóteles que se pode avançar na pesquisa e propô-las em alguma medida na metodologia do professor. É mais importante para o propósito atual, fundamentalmente primário — em vistas de iniciar a abordagem didática através do enfoque *demonstrativo* —, esse sentido geral de demonstração como processo racional que se faz através das causas e que converge em uma explicação de determinado *explanandum*. Isso porque é apenas assim que a filosofia se torna algo distinto do *reino das opiniões*.

Antes da distinção entre esse tipo de conhecimento demonstrativo e as opiniões, precisamos compreender que a demonstração é um pouco mais abrangente do que aquela análise inicial sobre a diferença entre o *que* e o *porquê* das coisas na *Metafísica*. Na explicação anterior, faz-se parecer que a filosofia é apenas o conhecimento do *porquê*; entretanto, a demonstração, nos *Segundos*

*Analíticos*, pode ser tanto do *que* das coisas quanto do *porquê*, diferenciando-se devido ao termo médio, a proposição intermediadora da demonstração (I, 13, 78a). O conhecimento propriamente científico segue sendo aquele conhecimento do *porquê*, mas, às vezes, é necessário primeiro demonstrar o *que*, para depois buscar o *porquê* (II, 1, 89b).

É esse termo mediador que define se estamos no ambiente da demonstração e do conhecimento ou se estamos num ambiente puramente opinativo. Aristóteles explica que o conhecimento científico, que tem uma posição epistemológica superior, difere da opinião porque é “universal e procede através de itens necessários” (I, 33, 88b) e, como procede de itens necessários, não pode ser de outro modo — essa é a definição de algo necessário. A interpretação de Angioni (2013) desse momento dos *Segundos Analíticos* é a mais apropriada e exata, porque vê a diferença não no objeto em questão — se é ou não mutável —, mas no uso e na abrangência do termo mediador:

66

[...] no contexto de *Segundos Analíticos* I-33, o contraste entre conhecimento científico e opinião é formulado em termos de diferenças nas propriedades explanatórias do termo mediador selecionado em uma pretensão de explicação, ou, para formular o mesmo ponto de modo mais direto, em termos de diferenças nas propriedades explanatórias da causa selecionada para explicar o que se pretendia explicar. O que faz da opinião ser opinião, *neste caso*, é a ausência do princípio *necessário*, ou seja, a ausência do termo mediador que capta a causa primeira e faz de um silogismo uma demonstração *universal* da conclusão (ANGIONI, 2013, p. 340).

Aquilo que diferencia o conhecimento científico é justamente o que Angioni chama de “propriedades explanatórias” naquilo que Aristóteles denomina como itens necessários, porque o intermediário torna demonstrado *que é o caso* num sentido necessário, enquanto razão explicativa dessa coisa que elimina outra explicativa — há uma eficácia explanatória quanto a um certo *explanandum*. Em razão disso, Aristóteles considera que entendemos “*por que isso é o caso*” (*Segundos Analíticos*, I, 34, 89a) — naqueles termos propostos, uma assertiva sobre algum *explanandum* — quando reconhecemos “todas as causas intermediadoras” (*Segundos Analíticos*, I, 34, 89a); como quando vemos que a lua tem um lado luminoso (*explanandum*) e entendemos que isso se dá porque ela é

iluminada pelo sol (demonstração explanatória através da causa intermediadora), dentre outros exemplos em *Segundos Analíticos* (I, 34).

A investigação da concepção filosófica de Aristóteles de modo mais generalizado, sem entrar nas diferenças entre as ciências, nem na metodologia e teoria do conhecimento num sentido mais detalhado, fornece-nos exatamente aquela concepção que precisamos, mais geral, para um tratamento didático. Essa concepção concentra-se na filosofia, identificada com a sabedoria e com um conhecimento certo, como inicialmente formuladora de impasses e de admiração. Contudo, as investigações propostas pelos impasses, com o intuito de fugir da ignorância, precisam nos colocar no lugar oposto daquele inicial: a busca gera um encontro. Esse encontro, essa descoberta, é assegurada porque se buscam as razões explicativas das coisas e, em posse delas, conhecemos verdadeiramente. Esse conhecimento que possuímos se dá mediante a demonstração, onde um determinado *explanandum* é explicado por meio de causas intermediárias, provocando uma eficácia explanatória.

A filosofia, portanto, nos termos aristotélicos, não é apenas uma busca, mas um encontro verdadeiro com aquelas coisas que tanto admiramos e contemplamos. O fascínio inicial permanece, agora, como contemplação das causas primeiras — não mais como total ignorância —, obtidas pela demonstração. O ensinar, dessa forma, em meio às explicações de Aristóteles, é visto como o próprio exercício do sábio em descobrir *que é o caso e que o caso é*; ou seja, ensinar é demonstrar algo segundo aquelas razões com propriedades explanatórias quanto a um *explanandum*, que faz transportar-nos da opinião para o conhecimento. É o que decidimos chamar de ensino ou didática com enfoque *demonstrativo*.

#### **4. Lugar, aplicação e limitação do enfoque *demonstrativo***

Nossa proposta se insere na esteira de estudos didáticos preocupados com o princípio da racionalidade no ensino filosófico, principalmente em sua conexão com a argumentação, à maneira apresentada em Siegel (2016). Não há diferença no princípio e na busca por racionalidade mediada pela argumentação,

contudo, ao contrário de conectar o empreendimento atual aos ideais iluministas, pretende-se enxergar a partir do aporte da filosofia antiga como ponte para o ensino contemporâneo em filosofia. A argumentação aqui é vista à luz das percepções aristotélicas sobre a demonstração e é sua concepção filosófica geral sobre sabedoria e conhecimento que se torna a fonte da proposta didática. Dessa maneira, a didática não está presa aos pressupostos analíticos, nem é apenas útil para o desenvolvimento de argumentação independente em cima de problemas. Além da didática com *enfoque demonstrativo* ser fundamental para a discussão de problemáticas filosóficas independentes e propostas apenas temáticas, é também fundamental para o ensino histórico-filosófico das pesquisas filosóficas do passado — uma forma de aproximar-se delas filosoficamente. Ora, é o próprio Aristóteles que, em sua *Metafísica*, faz como que uma primeira História da Filosofia, e é uma das principais fontes sobre filósofos anteriores, comumente designados como pré-socráticos. Um filósofo focado na *demonstração* viu como necessário estar consciente quanto ao desenvolvimento passado das problemáticas filosóficas; fez isso, no entanto, não ao modo do narrador de fatos e transmissor, mas de maneira também *demonstrativa*, buscando as razões e o raciocínio das ideias anteriores, expondo-as e criticando-as a partir disso, nos moldes de uma história da filosofia que não seja puramente histórica, mas necessariamente filosófica (Kenny, 2011, p. 23). Em todo o seu exercício filosófico, também didático, permaneceu preocupado em explicitar as causas: *oferecer demonstração* das coisas que pesquisava.

