

Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina¹

*Patrícia Del Nero Velasco**

Resumo: Nos dispositivos legais que orientam a Educação Básica brasileira, atribui-se às competências argumentativas um papel central no ensino filosófico. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina escolar. Defende-se que, embora imprescindível, o exercício argumentativo não encerra suficientemente a atividade filosófica, constituída também por problematização, reflexão e conceitualização. Por conseguinte, torna-se necessário recolocar o papel da argumentação na Filosofia (e em seu ensino) sob outra perspectiva, a saber, como *uma das* fundamentações desta última. A despeito da impossibilidade de identificação da Filosofia, exclusivamente como discurso argumentativo, sustenta-se que o fomento de práticas argumentativas em sala de aula pode contribuir tanto com o desenvolvimento da criticidade quanto com a criatividade e a civilidade.

Palavras-chave: Argumentação. Filosofia. Ensino de Filosofia.

About the place of argumentation in philosophy as discipline

Abstract: According to the legal documents that guide the Brazilian Basic Education, the purpose of the discipline Philosophy is to promote an enhancement of the argumentative use of the language. This paper aims to reflect about the

* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC (UFABC). *E-mail:* patricia.velasco@ufabc.edu.br

¹ As ideias apresentadas neste artigo foram desenvolvidas no âmbito do LaPEFil – *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (CNPq/UFABC) e são parte dos resultados do projeto de pesquisa *Sobre o lugar da argumentação lógica na Filosofia: subsídios teóricos e metodológicos para o Ensino Médio* (Edital Universal - MCTI/CNPq N° 14/201; processo 447610/2014-7).

place of argumentation in the discipline of Philosophy in Secondary Education. It is argued that Philosophy is not restricted to the argumentative discourse, because it is also constituted of problematization, reflection and conceptualization. Therefore, it is necessary to think the role of argumentation in Philosophy (and in its teaching) as *one of the* philosophical fundaments. Despite this, it's argued that the promotion of argumentative practices in the classroom contribute to the develop of criticality, creativity and civility.

Keywords: Argumentation. Philosophy. Philosophy Teaching.

Du lieu de l'argumentation dans la philosophie comme discipline

Résumé: Selon les dispositions légales qui guident l'éducation de base brésilienne, les compétences argumentatives ont un rôle central dans l'enseignement philosophique. Cet article vise à réfléchir sur le lieu de l'argumentation dans la philosophie en tant que discipline scolaire. On fait valoir que bien que essentiel, la philosophie n'est pas limitée au discours argumentatif, car elle est également constituée de problématisation, de réflexion et de conceptualisation. Par suite, il devient nécessaire de remplacer le rôle de l'argumentation dans la philosophie (et dans son enseignement) d'un autre point de vue, à savoir, comme *l'un* de ses fondements. Malgré la impossibilité d'identifier la Philosophie exclusivement avec le discours argumentatif, on soutient que favoriser les pratiques argumentatives dans la salle de classe contribue au développement de la criticité, de la créativité et de la civilité.

Mot-clés: Argumentation. Philosophie. Enseignement de la philosophie.

Não se deve, em suma, examinar toda tese, nem todo problema; só se deve fazê-lo no caso em que a dificuldade é proposta por pessoas em busca de argumentos, e não quando é castigo o que ela requer, ou quando basta abrir os olhos.

(Aristóteles, Tópicos, livro I)

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir o papel da argumentação na Filosofia e, especificamente, na Filosofia como disciplina do Ensino Médio. Defende-se que a argumentação é condição necessária para a Filosofia, mas não caracteriza de forma suficiente a racionalidade filosófica. Caso o fizesse, identificaríamos a atividade da Filosofia como o processo de obtenção de consequências a partir de pressupostos.

Ao assumirmos que o problema é o suposto das teses filosóficas (e dos argumentos que corroboram ou refutam estas teses), bem como que a reflexão e a conceitualização são características imprescindíveis à atividade do filosofar, deslocamos o papel do discurso argumentativo no exercício filosófico, tomando-o como um (e não o único) modo de fundamentação da Filosofia. De toda a forma, considera-se o desenvolvimento de habilidades argumentativas, amplamente indicado nos dispositivos legais para o Ensino Médio brasileiro, como imprescindível aos objetivos da Filosofia na escola.