Toda proposta que visa a deliberação e a *práxis* precisa ter em vista um fim. Nas propostas didáticas, o fim não deve ser outro senão o *ensinar o aluno*, mesmo que *ensinar* tenha diversos sentidos nas diversas propostas. De todo modo, o foco está no aluno, algo que se faz em direção a ele. A ideia criticada nas duas seções anteriores, primeiro por Berti, depois por meio de Aristóteles, de que a filosofia seria uma atitude de problematização constante, sem nunca chegar a nenhum resultado, na prática docente, é, às vezes, ineficiente, não conseguindo fazer com que o aluno realmente se aproxime da pesquisa filosófica. Num primeiro momento, é possível que o aluno tenha interesse pelos impasses criados pelo professor e se admire com a desnaturalização das coisas que pareciam óbvias

— isso se realmente o professor adotar de fato essa parte da didática de Cerletti (2009), conforme apresentamos anteriormente. No entanto, como alguns docentes acreditam que as pesquisas não levam a lugar algum e idealizam esse tipo de busca sem resultado, a filosofia se apresenta como um campo amplo de opiniões, sem um fundamento claro, que apenas questiona e critica os outros conhecimentos, sem realmente contribuir positivamente.

Percebendo tal coisa, o aluno começa a se desinteressar por esse não-lugar, onde nada se constrói. Sua visão de filosofia é que ela não é nada, é sobre qualquer coisa. Pergunta-se em sala o que é filosofia e as respostas são exatamente essas: nada, qualquer coisa, opiniões; na verdade, a própria noção do que é filosofia é apenas uma opinião<sup>5</sup>. Adotar a concepção aristotélica e exprimir isso pela prática docente pode ser mais eficaz quanto ao nosso propósito inicial direcionado ao aluno e sua aprendizagem. É necessário tratar as demandas do aluno de encontrar respostas como algo sério e não o frustrar. Ao causar admiração e dúvida no aluno, o professor precisa, após esse momento inicial, oferecer a esse aluno essas ferramentas racionais de se pensar uma resposta, avaliar uma resposta anterior, pensar criticamente, e perceber a diferença entre uma resposta fundamentada por razões com propriedades explanatórias adequadas de uma resposta sem fundamento. Isso transportará o aluno da opinião ao conhecimento, para distinguir corretamente entre esses dois lugares

---

<sup>5</sup> Essa foi uma experiência real, não apenas um recurso retórico. Participei, em 2023, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tive de atuar em sala de aula, na Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa (JF-MG). Em minha primeira intervenção didática, lecionei sobre o que é filosofia, como uma espécie de introdução à filosofia. A proposta inicial foi perguntar aos alunos o que eles entendiam ser a filosofia, para, durante a exposição de algumas posições metafilosóficas, fazer sempre que possível referência às noções que os alunos possuíam. As respostas dos alunos foram, basicamente, que ela não é nada, sobre qualquer coisa, apenas opinião, ou uma reunião de pensamentos de pessoas do passado — sendo também apenas opiniões. Quando mencionei outra concepção de filosofia, que não a enxerga como apenas opinião, uma aluna disse que essa visão era também apenas uma opinião sobre o que é filosofia. Isto é, parece que, mesmo que não seja de intenção dos autores que enxergam a filosofia como apenas saber bem problematizar, a noção atual transmitida pela prática docente causa uma regressão no aluno, porque faz com que ele deixe de notar a distinção básica entre conhecimento e opinião, que figurou como principal distinção epistemológica na filosofia grega. Neste ponto, estamos de acordo com o marxismo de que a prática é o critério da verdade — algo está minimamente confuso na prática docente atual.

epistêmicos distintos e ver a filosofia como um lugar próprio de conhecimento fundamentado pela demonstração. O professor não pode — seria um ato contra a educação<sup>6</sup> — fazer com que um aluno rejeite as posições filosóficas por serem meras opiniões. O aluno precisa rejeitar uma posição filosófica por possuir algum erro em seu processo racional de demonstração, porque há uma falha no raciocínio; e, com isso, em algum momento adotar outra posição, contrária ou ajustada, em que o processo da demonstração não possui essas falhas explanatórias.

Esse evento filosófico, fruto da intervenção filosófica de enfoque *demonstrativo*, não pode ser confundido com uma transmissão de conhecimento. A crítica à ideia de ensino como transmissão de conhecimento está incluída na proposta e, certamente, não é derivada da noção aristotélica de ensino. Pela demonstração, tomada no sentido lato explicado, o professor não transmite ao aluno uma informação: esse é o processo típico da opinião. Mesmo que verdadeiro, se algo for passado como informação, é opinião — porque está separado de seu caráter argumentativo próprio do intelecto humano. Ao contrário, o docente, através da demonstração, *causa ciência* no aluno não por transmitir algum conhecimento, mas

70

[...] porque aquele [que ensina] expõe a este [aluno], mediante signos, o mesmo percurso da razão que faz em si mesmo pela razão natural, de modo que a razão natural do discípulo alcança o conhecimento daquilo que ignorava por meio dos sinais propostos, servindo-se deles como instrumentos. Logo, assim como se diz que o médico causa a saúde do enfermo, cooperando com a natureza, assim também se diz que um homem causa a ciência em outro, cooperando com sua razão natural. E isto é ensinar. É nesse sentido que se diz que um homem ensina o outro, e que é seu mestre. De acordo com isso diz o Filósofo, no livro I dos Analíticos Posteriores: “A demonstração é um silogismo que faz saber” (AQUINO, *Questões disputadas sobre a verdade*, q. XI, a. 1, s.).

---

<sup>6</sup> Mesmo que o docente não exprima em palavras de maneira explícita que a filosofia é apenas opinião, mas causa no aluno essa impressão, está fazendo um processo contrário ao processo educativo, porque o está desinformando quanto à disciplina filosófica e uma de suas distinções mais fundamentais e primeiras, seu projeto inicial de ir além das opiniões e fundamentar um conhecimento.

Tomás oferece um desenvolvimento útil para a proposta didática, porque esclarece que o docente expõe ao aluno, através dos signos, aquele processo racional do nosso intelecto e, com essa visão, o próprio intelecto do aluno trabalha por esse processo para chegar ao conhecimento. O professor é apenas um cooperador da razão natural do próprio aluno e essa cooperação é feita porque ele coloca à vista do intelecto do aluno os processos racionais que levam ao conhecimento, evidencia a *demonstração*. Com isso, é o aluno que avalia o que é proposto pelo professor e deve receber essas propostas auxiliares do professor conforme os próprios critérios do docente: de maneira crítica, avaliando se o apresentado possui reais propriedades explanatórias. Ora, mas, para o aluno ter possibilidade de pensar criticamente, é preciso que o professor o coloque a praticar constantemente e esteja sempre, em tudo proposto em sala, apresentando as causas, as razões, evidenciando o processo racional de cada coisa. Para tal fim, o método didático com enfoque *demonstrativo* é proposto e tem eficácia.

Como a própria relação entre teoria ( $\theta\epsilonωρία$ ) e visão ( $\όράω$ ) evidenciada inicialmente pela exposição da concepção aristotélica, o professor precisa propor aos alunos coisas e oferecer à visão de seus intelectos as propriedades explanatórias das causas e razões de determinada coisa proposta. O aluno não pode apenas estar passivo ou simplesmente formulando impasses sem saber o caminho de solução. Ele precisa ser um agente ativo na busca pelas soluções e isso só é possível se o professor sempre fizer uma intervenção filosófica em sala de cunho demonstrativo, para expor o raciocínio, os argumentos, as causas, de cada coisa proposta, para a contemplação do aluno. O aluno precisa ver o raciocínio constantemente do que está sendo proposto, para também praticá-lo, questioná-lo, revisitá-lo e propor outros termos racionais.

Não estamos propondo um passo além e insinuando que só se deve trabalhar com a argumentação pura e as coisas propostas pelo professor precisam ser uma problemática filosófica independente da tradição filosófica. Isso pode ser feito e é filosófico que se pense apenas na problemática e faça uma busca junto aos alunos para a sua solução. Entretanto, acreditamos que a tradição filosófica tem algo a nos ensinar, mostrando-nos que também é filosófico pensar a partir do

passado; pois, caso não fosse, essa proposta didática à luz de Aristóteles não faria sentido e não seria necessário tomar o pensamento de nenhum autor para propor uma didática — seria possível pensá-la por conta própria.

Num tom conciliador, é possível ser focado em argumentação e demonstração, raciocínio e propriedades explanatórias dos termos, ao mesmo tempo em que se trabalha tópicos de História da Filosofia. A diferença é a maneira em que se aborda as teorias filosóficas antigas, medievais, modernas e contemporâneas. Ao tratar de uma doutrina filosófica do passado, o professor não deve, como comumente é feito, apenas dizer aquilo que o filósofo trabalhado acredita, fazendo uma lista informacional de suas várias doutrinas. Tal abordagem faz parecer que a filosofia é apenas uma reunião de opiniões, como criticado anteriormente. É preciso que, ao abordar uma doutrina filosófica, se demonstre o raciocínio por trás dela, as razões que levaram ao autor a chegar nessa solução, mesmo que seja para se contrapor a essas razões — exercício crítico necessário, após a exposição das razões. Tal como aprendemos do exemplo de Aristóteles sobre a sensação não ser conhecimento, não adianta dizer que o fogo é quente, queremos saber *por que* o fogo é quente (*Metafísica*, I, 1, 981b 10). Dizer que tal pessoa pensa assim não interessa ao conhecimento. Interessa ao conhecimento saber as razões do pensamento proposto<sup>7</sup>. Essa é a maneira de abordar a História da Filosofia por uma didática *demonstrativa*.

A demonstração não é tomada como em um estado puro da lógica formal, mas algo que o professor deve apresentar por meio das razões da coisa proposta e fazer com que o sentido demonstrativo fique compreensivo por meio de exemplos, outros termos mais conhecidos dos alunos e outros recursos

---

<sup>7</sup> Essa abordagem de apenas dizer o *que* das ideias filosóficas é comum, sendo feito com ideias de autores de todas as épocas. Entretanto, isso ocorre em especial com os pré-socráticos, porque não temos acesso ao seu pensamento senão por fragmentos, fazendo com que seus motivos fiquem mais obscuros. Assim, o professor apresenta uma lista de opiniões desses filósofos antes de Sócrates: o princípio é a água, é o fogo, é o ar, etc. Acreditamos, entretanto, que é preciso um esforço para pensar algumas razões para essas teorias e tentar apresentá-las aos alunos, como o próprio Aristóteles testemunha. Mesmo que não se tome o testemunho de Aristóteles como verdadeiro, houve um esforço de compreender as razões e atualmente temos novos estudos em filosofia pré-socrática que podem nos oferecer visões importantes para se pensar as razões e explicá-las em sala.

didáticos um tanto mais geral. Apesar do exemplo e da ideia de usar aquilo que é mais conhecido do aluno aparecer em várias didáticas, também pode ser apreendido dos ensinos de Aristóteles, onde sempre oferece metáforas e exemplos em suas exposições nos dois livros que estudamos e concebe que se deve partir daquilo que é mais conhecido.