2. A Natureza da Argumentação e da Filosofia

Segundo Nolt e Rohatyn (1991, p. 1), “um argumento é uma seqüência de enunciados na qual um dos enunciados é a conclusão e os demais são premissas, as quais servem para provar ou, pelo menos, fornecer alguma evidência para a conclusão”. Mortari (2001, p. 9) oferece definição similar:

“um argumento pode ser definido como um conjunto (não-vazio e finito) de sentenças, das quais uma é chamada de conclusão, as outras de premissas, e pretende-se que as premissas justifiquem, garantam ou dêem evidência para a conclusão”.

No sentido apontado pelos autores supracitados, um argumento é um conjunto encadeado de sentenças (ou enunciados²) que visa defender uma ideia. A tese central defendida é intitulada conclusão; as informações que dão suporte à conclusão são chamadas premissas. Assim sendo,

um *argumento* é uma defesa: defende-se uma ideia com base em outra(s). Desta forma, um argumento deve conter uma tese central e também as informações que atestam esta determinada tese. Mas o que garante que este conjunto de ideias constitui um argumento? A caracterização de um argumento está justamente no *encadeamento* entre as ideias: a tese central é consequência das suposições aceitas (VELASCO, 2010, p. 32, grifos da autora).

Neste artigo, tomaremos o termo argumentação em sua acepção mais ampla: como uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de determinada tese; logo, constitui-se por um (ou mais) argumento(s) e, como tal, enuncia ao menos uma inferência, um raciocínio que pretende concluir algo com base no encadeamento de informações pressupostas.

argumentar consiste de facto em debater uma questão por meio de enunciados que, ao tratarem o que está em questão, não podem pretender resolvê-la de vez, e em confrontar o interlocutor com esta questão, por uma inferência, muitas vezes implícita, que realiza enquanto ele próprio se ocupa da questão (MEYER *apud* CARRILHO, 1990, p. 72).

² Em Lógica, comumente distinguem-se sentença, proposição e enunciado. Uma classificação possível é feita na semântica de situações (BARWISE; ETCHEMENDY, 1987, p. 9): reserva-se o termo “sentença” para fazer referência às sequências gramaticais de palavras; o termo “proposição”, por sua vez, designa aquilo que pode ser verdadeiro ou falso (o que podemos saber, crer, refutar, afirmar etc.); por fim, “enunciado” diz respeito à espécie “de evento que pode ser datado, envolvendo a afirmação por alguém, em alguma situação, de alguma proposição (o que é feito pelo uso de uma sentença declarativa)” (MORTARI, 2001, p. 14). Sobre o tema, conferir a seção “Sentenças, proposições, enunciados” da obra *Introdução à lógica*, de Mortari (2001, p. 10-15). No presente texto, os termos em questão serão utilizados de modo indistinto.

Deste modo, a argumentação é caracterizada pela tentativa de fornecer razões a favor ou contra determinado ponto de vista ou alternativa de ação. “A argumentação surge, portanto, em situações discursivas nas quais mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são, ou podem ser, considerados” (LEITÃO, 2011, p. 18). Nessa perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca identificam a natureza da argumentação da seguinte forma:

A natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1).

No terreno das evidências e certezas não cabe qualquer argumentação³. Argumenta-se, contrariamente, em situações em que não há aquiescência ou clareza, ocasiões em que as teorias e as práticas carecem de justificativa. Em diversas circunstâncias cotidianas, sejam estas cor-

³ O estudo filosófico da argumentação é quase tão antigo quanto a própria Filosofia. Atribui-se a Aristóteles o pioneirismo na sistematização dos processos argumentativos. Contudo, se a classificação aristotélica dos tipos argumentativos de acordo com a verdade e a necessidade das premissas não priorizava qualquer uma das classes de argumentos, não havendo hierarquização entre os diferentes modos de raciocínio, a tradição filosófica que o sucedeu acabou por valorizar o raciocínio analítico em detrimento do dialético – não concebendo o estatuto de seriedade e consistência aos argumentos baseados em opiniões geralmente aceitas, sem compromisso com a verdade e voltados para o diálogo e à discussão. O presente texto insere-se no escopo de discussões contemporâneas (alavancadas a partir do pioneirismo de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e Stephen Toulmin (2006)) que considera a demonstração como uma – e não a única – forma de argumentação, sendo esta última, portanto, um domínio de atividades mais geral que a primeira. Segue-se, pois, a natureza da argumentação associada à plausibilidade e não à necessidade (característica requerida das demonstrações válidas).