Em suma, essa proposta didática se enquadra em um momento da intervenção: aquele voltado para as respostas das perguntas filosóficas suscitadas. Neste momento, a competência filosófica de argumentar é trabalhada<sup>8</sup>, propondo uma ênfase *demonstrativa*, onde a concepção filosófica de Aristóteles sobre sabedoria e conhecimento se impõe e, distinguindo a filosofia da opinião, visa-se trabalhar a fundamentação por meio das razões explicativas e suas propriedades explanatórias em um determinado *explanandum*. Portanto, brevemente comentaremos sobre a aplicação desse método por meio de exemplos e as limitações de tal abordagem no ensino brasileiro.

#### **4.1. Aplicação: exemplos e modelos explicativos**

73

Segue-se abaixo determinados modelos explicativos, isto é, exemplos parciais de como tratar um *explanandum* de maneira demonstrativa, explicitando suas razões intermediadoras. Um exemplo será de uma problemática filosófica independente, onde se propõe dois sentidos opostos de argumentação — os dois possuem sua própria explicação do problema. Outro exemplo se trata de uma explanação de uma teoria de um filósofo através do raciocínio possível que o levou a postular a teoria, sendo um tópico em História da Filosofia. Nos dois exemplos, apresentamos um modelo considerado inadequado, por ser apenas informacional, definido como uma sequência de informações que equivalem a opiniões; e, ao lado direito, outro modelo considerado adequado, por ter um enfoque *demonstrativo*. Além disso, esses modelos são incompletos enquanto não

<sup>8</sup> Cf. Sofiste (2023, p. 66–67), onde o enfoque demonstrativo proposto seria possível a partir da segunda sessão da *Investigação Dialógica* em diante, respeitando, claro, o princípio do diálogo proposto nessa concepção de didática. A ênfase na argumentação e demonstração é melhor aproveitada se realizada sob esse preceito maior do diálogo, para que o aluno esteja ativo no processo racional de argumentação.

estão previstos os diálogos em sala, sendo apenas uma parte pequena da intervenção que é inadequada quando não focada na demonstração. O momento posterior, da discussão, do diálogo, das críticas e repropostas dos alunos e do professor, também precisam estar sendo guiadas por esse ideal do raciocínio demonstrativo.

a) *Problemática do especismo:* É correto a espécie humana subjugar as outras espécies não humanas? No quadro abaixo, confira os possíveis modos para se abordar a questão:

Modelo Informacional	Modelo Demonstrativo
<p>A noção de que uma espécie pode exercer direito de exploração sobre a outra é chamada de especismo.</p> <p>Algumas pessoas defendem o especismo, isto é, nós, como humanos, podemos explorar as outras espécies já que elas são inferiores, justificando o ato e não considerando como comparável às outras atitudes condenáveis historicamente como o racismo, sexismo, etc.</p> <p>Outras pessoas defendem justamente o oposto, que o que se faz com outra espécie é equivalente ao que se fez em relação às diferenças dentro da nossa própria espécie, é tão imoral quanto discriminar por outro motivo. Devemos, então, denunciar essa exploração e considerar como imoral qualquer ato que discrimine outra espécie por não ser humana.</p> <p>As duas opiniões existem atualmente, sendo a primeira a mais antiga e a última tendo surgido em uma reflexão mais recente, e possuem seus defensores. Seus motivos específicos podem ser questionados, são argumentos inconclusivos. É uma discussão que sempre voltará, porque nenhuma das opiniões conseguiu atingir uma verdade evidente, devido a nossa linguagem e raciocínio limitados.<sup>9</sup></p>	<p>A noção de que uma espécie pode exercer direito de exploração sobre a outra é chamada de especismo; isto é, especismo seria a discriminação por espécie, assim como sexismo é a discriminação baseada no gênero. Uns defendem que, na verdade, não há equivalência entre esses fenômenos e o termo “especismo” já está pendendo para um lado de igualar os sentidos. Nessa linha, defende-se a singularidade humana. Aquelas que se posicionam contrariamente, cunham o termo especismo para denunciar essa discriminação que precisa ser superada.</p> <p>Diante desse problema filosófico, devemos desenvolver argumentos nas duas direções<sup>10</sup>, a favor e contra, para observar o fundamento racional de cada uma das posições que se pretendem como conhecimento.</p> <p>— Contra o especismo (1) &amp; favor da singularidade humana (2)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A consciência existe em vários níveis e graus, não sendo apenas definida pela complexidade da linguagem. <b>Essa é a primeira premissa do argumento proposto e se quer negar que o homem seja superior porque possui linguagem.</b> Ora, todos os seres capazes de sentir e perceber o mundo — isso pode ser chamado de consciência sensitiva — devem ser considerados</li> </ol>

<sup>9</sup> Perceba que, neste modelo, há até uma justificativa para cada posição, mas é puramente informacional, sem qualquer demonstração de cada uma das posições: não causa contemplação dos alunos através das razões e das intermediações dos argumentos, no intuito do aluno perceber as propriedades explanatórias dos termos da prova — para saber se explicam ou não as coisas desejadas.

<sup>10</sup> Esse método de desenvolver nas duas direções é apreendido em Aristóteles, na *Retórica* e nos *Tópicos*.

sujeitos morais que possuem direitos, assim como os homens. **Essa é a segunda premissa do argumento, envolve a necessidade de considerar uma noção mais abrangente para sujeito moral que possui direitos.** Os animais sentem e percebem o mundo, experienciam o mundo, possuem uma consciência sensitiva. **Essa é a terceira premissa e é de teor científico e de concordância geral, apesar do uso questionável de experiência.** Logo, os animais são sujeitos morais que possuem direitos, assim como os homens. **Essa é a conclusão que se retira de todos os dados apresentados até aqui, que parecem ter real valor explanatório da questão e satisfazem como razão, se forem verdadeiros.** A terceira premissa é mais inquestionável, enquanto as duas primeiras serão revisitadas em nossa avaliação do argumento.