riqueiras ou relacionadas ao exercício profissional e institucionalizado, faz-se necessário argumentar para fundamentar nossas ações, decisões e pontos de vista; pode-se citar, como exemplo, os momentos em que devemos declarar apoio a certas causas, justificar nossos direitos como consumidor, defender uma ideia em um debate político, jurídico, científico ou educacional.

A argumentação, como afirma Berti, caracteriza-se como “um discurso que não se limita a dizer como estão as coisas, mas busca justificar, apresentar os motivos, demonstrar tudo que afirma, dar as razões, ‘prestar contas’ de si” (BERTI *apud* RODRIGO, 2009, p. 64). Daí a epígrafe aristotélica, na qual o Estagirita distingue teses e problemas que requerem apenas uma boa correção e aqueles que requerem argumentos e, por conseguinte, carecem de exame.

O campo do provável que escapa às certezas e requer justificativa é, igualmente, o terreno da Filosofia. Segundo Murcho:

Há problemas em aberto em todas as disciplinas, mas no caso da filosofia temos muitíssimos mais problemas em aberto do que resultados consensuais. [...] compreender o caráter aberto da filosofia significa querer resultados consensuais substanciais, como qualquer pessoa que faz qualquer outro estudo quer resultados, apesar de sabermos que são escassos (MURCHO, 2008, p. 80-82).

A escassez de resultados substanciais consensuais em Filosofia acaba ressaltando outro importante aspecto da própria natureza filosófica: a coerência interna de cada Filosofia, que a faz única. Ao visitar sua trajetória filosófica, Porchat Pereira (1975, p. 14) afirmou:

Cada filosofia definia seus próprios critérios de validade e objetividade, solidários com o restante do edifício. Todas as questões que eu podia propor tinham, sob esta ou aquela forma, respostas coerentes em todas elas, umas com as outras também inconciliáveis, como eram as próprias filosofias. [...] descobrira que nenhuma fundamentação era absoluta, nenhuma legitimação era definitiva.

A constatação do autor reitera a caracterização anteriormente citada da natureza da Filosofia, permitindo-nos aproximar esta última da natureza da própria argumentação: ambas têm como característica fundamental e comum o caráter aberto, o comprometimento com a razoabilidade que não pode garantir (embora possa almejar) nem as certezas do cálculo, nem os resultados consensuais, nem tampouco as fundamentações ou legitimações definitivas.

A similaridade entre a natureza da argumentação e da Filosofia nos faz pensar no próprio papel da argumentação na construção de cada Filosofia. Para um mesmo problema, podem-se identificar distintas (mas igualmente pertinentes) respostas. “Por que, então, o filósofo se decide por uma e não por outra? É aqui que os argumentos desempenham papel essencial. O que legitima a opção por uma determinada tese são os argumentos” (PORTA, 2002, p. 37).

Em sua obra *A filosofia e a visão comum do mundo*, Porchat Pereira (1981) retoma a ideia supramencionada do conflito das teorias. Um conflito que, segundo Carrilho (1990, p. 25), constitui-se “da irredutível diversidade das argumentações filosóficas”. Como exemplo, cita a “diversidade de traços, e de objetivos, da argumentação transcendental, da argumentação analítica ou da argumentação intuicionista” (CARRILHO, 1990, p. 25). A argumentação ocupa, portanto, um lugar bastante significativo na Filosofia, sustentando as ideias filosóficas, oferecendo razões para a aceitação das diferentes teses, constituindo-se como traço distintivo de cada sistema filosófico.