2. A linguagem complexa é critério necessário e suficiente para caracterizar a consciência reflexiva e racional. **Essa é a primeira premissa, com intuito de fundamentar a noção de consciência proposta para a defesa da singularidade humana.** Apenas seres com consciência reflexiva racional podem ter direitos, uma vez que a atribuição de direitos necessita da capacidade de entender, reivindicar e respeitar esses direitos. **Essa é a segunda premissa do argumento, que rivaliza diretamente com a segunda premissa da demonstração anterior, porque fundamenta a atribuição de direitos na capacidade que apenas a consciência humana possui de compreender e respeitar os direitos, apenas eles podem participar desse lugar singular.** A linguagem complexa pertence ao homem, logo, ele possui consciência reflexiva racional. **Essa é a terceira premissa e depende da primeira.** Logo, apenas o homem pode ter direitos. **A conclusão segue das premissas que, de fato, parecem ter uma eficácia explanatórias se verdadeiras.** A terceira premissa só é questionável se a primeira premissa for questionada, porque que a linguagem pertença ao homem é um fato científico. Simplificamos utilizando o termo

	<p>“linguagem complexa”, apesar para facilitar a distinção entre comunicação animal e linguagem humana. A primeira premissa não é questionável se definirmos consciência reflexiva e linguagem. Portanto, é preciso revistar a segunda premissa para em nossa avaliação da demonstração do argumento.</p> <p>Diante disso, o principal tópico de discussão é se os direitos podem ser atribuídos de maneira mais abrangentes, incluindo o definido por consciência sensitiva, por sentir e perceber as coisas, ou se só se pode atribuir direitos ao ser que possui consciência reflexiva, pela sua capacidade de entender, reivindicar e respeitar os mesmos direitos; isto é, por sua capacidade de <i>participar</i> dos direitos<sup>11</sup>.</p>
--	--

- b) *Problemática concernente à tópica de História da Filosofia: Teoria da Iluminação em Agostinho de Hipona.*

Modelo Informacional	Modelo Demonstrativo
<p>“O principal nome da patrística foi Agostinho (354-430), bispo de Hipona, cidade do norte da África. Agostinho retomou a dicotomia platônica do “mundo sensível e mundo das ideias”, mas substituiu este último pelas ideias divinas. Segundo a teoria da iluminação, recebemos de Deus o conhecimento das verdades eternas: tal como o Sol, Deus ilumina</p>	<p>“Conhecer é apreender pelo pensamento um objeto que não muda e que sua própria estabilidade permite manter sob o olhar do espírito. De fato, a alma encontra em si mesma conhecimentos referentes aos objetos desse gênero [regras imutáveis como <math>2+2 = 4</math>]. Elas não podem ser de outro modo. Já que são necessárias [definição anterior], são imutáveis. Já que são</p>

---

<sup>11</sup> O professor deve seguir adiante na avaliação das razões últimas de cada posições, sempre demonstrando cada passo do processo aos alunos e pode tomar uma posição ao final, mostrar os resultados de sua busca para a avaliação dos alunos. Os termos difíceis apresentados devem ser explicados pelo professor, recorrendo às coisas mais conhecidas pelos alunos e utilizar metáforas e exemplos. Não foi possível nos exemplos colocar todo o necessário para a concretude e eficácia do método, apenas foi posto o principal que se considera ser o foco da proposta, os esclarecimentos conceituais também fazem parte da maioria das propostas. Seria de importância fundamental o professor anotar no quadro cada momento importante das demonstrações e das razões apresentadas e os conceitos mais fundamentais da disputa argumentativa. Esse modelo tomou a discussão de maneira parcial, mas outros tantos argumentos poderiam ser apresentados: o sofrimento animal, a necessidade humana e o progresso da ciência e da civilização humana, dentre outros que se considere importante para a explcação do *explanandum*. É importante que seja feito tudo em vista da contemplação dos alunos desses argumentos, para estarem ativos e recebam criticamente os postulados. O contexto real precisa ser do diálogo, onde os alunos também coloquem argumentos para a avaliação e questionem a validade das premissas ou do raciocínio usado quando o professor chegar no momento de avaliação dos argumentos.

a razão e torna possível o pensar correto” (Aranha; Martins, 2009, p. 161)<sup>12</sup>.

imutáveis, são eternas. A presença de conhecimentos verdadeiros na alma coloca um problema notável. Como explicá-lo? Ora, nenhum objeto sensível é nem necessário, nem imutável, nem eterno [as características da verdade]. Logo, não são os objetos sensíveis que me ensinam. Seria, pois, eu mesmo a fonte de meus conhecimentos verdadeiros? Mas eu não sou menos contingente e mutável do que as coisas o são, e é precisamente por isso que meu pensamento se inclina diante da verdade que o domina. A necessidade do verdadeiro para a razão não é mais que o sinal da sua transcendência sobre ela. A verdade, na razão, está acima da razão. Há no homem, portanto, algo que excede o homem. Já que é a verdade, esse algo é uma realidade puramente inteligível, necessária, imutável, eterna [essas características são identificadas com a verdade e com Deus]. É precisamente o que chamamos de Deus. [seguem-se metáforas para formar a imagem de Deus] Ele é o sol inteligível, à luz do qual a razão vê a verdade, é o Mestre interior, que responde de dentro à razão que o consulta” (Gilson, 2013, p. 144–145, *acrécimos nossos*)<sup>13</sup>

<sup>12</sup> É a única explicação da Teoria da Iluminação de Agostinho que encontramos neste livro-didático. Como material presente no livro-didático e já utilizado por professores, é um exemplo perfeito desse modelo informacional. Perceba que a Teoria da Iluminação é listada entre informações e tida como mais uma informação para o aluno gravar, sem nenhum significado filosófico. Não é apresentado o *porquê* do pensamento do filósofo, suas razões, exceto caso interpretemos “torna possível o pensar correto” como uma razão, o que já denota a falta de clareza quanto às razões e uma deficiência no quesito *explicativo* desse tipo de didática que não tem enfoque *demonstrativo*. Claro que é um material de apoio, mas justamente por isso que a crítica é cabível: o maior apoio que se oferece ao professor e ao aluno é explicitar os argumentos e as razões de cada pensamento. Mesmo que sintético, deve-se oferecer algumas razões para um certo pensar filosófico, justamente para que ele seja entendido como filosofia e faça sentido a sua abordagem, revisão e crítica. Em sentido contrário, voltamos para o reino das opiniões.

<sup>13</sup> O texto foi retirado de uma obra que possui uma linguagem mais acadêmica, mas não é isso que o diferencia da outra passagem essencialmente. É possível simplificar a linguagem, explicar os termos — fiz algumas omissões e interpolações ao texto para uma primeira visão dessa possibilidade — e manter seu sentido diferencial principal: *demonstrar* o raciocínio de Agostinho em sua formulação da Teoria da Iluminação. Diante disso, o professor deve, junto aos alunos, revisitá-lo e avaliar os argumentos. Antes, porém, da possível crítica, é necessário entender o processo da razão que fez o filósofo chegar a essa postulação. Dessa maneira, não só permite a crítica bem fundamentada, caso o professor ou o aluno vejam necessidade de fazê-la, como também auxilia na visualização das possibilidades da razão, como avançar em um argumento e buscar uma resposta. Caso seja notado uma falha, auxilia em evitar uma

#### **4.2. Limitações previstas e a necessidade da arte retórica**

Pode-se questionar quanto à concretude de realização dessa proposta. Há limitações para que essa didática seja aplicada perfeitamente; limitações essas, identificadas com os três componentes do discurso buscado: o professor, o aluno e o discurso filosófico em si. As limitações quanto ao professor e ao aluno, devemos conceder e discutir brevemente se impõem-se como impossibilidade da proposta ou se apenas permite uma realização imperfeita. Quanto ao último elemento e sua limitação constitutiva, precisamos negar. Essa limitação partiria de outra concepção filosófica concorrente a de Aristóteles, aquela da pós-modernidade — mas que também esteve presente entre os céticos antigos, os quais negavam a possibilidade de se chegar ao conhecimento da verdade; no entanto, ainda reconheciam a existência do *probabile*, aquilo que poderia ser considerado verossímil, fazendo com que os céticos da antiguidade se colocassem em melhor condição frente aos pós-modernos, os quais relativizam e excluem qualquer possibilidade de verdade, neste mundo da *post-truth* (cf. D'ancona, 2018) —, de que existe uma limitação constitutiva no discurso humano que o impossibilita de chegar em qualquer lugar de verdade. A verdade é apenas uma narrativa, uma construção, uma interpretação. Tomada assim a verdade e a racionalidade humana, a didática aristotélica seria uma tentativa de realizar o impossível conforme a nossa natureza.

Há muitas críticas sobre essa perspectiva filosófica, inclusive criticamos sua eficácia no ensino perante a concepção aristotélica. Entretanto, para realmente fundamentar a partir de boas razões a posição atual frente à pós-moderna, seria necessária uma obra monumental. Opta-se aqui pelo argumento prático: é melhor para o aluno que o professor entenda a filosofia como um discurso que gera conhecimento, para que esse aluno desenvolva seu pensamento, consiga fazer esse caminho e, se chegar a conclusão de negar o caminho filosófico proposto, pelo menos o percorreu e compreendeu as fundamentações racionais para negá-la. Negar o caminho filosófico de busca pela

---

falha do mesmo tipo. Esse é o princípio da didática *demonstrativa*, fazer com que o aluno tenha uma atitude filosófica que não se limite a perguntar, e, sim, que vai além — uma atitude crítica argumentativa bem fundamentada.

verdade, antes mesmo de percorrê-lo, não oferecer ao aluno a chance de tentar percorrer esse caminho que se desistiu contemporaneamente, é negar seu desenvolvimento intelectual e sua busca sincera por respostas.

As limitações do professor são impossíveis de se negar. Além de, grande parte, não ter tido a formação adequada para ter uma intervenção filosófica eficaz em todos os assuntos que precisa trabalhar no Ensino Médio, também a estrutura institucional não o permite que possa se concentrar em uma turma e desenvolver a filosofia — ter tempo disponível para a busca filosófica, já que filosofia se faz no *otium*, concepção que remonta ao pensamento helenístico de um ideal de vida. O professor do Ensino Médio precisa, necessita, ter várias turmas e em mais de uma escola, prejudicando sua atuação. Esse limite é intransponível. Nesse sentido, a proposta didática é geral: é preciso que a formação dos professores seja uma formação filosófica argumentativa. Dadas as circunstâncias atuais, no entanto, ainda é válida a proposta no sentido de que, se o professor tentar implementar lentamente esse método focado em mostrar as razões de cada coisa, será frutífero em suas experiências em sala. De fato, a realização perfeita da proposta não se faz possível, mas essa realização imperfeita, onde o professor tenta focar naqueles assuntos que domina e gradualmente busca recurso argumentativo para as outras coisas que precisa ensinar, pode causar aquilo que estamos chamando de uma intervenção filosófica focada na demonstração e a distinção entre opinião e conhecimento se torne aparente aos alunos.

Há uma limitação, entretanto, com o aluno: sua disposição. Esse método, focado em argumentação, demonstração, pareceria desinteressante para o aluno. De fato, o aluno do Ensino Médio revela, às vezes em voz alta, sua indisposição para com a disciplina de filosofia. Não consideramos, entretanto, que a solução adequada seja transformar a aula em um grande entretenimento. Isso seria desistir da filosofia. A filosofia é um caminho difícil e só pode ser um caminho difícil. O professor não facilitará o caminho ao abandoná-lo, mas persuadindo o aluno para esse caminho penoso.

A filosofia precisa se apresentar ao aluno como uma busca pelas respostas que todo homem quer, seja pelo próprio conhecimento ou por um resultado prático. Quando é pelo próprio conhecimento, algo puramente teorético, o

professor precisa convencer o aluno a trilhar a busca pelo conhecimento. Aquele momento inicial, que envolve os impasses filosóficos, deve fazer parte desse problema. Entretanto, ainda é pouco. O professor precisa dissuadir os alunos, através do discurso, do caminho que leva ao oposto da filosofia, e persuadir para o caminho filosófico. Isso só é possível, dada a indisposição do aluno, se o professor se exercitar na arte retórica.