Sabe-se, obviamente, que a argumentação não é exclusividade da Filosofia, visto que outras áreas do conhecimento também fazem uso de argumentos. Na Filosofia, contudo, pela diversidade de teses, a argumentação acaba ocupando um espaço primordial:

Os argumentos sustentam as teorias. Isto não acontece apenas em filosofia; todas as teorias, sejam científicas, históricas ou filosóficas, se sustentam em argumentos. [...] [Mas] Em filosofia os argumentos são muitíssimo mais visíveis precisamente porque

não há teorias consensuais. [...] Dado que as teorias dos diferentes filósofos se contradizem entre si, é importante saber que razões tem cada um dos filósofos para pensar que a sua teoria é verdadeira; se não o fizermos, o estudante fica com a noção errada de que a filosofia é apenas uma rapsódia de teorias diferentes umas das outras (MURCHO, 2008, p. 89-90).

A consideração da argumentação como central à atividade filosófica, por sua vez, poderia levar à precipitada consideração de que a Filosofia é um discurso prioritariamente argumentativo, ou seja, um discurso caracterizado primordialmente pela argumentação que o constitui. Teríamos, nessa abordagem, uma coincidência entre as filosofias e os argumentos que as compõem. Todavia,

afirmar que a filosofia é discurso argumentativo pressupõe que ela é [mera] “solução de problemas”. O prioritário na ordem lógica é o estabelecimento do problema. Ele é suposto essencial tanto da tese como dos argumentos que conduzem à sua aceitação ou ao seu rechaço (PORTA, 2002, p. 37).

Desta forma, embora a Filosofia seja constituída de argumentos e tenha uma relação intrínseca com estes, não se restringe à argumentação, dada a natureza essencialmente problemática da atividade filosófica. Os argumentos que sustentam ou refutam as teses filosóficas pressupõem o movimento preliminar de identificação ou construção do próprio problema abordado.

É parte essencial da atividade filosófica a construção (e reconstrução) do problema. Por conseguinte, a compreensão da Filosofia tem como passo necessário a determinação do problema proposto por cada filósofo. “Quando não há problema tampouco há filosofia. [...] Entender um autor é ver sua filosofia como resposta ‘ao’ problema que ele se coloca” (PORTA, 2002, p. 26). O papel nuclear que o

problema ocupa no fazer filosófico impossibilita que este seja caracterizado exclusivamente a partir dos argumentos que constituem cada Filosofia⁴.

Ademais, a própria reconstrução da argumentação filosófica, a despeito da possibilidade de uma leitura lógico-estrutural do discurso, implica na identificação de pressuposições que não constam necessariamente na argumentação, mas são nesta assumidas como verdades, hipóteses, crenças, postulados. Segundo Carrilho (1990, p. 27), para compreender as filosofias como “‘soluções’, não basta contrapô-las aos problemas, é preciso apurar qual é sua estrutura pressuposicional, pois é nela que radica a diversidade argumentativa da filosofia, assim como a sua eventual ‘incomensurabilidade’”.

A explicitação de problemas e pressupostos, bem como de conceitos e teses, fundamenta a atividade filosófica; destarte, o filosofar não se encerra na argumentação. Esta é um dos modos de fundamentação da Filosofia, mas não o único. Como afirma Porta (2002, p. 37, grifos do autor),

a ideia de “argumento” não esgota nem caracteriza suficientemente a racionalidade filosófica. Existem modos de “*fundamentação*” que não podem ser reduzidos a “argumentos” em sentido estrito. A diferença essencial entre ambos reside no elemento de reflexividade radical, necessariamente presente em um caso, mas não no outro. Um desses modos mencionados é a *explicitação*, a qual consiste em clarificar e precisar conceitos, teses, problemas e supostos de todos os tipos e gêneros.

⁴ Ressalva-se, contudo, que a descrição da Filosofia como discurso argumentativo pode ser identificada em algumas produções filosóficas. Segundo Porta (2002, p. 38), “muitos analíticos [...] partem irrefletidamente de problemas ‘dados’ e refutam outros com um certo refinamento técnico”. Ademais, “Não é incomum [...] que o principal ‘argumento’ passe por uma explicitação dos supostos da tese rival, ou seja, aqueles que dão sentido ao problema” (PORTA, 2002, p. 38). Neste caso, os processos de argumentação da tese e formulação do problema são concomitantes e indissociáveis.

Defende-se que a atividade do filosofar possui caráter reflexivo. O pensar que se desdobra sobre si mesmo, de modo cuidadoso e criterioso, caracteriza o processo filosófico. Não obstante, a reflexão não está, necessariamente, presente nos argumentos. (Pode-se, por exemplo, fazer uma leitura exclusivamente estrutural de argumentos, na qual não se pressupõe qualquer reflexividade.)

Além disso, não só a explicitação (referida por Porta) fundamenta a Filosofia como a própria construção e criação dos conceitos, teses e problemas em questão é também parte constituinte do filosofar. Uma vez que a explicitação e a criação de problemas já foram tratadas no percurso desse texto⁵, cabe tecermos algum comentário, ainda que breve, sobre a criação conceitual.

Há autores, como Deleuze e Guattari (1992, p. 13, grifo dos autores), para os quais “o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência [...] [e] a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos”. Julgando que o caráter aberto e crítico usualmente associado ao filosofar também caracteriza outros saberes, assevera-se que o traço distintivo da Filosofia é a criação de conceitos.

O presente texto não defende que uma ou outra atividade relativa ao exercício da Filosofia seja prioritária. Neste sentido, acompanha a proposta de Rodrigo, a qual entende que problematizar, conceituar e argumentar são três processos de pensamento constitutivos da natureza do saber filosófico e, por conseguinte, “um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica” (RODRIGO, 2009, p. 56).

Uma vez que se entende que a problematização, a reflexão e a criação conceitual também fazem parte do ofício do filósofo, a

⁵ Para a sustentação do problema como momento essencial do pensar filosófico indica-se o livro de Mario Ariel González Porta usado como referência nesse trabalho: *A filosofia a partir de seus problemas* (2002).

argumentação – tema do presente artigo – não pode se configurar como o único fundamento da Filosofia. Por fim, a impossibilidade de coincidência entre a atividade filosófica e o discurso argumentativo é igualmente respaldada, como já mencionado, pelo fato de teorias de outras áreas do conhecimento também serem sustentadas por argumentos. Estes não são, portanto, característica específica da Filosofia.

3. Argumentação e Ensino de Filosofia

As similaridades entre as naturezas da argumentação e da Filosofia e a intrínseca relação entre as atividades de argumentar e filosofar implicam em outro vínculo, a saber, aquele entre a argumentação e o ensino da Filosofia. Como será especificado na sequência, as habilidades argumentativas assumem importante papel nos documentos que orientam a Educação Básica brasileira, tanto na formação geral do estudante quanto nos objetivos pretendidos para a disciplina de Filosofia.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), salienta-se que dentre as competências de caráter geral a serem desenvolvidas no educando, encontra-se aprender “a argumentar com base em fatos” (BRASIL-MEC/SEMT, 2000a, p. 74). As *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) reiteram que “argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, [...] apontar contradições [...] são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas” (BRASIL-MEC/SEMT, 2002, p. 16).

Acompanhando os documentos supramencionados, na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2013 (BRASIL-MEC/INEP, Anexo II, 2013, p. 1), consta como quarto eixo cognitivo comum a todas as áreas de conhecimento “Construir

argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”. Nesta perspectiva, a capacidade argumentativa é considerada como primordial para todas as disciplinas do Ensino Médio, o que corrobora sua importância no contexto escolar.

Uma vez que a argumentação é o objeto próprio da Lógica e esta, uma das áreas da Filosofia, dentre os objetivos específicos para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio encontra-se, segundo os PCNEM, propiciar ao educando “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL-MEC/SEMT, 2000b, p. 61).

A capacidade argumentativa como contribuição filosófica ao estudante da Educação Básica é reiterada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que ao discutir quais competências estão envolvidas ao se ensinar Filosofia, afirma “que se trata [...] de competências comunicativas [...] que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia” (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 30).

Portanto, os dispositivos legais atribuem à Filosofia, a partir de seus conteúdos lógicos, o aprimoramento de competências argumentativas. Sustenta-se que:

o ensino da Lógica pode propiciar ao educando a descoberta da possibilidade de pensar sobre o próprio pensar de forma organizada e encadeada – sistematizando as explicações, opiniões, crenças. Por conseguinte, parece auxiliar no reconhecimento das diferentes estruturas argumentativas, permitindo àquele que se familiariza com os conceitos lógicos (ainda que elementares), um arcabouço teórico interessante tanto para a criação quanto para a avaliação crítica de argumentos (VELASCO, 2010, p. 151).