No entanto, voltamos à questão da formação docente quando falamos em retórica. Em nossa sociedade, o debate é extremamente útil, como nos debates políticos, onde a entonação e a forma como os assuntos são abordados ao longo de uma discussão são capazes de oferecer grandes chances de êxito ao orador. No campo educacional, tomemos como exemplo os campeonatos de debate que são famosos, especificamente, nas mais prestigiadas universidades norte-americanas. A *Harvard Political Union* (HPU) é um importante centro para debates no campus da universidade de Harvard, cuja fama é a de que quase todos os presidentes dos EUA passaram por ela e lá debateram. No Brasil, há o Instituto Brasileiro de Debates, dentre outras sociedades ligadas a Instituições Federais, como a Sociedade de Debates da Universidade Federal do Ceará. Ainda que seja assim, o ensino de retórica nas instituições de ensino ainda não recebe a devida atenção no âmbito da formação docente.

Talvez um dos motivos seja a desconfiança gerada em relação à retórica oriunda de sua fama de ser uma ferramenta erística, cuja finalidade consiste apenas em vencer um debate, não importando se o que está sendo defendido é verdadeiro ou falso, justo ou injusto, fama esta que, mormente, atribui-se aos sofistas — embora, na atualidade, essa perspectiva venha sendo confrontada com novas pesquisas, as quais mostram um pensamento sofístico bem articulado do ponto de vista filosófico (Kerfeerd, 2003 [1981]; Martins, 2011). No entanto, quem assim pensa, deixa de observar a relação entre retórica e didática, haja visto que a didática é essencial no ensino de uma disciplina, por favorecer a aplicação da didática, enquanto modula o ambiente, fazendo-o favorável à aplicação do que se idealiza.

A título de ilustração, pensemos em um professor em sala de aula. Quando os alunos estão apáticos à disciplina e diante de suas aulas, o

desinteresse é marcante. Qual é o problema? Trata-se de um desinteresse motivado pela maneira como o professor leciona? A causa está relacionada ao sentimento dos alunos para com a disciplina? Não temos a intenção de responder às perguntas levantadas — embora saibamos que quem pergunta almeja uma resposta — por serem apenas recursos retóricos, mas é inegável que a retórica, conforme discutida na obra *Retórica* de Aristóteles, pode auxiliar. Aristóteles (*Retórica*, I, 2, 1356a), ao tratar das formas de convencimento e persuasão, elenca três elementos indispensáveis ao orador: (i) o caráter moral do orador ( $\eta\thetao\varsigma$ ); (ii) o modo como dispõe o ouvinte ( $\pi\alpha\thetao\varsigma$ ); e (iii) o próprio discurso em sua forma ( $\lambda\o\gammao\varsigma$ ).

(i) O caráter moral é uma das exigências *sine qua non*, o ouvinte não se abrirá ao que o orador tem a dizer. Quer-se, com isso, evidenciar que o exemplo de vida do orador, a sua fala com a sua prática de vida, são qualidades necessárias para que se consiga a devida atenção do seu público. Aquele que recomenda uma postura de vida, cujo *exemplum* não pode ser requerido a respeito de si mesmo, gera desconfiança e desprezo.

Ademais, o orador e, aqui, leia-se professor, deve ser capaz (ii) ordenar os sentimentos do seu ouvinte. Em uma sala de aula, pensemos em um professor que, constantemente, chama a atenção de um aluno em específico e, de algum modo, expressa certo sentimento de desprezo em relação a ele. Quais as consequências desse ato? É-nos certo de que isso provocará nesse estudante um sentimento de amargura e ira que é direcionado ao professor, o que, concomitantemente, pode levar a atitudes, por parte do aluno, de rebeldia e de oposição ao docente, prejudicando sua atuação em sala de aula. Desse modo, aquele que está atento aos sentimentos do seu público, é capaz de saber lidar com o misto de emoções que emergem no decorrer de sua fala, de modo a compreender seus ouvintes e levá-los até à disposição desejada. Assim, ao invés de se chamar a atenção de um aluno diante de toda a sala, melhor seria reservar um momento para falar com ele em particular, procurando respeitá-lo e compreender suas dificuldades, uma conduta que pode ser melhor desenvolvida juntamente com as recentes pesquisas a respeito da *Conflict Resolution through Classical Literature*, um projeto que visa utilizar-se dos clássicos da literatura em

sala de aula para mediar a resolução de conflitos (Dinter, 2023), de modo a formar cidadãos cada vez mais aptos a serem capaz de se relacionar com o diferente e, inclusive, a respeitarem o próximo, mesmo que discordando dele.

Por fim, recomenda-se ao professor que tenha uma preocupação com (iii) o discurso. Isso representa que o professor precisa se dedicar ao estudo do conteúdo que pretende ministrar aos alunos. A título de exemplos, tomemos o caso do professor que chega à escola 15 minutos adiantados e, aproveitando esse tempo, prepara a sua aula. Por mais habilidoso e experiente que seja esse professor, é possível que o tempo de dedicação tenha sido insatisfatório, resultando em um discurso, por vezes, superficial e mal organizado em seu desenvolvimento. Dessa forma, a aparência de falta de preparo que isso pode ocasionar ao ouvinte, leva o aluno ao desinteresse, tanto pela temática que não é bem abordada, quanto a respeito do professor, cuja preocupação com o que seria ministrado para o seu público não foi prioridade. Desse modo, por meio das observações que Aristóteles faz em seu livro, pode-se, por parte do professor, recorrer a mecanismos retóricos tendo em vista a prática docente que, *grosso modo*, realiza-se por meio da exposição em sala de aula.