À medida que auxilia na identificação, criação e avaliação de argumentos, o ensino da Lógica (nessa perspectiva argumentativa⁶)

“contribui não apenas para desenvolver a capacidade de organização lógica do raciocínio, mas também para fundamentar os próprios pontos de vista [...], refutar ideias ou responder objeções, reconhecer e considerar o ponto de vista do interlocutor” (RODRIGO, 2009, p. 65).

No caso do ensino da Filosofia, torna-se crucial, igualmente, para a compreensão dos argumentos que sustentam os diferentes sistemas filosóficos – imprescindível processo, pois como visto na seção precedente, a argumentação constitui um traço distintivo de cada Filosofia, ocupando um lugar essencial nesta última⁷.

⁶ Em sua obra *O lugar da lógica na filosofia*, Desidério Murcho afirma que “Não é possível compreender cabalmente o que é a argumentação sem dominar os elementos básicos da lógica formal” (MURCHO, 2003, p. 39). Para o autor, o domínio de aspectos elementares da lógica formal é imprescindível para o estudo, inclusive, da chamada Lógica Informal. Este ponto não é consensual entre estudiosos da área: alguns pesquisadores do Movimento da Lógica Informal sustentam que todo argumento deve ser analisado no contexto dialógico em que aparece e, assim, cada argumento é único. Nesse enfoque, a Lógica Informal pretende “fornecer ao leitor os métodos básicos de análise crítica dos argumentos tais como aparecem em linguagem natural no universo real de discussões sobre assuntos controversos em áreas como política, direito, ciência e em todos os aspectos da vida diária. Trata-se, em larga medida, de disciplina prática (aplicada)” (WALTON, 2006, p. IX). Como uma disciplina que prioriza os aspectos práticos e educacionais da Lógica, baseando-se em argumentos cotidianos, a Lógica Informal acabaria por se constituir em contraposição à Lógica Formal. Outros pesquisadores da Lógica (MACFARLANE, 2000), por sua vez, afirmam que a identificação da possibilidade de verificação da validade argumentativa a partir da ideia de forma é o cerne da Lógica e, por isso, a ideia de “lógica informal” seria uma contradição de termos. Neste texto, o termo “Lógica” será usado tão e simplesmente para designar o estudo de determinados aspectos da argumentação.

⁷ Um precioso material que reconstitui inúmeros (ou mais precisamente 100) argumentos filosóficos e pode ser de muita valia como recurso didático consiste na obra *Os 100 argumentos mais importantes da Filosofia Ocidental*, organizada por Michael Bruce e Steven Barbone (2013). Neste livro, os autores apresentam textos originais de filósofos, precedidos de uma contextualização introdutória e seguidos de uma proposta de estrutura argumentativa.

Uma vez que a argumentação é uma das atividades que caracterizam o filosofar, conhecê-la é condição necessária, embora não suficiente, para o estudo da Filosofia. Para alguns autores, o ensino da Lógica ainda “contribui decisivamente para a criatividade filosófica, pois habitua-nos a pensar em circunstâncias novas que de outro modo não teríamos em consideração” (MURCHO, 2003, p. 30). A construção e reconstrução argumentativa permite ao estudante identificar pressupostos e confrontar diferentes posições, mudando de ideia diante da impossibilidade de justificá-la ou do reconhecimento de argumentos mais interessantes. Portanto, ao invés de inibir a criatividade, o pensamento lógico pode auxiliar no desenvolvimento desta.

Além da associação entre argumentação e criatividade, costuma-se relacionar o fomento das competências argumentativas em sala de aula com outros dois objetivos almejados na Educação Básica, a saber, a criticidade e a civilidade. Com relação à primeira, sustenta-se que os exercícios de prática argumentativa promovem o exame racional sem pré-conceitos ou pré-julgamentos, as habilidades de julgar e deliberar, como também a cuidadosa avaliação de conhecimentos, comportamentos, ideias, costumes e valores. Por conseguinte, são condição para o pensamento crítico⁸.

A relação entre argumentação e civilidade, por sua vez, pauta-se na própria natureza – plausível – da argumentação discutida na seção anterior.

O orador, ciente da natureza provável de seus argumentos, distancia-se tanto da perspectiva cética quanto da dogmática.

Como a prova retórica jamais é totalmente necessária, o espírito que dá sua adesão às conclusões de uma argumentação o faz por um ato que o envolve pelo qual é responsável. O fanático aceita esse envolvimento, mas como alguém que se inclina ante uma verdade absoluta e irrefragável; o cético recusa esse envolvimento, a pretexto de ele

⁸ Sobre o assunto o leitor pode consultar o trabalho da autora intitulado “Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais”, apresentado durante o XVI Encontro Nacional da ANPOF e publicado nos anais do referido evento (VELASCO, 2015).

não lhe parece poder ser definitivo. Recusa-se aderir porque tem da adesão uma ideia que se assemelha a do fanático: ambos desconhecem que a argumentação visa uma escolha entre possíveis (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 70).

A prática argumentativa, nesse sentido, pressupõe o reconhecimento do terreno do provável, do incerto. E, igualmente, do pluralismo de opiniões. A retórica na ótica de Perelman e Olbrechts-Tyteca expressa uma racionalidade diferente daquela representada pela lógica analítica que, quando usada em âmbitos fora das ciências naturais e lógico-matemáticas, acaba universalizando assuntos que têm como condição a pluralidade.

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coercitiva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. [...] Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não-coercitivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 581).

O exercício da argumentação demanda a suposição da existência de faculdades humanas que possibilitam, de um lado, a formulação racional de argumentos e, de outro, a expressão através da linguagem e seu suposto entendimento pelo outro. A existência de uma linguagem comum é considerada imprescindível à argumentação, assim como o é o contato intelectual. Este possui inúmeros condicionantes, tais como o contexto, o lugar, as regras, a ideologia vigente, a cultura e o conhecimento prévio dos interlocutores. Todavia, independentemente do gênero discursivo e dos aspectos que o condicionam, a argumentação deve manter sua principal característica, a saber, a de criar uma disposição para aquilo que versa.

A abertura à alteridade consiste, assim, não somente em um fator

psicológico no processo de persuasão, mas também em um fator metodológico, dado que a disposição de voltar-se para o outro e colocar-se no lugar do auditório, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, é condição para toda argumentação.

Fez valer seus argumentos sob todos os ângulos; discutiu como cristão, como pagão, como marido, como patriota, como homem; minha mãe respondeu sempre como mulher. Foi um jogo duro para ela: incapaz de adotar para o combate tantas máscaras diferentes, ela sustentava uma partida desigual, lutava um contra sete (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 25).

Conhecer o auditório e assumir uma identidade transitória tem a finalidade de tornar verossímil aquilo que se quer argumentar. E pode, ocasionalmente, implicar no reposicionamento da opinião do orador, o qual eventualmente acaba mudando de posição. Uma vez que se faz necessário argumentar em situações em que mais de um ponto de vista ou alternativa de ação devem ser considerados, a argumentação figura como contraponto ao uso da coação e da violência:

O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61).

Por requerer a anuência dos envolvidos e pressupor a formação de uma “comunidade de espíritos”, o discurso argumentativo orienta, “de maneira civilizada (sem o que, para que? – o porrete seria suficiente), todo diálogo, todo debate, toda discussão” (BERNARDO, 2000, p. 12). A argumentação assume, nesse contexto, um caráter educativo e,

consequentemente, civilizatório⁹. Nesta ótica, o embate argumentativo entre cidadãos acaba por justificar a normatividade e fundamentar a democracia deliberativa.

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

Desse modo, pode-se afirmar que, em alguma medida, o trabalho com as competências argumentativas na escola pode contribuir para ao menos duas das finalidades do Ensino Médio estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, o desenvolvimento do pensamento crítico (e da autonomia intelectual) e o preparo para a cidadania¹⁰.