Embora isso seja útil, voltamos ao problema da formação do professor, que não tem contato com a retórica e não sabe lidar com a indisposição do aluno. De certa maneira, o problema é estrutural e insolúvel pela atuação e mudança apenas do professor. Entretanto, um trabalho focado em retórica, seja de Aristóteles ou outros autores, seria fundamental para o professor individualmente ver essa mudança em sala. Convencer, dissuadir e mudar a disposição do aluno: esses são todos recursos retóricos. Novamente, a realização será imperfeita, mas o estudo da disciplina retórica pelo professor pode auxiliar a conversão do aluno para o caminho filosófico.

As limitações foram trabalhadas de maneira apenas para dar alguma luz aos futuros estudos, porque não é possível fundamentar todas essas possibilidades sem novas pesquisas e novas propostas para a didática. Precisa-se principalmente de pesquisa na área retórica para cooperar com essa proposta didática e auxiliar o professor de filosofia. Melhor seria uma mudança em todo ensino, inclusive superior, uma vez que a formação de novos docentes em

filosofia não atribui grande ênfase à docência. Dessa forma, faz-se necessária uma mudança estrutural da educação brasileira e do ensino de filosofia em todos os níveis. Enquanto esse momento ideal não se efetiva na realidade, necessitamos buscar por nós mesmos as mínimas mudanças que contribuam para converter a experiência em sala em uma experiência filosófica, não como opinião, e, sim, como lugar de conhecimento.

## 5. Considerações finais

A partir de Cerletti (2009), fundamentamos a conexão entre concepção didática e filosófica. Seguimos seu conselho, adotamos uma concepção filosófica e extraímos dela uma didática adequada para o ensino de filosofia. O resultado, entretanto, mostrou-nos que essa proposta não se fecha em si mesma, como se as concepções dos filósofos não pudessem dialogar entre si. Na verdade, essa proposta só faz sentido em diálogo com outras propostas didáticas mais integrais, como a *Investigação Dialógica* defendida por Sofiste (2023).

A concepção filosófica de Aristóteles forneceu uma didática de enfoque *demonstrativo*, onde aquele que ensina filosofia precisa, após os impasses, caminhar em direção ao conhecimento. Esse caminho para o conhecimento se dá pela demonstração, um método onde as razões de cada coisa são apresentadas e precisam ter propriedades explanatórias que satisfaçam a explicação de um determinado *explanandum*. Abordando assim a intervenção filosófica, a experiência em sala de aula criada é nova, porque separa a filosofia da mera opinião e instaura a busca pela razão das coisas e de cada pensamento.

Essa concepção de filosofia parece formar uma didática mais justa com o aluno, que se preocupa com sua busca por respostas e que está sempre disposta em auxiliar sua razão a encontrar suas próprias respostas. Essas respostas, novamente, não são mais meras opiniões, por estarem fundamentadas em razões satisfatórias e podem ser chamadas de conhecimento; isto é, há um salto qualitativo no valor epistêmico do discurso.

Há, no entanto, lacunas para a efetividade dessa experiência filosófica. É preciso que seja aplicada dentro de outros métodos mais gerais, como também

exige novas pesquisas na área da arte retórica para que o aluno realmente seja convencido a percorrer por si mesmo o caminho filosófico. Seria necessário, para a realização mais perfeita possível dessa didática, uma formação mais adequada do professor. Nisso, a didática presente também acaba por ser uma proposta para todo ensino de filosofia e faz-se necessária uma mudança qualitativa nos cursos de graduação. A proposta, ainda que realizada de maneira imperfeita, permanece em sua integridade, porque, para uma experiência filosófica que distingue conhecimento e opinião, necessita-se de uma didática *demonstrativa*.

## Referências

- AGOSTINHO; DE AQUINO, T. *Sobre o Mestre*. Tradução de Felipe Denardi. Campinas: Kíron, 2017.
- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 4<sup>a</sup> edição. São Paulo: Moderna, 2009.
- ANGIONI, L. Conhecimento e Opinião em Aristóteles (Segundos Analíticos I-33). In.: Marcelo Carvalho (ed.), *Encontro Nacional Anpof: Filosofia Antiga e Medieval*, Anpof, 2013, págs. 329-341.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*: I, II, III e IV. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2002.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior. [Obras Completas de Aristóteles]. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução, introdução e notas de J. A. Segurado e Campos. [Obras Completas de Aristóteles]. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2007.
- ARISTÓTELES. *Segundos Analíticos*: Livro I. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, UNICAMP, n. 7, p. 1-117, fevereiro, 2004. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/ANGASA-3>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.
- ARISTÓTELES. *Segundos Analíticos*: Livro II. 2<sup>a</sup> edição. Tradução, introdução e notas de Lucas Angioni. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, UNICAMP, n. 4, p. 1-125, agosto, 2004. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/ANGASA-2>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.
- BEEKES, R. *Etymological Dictionary of Greek*: volume one. Leiden: Brill, 2010.
- BERTI, E. *As Razões de Aristóteles*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BERTI, E. *Estrutura e significado da Metafísica de Aristóteles*. Organizado por Ignazio Yarza; tradução de José Bortolini. São Paulo: Paulus, 2012.

BERTI, E. *Perfil de Aristóteles*. Tradução de José Bortolini. São Paulo: Paulus, 2012.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DINTER, M. Apresentação: Dossiê Temático: Resolução de Conflitos e Literatura Clássica. *Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, 36, pp. 1-5, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24277/classica.v36.2023.1038>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

GILSON, É. *A filosofia na Idade Média*. Tradução de Eduardo Brandão. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KENNY, A. *Uma Nova História da Filosofia Ocidental*. Filosofia Antiga: vol. I. Tradução de Carlos Alberto Bárbaro. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

KERFERD, G. B. *O movimento sofista*. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: Mussalim, F.; Bentes, A. C. (Ed.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011.

SIEGEL, H. Por que os educadores devem preocupar-se com argumentação? Trad. Gabriel Isola Lanzoni; Maria Gabriela Rodrigues de Castro; Sergio Mikio Kobayashi; Winola Weiss Pires Cunha. *EID&A — Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 11, p. 134-158, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/eidea-11-1144>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

SOFISTE, J. *Filosofia com crianças: O que é? Como se faz?*. São Paulo: Edições Loyola, 2023.

ŽIŽEK, S. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.