4. Conclusão

Argumentação e Filosofia têm naturezas similares, à medida que, comprometidas com a racionalidade e a razoabilidade, distinguem-se pelo caráter aberto e pela ausência de resultados consensuais. Mais que isso: ao oferecer razões para a aceitação das diferentes ideias filosóficas,

⁹ Sobre a argumentação como chave da civilidade e antídoto contra a violência, conferir Philippe Breton (2005).

¹⁰ O propósito aqui é somente apresentar a usual associação entre argumentação e civilidade, a qual pode ser estendida para o cenário educacional. Sinaliza-se, contudo, que o conceito de cidadania presente nos dispositivos legais nacionais de orientação para a Educação Básica (bem como, frequentemente, nos discursos pedagógicos), carece de precisão e, portanto, não necessariamente coincide com o ideal de cidadania construído com o auxílio das ferramentas argumentativas – uma *práxis* em que o cidadão é sujeito ativo na elaboração de seus direitos, problematizando tanto os princípios em que estes se assentam quanto a que interesses servem.

sustentando-as, a argumentação ocupa um lugar significativo na Filosofia. Constitui-se como condição necessária à atividade filosófica, ainda que não suficiente, dado que esta última é também composta de problematização, reflexão e conceitualização. Logo, a argumentação compreende um importante fundamento da Filosofia, sendo um dos elementos centrais do exercício filosófico em sala de aula.

A prática argumentativa desenvolvida nas aulas de Filosofia (e nas demais disciplinas) contribui para o requerido fomento do pensar que se quer crítico, criativo, autônomo. Auxilia, como atestado por Aristóteles na epígrafe deste texto, no exame de toda tese, de todo problema. Ainda que este seja apenas uma simples questão em uma aula de inglês – como no conto de Rubem Braga (1997, p. 75-76) que encerra o presente artigo:

— Is this an elephant?

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em consequência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

— No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

— Is it a book?

Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

— No, it's not!

Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

Referências

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. — (Os pensadores).

BARWISE, Jon; ETCHEMENDY, John. *The Liar. An essay on truth and circularity*. New York: Oxford University Press, 1987.

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRAGA, Rubem. Aula de Inglês. In: _____. *Os melhores contos de Rubem Braga*. Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 1997.

BRASIL-MEC/INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013*. Brasília: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso: 17 jul. 2015.

BRASIL-MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso: 17 jul. 2015.

BRASIL-MEC/SEMT. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

BRETON, Philippe. *Argumentar em situações difíceis: o que fazer diante de um público hostil, de comentários racistas, de assédio, de manipulação, de agressão física e de violência sob qualquer forma?* Tradução de Sonia Augusto. Barueri: Manole, 2005.

BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. *Os 100 argumentos mais importantes da Filosofia Ocidental*. Tradução de Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2013.

CARRILHO, Manuel Maria. *Verdade, suspeita e argumentação*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. *Comunicação e Sociedade*, v. 16, 2009, p. 101-122.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 13-46.

MACFARLANE, John Gordon. *What does it mean to say that logic is formal?* 328 f. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Pittsburgh, Pittsburgh, 2000.

MORTARI, Cezar. *Introdução à lógica*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MURCHO, Desidério. *O lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano, 2003.

_____. A natureza da filosofia e seu ensino. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, 2008, p. 79-99.

NOLT, John; ROHATYN, Dennis. *Lógica*. Tradução de Mineko Yamashita; revisão técnica de Leila Zardo Puga. São Paulo: McGraw-Hill, 1991. (Coleção Schaum)

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Prefácio a uma Filosofia. *Discurso*, São Paulo, n. 5, 1975, p. 9-24.

_____. *A filosofia e a visão comum do mundo*. Brasília: Brasiliense, 1981.

PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores)

TOULMIN, Stephen Edelston. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Ensino de Filosofia)

_____. Argumentação, pensamento crítico e ensino de filosofia: (im) precisões conceituais. In: CARVALHO, Marcelo; BENEDITO DE ALMEIDA JR, José. *Filosofia e Ensinar Filosofia*. Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF, 2015, p. 224-236.

WALTON, Douglas. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. Tradução de Ana Lúcia R. Franco e Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Biblioteca Universal)

Data de registro: 05/11/2015

Data de aceite: 18/01/2017